

Bakalářská práce

2022

Kristýna Sobolová

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta

Bakalářská práce

Městské volnočasové programy environmentální výchovy
v USA

Autor práce: Kristýna Sobolová
Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman, Ph.D.
Studijní program: Vychovatelství
Studijní obor: Pedagogika volného času (KS)

Prohlašuji, že jsem autorkou této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

Děkuji vedoucímu bakalářské práce PaedDr. Petru Baumanovi, Ph.D., za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Obsah

Úvod.....	5
1 Idea environmentální výchovy	7
1.1 Environmentální výchova v českých zemích.....	7
1.2 Environmentální výchova ve Spojených státech amerických.....	8
1.3 Východiska environmentální výchovy v ČR	9
1.3.1 Předmět environmentální výchovy.....	9
1.3.2 Důvody pro environmentální výchovu.....	10
1.4 Environmentální výchova ve formálním vzdělávání	11
1.5 Environmentální výchova v neformálním vzdělávání	12
2 Město jako druh životního prostředí	14
2.1 Problémy aglomerací	14
2.2 Prostředí aglomerací a související determinanty nabídky volnočasových programů	15
3 Volnočasové programy environmentální výchovy ve zprávách a případových studii.....	17
3.1 Rocking the Boat.....	17
3.2 Growing North Minneapolis	18
3.3 Plum Landing.....	20
3.4 East New York Farms	20
3.5 „Mejorando Nuestras Oportunidades“	22
3.6 Girls on Ice.....	24
Závěr: zkušenosti s programy environmentální výchovy ve velkoměstech USA jako inspirace pro zájmové vzdělávání v ČR.....	27
Seznam literatury	32
Abstrakt.....	34
Abstract.....	35

Úvod

Vztah člověka k životnímu prostředí je od narození určován podmínkami prostředí, v němž vyrůstá. Postmoderní společnost konzumerismu (Kohák, 2006)¹ na své prostředí pohlíží jako na objekt spotřeby.

Rostoucí nároky na konzumní způsob života vyžadují stále více přírodních zdrojů, na kterých jsme závislí (voda, nerostné suroviny, zemědělské plodiny, živočišné suroviny). Ty však nejsou nevyčerpatelné. Velká část krajiny je využívána i k rekreačním účelům, masové zástavbě, průmyslové činnosti.

Na tyto skutečnosti reaguje společnost různými způsoby: regulací, zákonnými opatřeními (emisní povolenky), motivačními prostředky (daňové úlevy). Další neméně důležitou možností je vést společnost k environmentálnímu uvědomění; environmentální výchova je pak součástí tohoto procesu. Spolu s tím se rozrůstá nabídka volnočasových programů pro děti a mládež s ekologickou tematikou, resp. s tematikou ochrany životního prostředí, zaměřených na environmentální výchovu.

Zaměření na tuto věkovou kategorii má své odůvodnění: jde o úsek života, kdy přirozeně pojmáme velké množství informací, získáváme základní orientaci ve svém životě a ve světě. Účast na volnočasových aktivitách týkajících se životního prostředí umožní mládeži zažít dobrý pocit z toho, že je nositelem určité změny, a vědomí reálné pomoci.

Česká republika je zemí, ve které probíhají velké společenské a ekonomické změny. Zároveň si stále zachovává kvalitní školský systém a nabídku mimoškolních programů pro děti a mládež. Nabídka volnočasových programů v oblasti environmentální výchovy se dostala ke slovu až v posledních 20–30 letech, i když náznaky probíhaly od 70. let 20. století (hnutí Brontosaurus). V té době se také vyprofilovalo několik vůdčích osobností v oblasti ekologie a péče o životní prostředí. Zejména Jan Sokol a v emigraci Erazim Kohák svým přístupem k ekologickému postoji jako k etické stránce lidské osobnosti a společnosti přispěli velkou měrou k vzrůstu ekologického povědomí společnosti.

Sametová revoluce umožnila uskutečnění jejich idejí a vznik organizací, které se cíleně věnují práci s dětmi a mládeží v oblasti environmentální výchovy (environmental education). Anglický pojem „environment“ odpovídá v češtině pojmu „životní prostředí“. Výraz „education“ (z latinského „educatio“), tedy edukační proces, zahrnuje výchovu i vzdělávání, které se v praxi doplňují a překrývají. V publikacích českých autorů či v překladech do češtiny nalézáme obě možné varianty, tedy „environmentální výchova“ či „environmentální vzdělávání“.

Pojem „environmental education“ odkazuje na výchovně-vzdělávací proces týkající se vztahu k životnímu prostředí. Pro účely této práce používám ve vhodných případech variantu „environmentální výchova“, která odpovídá užití pojmu „výchova“ v tzv. širším pojetí a v příslušných kontextech tak zahrnuje i vzdělávání.

¹ Autor užívá pojem „konzumerismus“ v přesně vymezeném smyslu životního postoje, který předpokládá, že: 1) smyslem všeho lidského konání je stupňování hmotné spotřební úrovně, 2) jediným smyslem státu je umožnit toto stupňování a 3) vzestup spotřeby automaticky vyřeší všechny problémy, společenské i osobní, a zaručí blíže nedefinované „štěstí“ (srov. Kohák, 2006, s. 64).

Spojené státy americké jsou zemí, která svým přístupem k mezinárodním závazkům ve vztahu k životnímu prostředí vzbuzuje dojem, že toto téma nepovažuje za prioritní. Přesto i zde existují zajímavé případy programů volnočasové environmentální výchovy.

Cílem mé práce bylo zjistit, zda a jakým způsobem se ve Spojených státech amerických realizují volnočasové programy pro děti a mládež ve vztahu k životnímu prostředí, jakým způsobem jsou hodnoceny a jakým způsobem jsou do těchto programů žáci nebo studenti zapojováni. Přitom mne zajímá specifické prostředí velkoměst, typické pro tuto zemi, které je určitými způsoby pro nabídku těchto programů určující.

Důležitou částí mé práce tedy bylo vyhledat dostupné informace o realizovaných volnočasových programech, vybrat relevantní případy, popsat tyto programy, jejich realizaci a jejich výsledky, a zhodnotit, zda nebo v čem mohou být inspirativní pro praxi v České republice. Dostupné jsou jednak zprávy zveřejněné pořádajícími subjekty, jednak studie věnované již zrealizovaným programům, ať již jednotlivě (případové studie) nebo souhrnně pro více programů.

Upřednostnila jsem materiály, které uváděly místo realizace programu (aby bylo možné posoudit relevanci vzhledem k zaměření této bakalářské práce na oblast městských aglomerací), období realizace (vybírány byly aktuálně nebo nedávno realizované programy, resp. zprávy za posledních 10 let, tj. za roky 2011–2021) a jasné označení pořádající organizace, případně subjektu, který prováděl výzkum (z důvodu identifikace a posouzení důvěryhodnosti zdroje). V rámci popisu realizované činnosti jsem pak mimo jiné zjišťovala počet účastníků, jejich věkovou strukturu a dobu trvání programu. Důležité bylo, aby materiál obsahoval vlastní evaluaci, v ideálním případě i hodnocení ze strany účastníků samotných, a to pro získání informací, v čem spatřují pořadatel či posuzovatel přínosy daného programu. Zajímalo mne také, zda ze zpráv (studií) vyplývá, z jakého podnětu byly tyto programy zahájeny, zda jsou dlouhodobě udržitelné a jakým způsobem jsou do programů zapojováni žáci či studenti.

Nedílnou součástí mé práce bylo zhodnocení vybraných programů a posouzení, zda a jakým způsobem jsou zkušenosti z USA přenositelné do volnočasové environmentální výchovy v České republice. V této části práce jsem se zaměřila na možnosti organizátorů aktivit, financování, rozsah programů a v neposlední řadě na to, z jakého hlediska jsou tyto programy hodnoceny. V závěru pak uvádím, který program a z jakých důvodů spatřuji jako inspirativní pro volnočasové aktivity mládeže u nás.

1 Idea environmentální výchovy

Základem pro uvědomělou environmentální výchovu je péče o životní prostředí. Ta existuje již po staletí, má podobu péče o krajinu, osobní životní prostor, místo bydliště a jeho okolí.

Zatímco v Americe měli přistěhovalci ještě daleko v novověku možnost přizpůsobovat si krajinu prakticky nedotčenou, káceli lesy, zakládali pole, budovali města, Evropané po staletí žili v kulturní krajině (tedy krajině člověkem již přeměněné). Odtud vychází poněkud odlišný přístup jejich obyvatel jak k životnímu prostředí, tak k péči o něj.

Náznaky environmentální výchovy se objevily v českých zemích i ve Spojených státech amerických přibližně ve stejné době, a to v průběhu 19. století. Byla to doba vzestupu průmyslové výroby, počátku dobývání a zpracování velkého množství surovin, těžby ropy. Lidé, kteří byli po staletí zvyklí být v úzkém vztahu s přírodou, si uvědomili, že původní krajina se přeměňuje a ztrácí.

1.1 Environmentální výchova v českých zemích

Ve stati *Začátky historie ekologické výchovy v českých školách včetně mateřských* (Morkes, 2005) se uvádí, že v českých zemích budovalo školství pozitivní vztah k přírodě na podkladu myšlenek Jana Amose Komenského. V 19. století byla přijímána myšlenka „přirozené výchovy ve shodě s přírodou“. Například po roce 1869 došlo k masovému budování školních zahrad. Práce na nich byla považována za jeden z nejvýznamnějších pedagogických přístupů. Výnos Zemské školní rady na Moravě, který se týká zřizování školních zahrad (18. 9. 1900), pak přímo určuje, co úplná školní zahrada obsahuje a jaké práce na ní mají probíhat.

V posledních čtyřiceti letech došlo v České republice v oblasti environmentální výchovy k velkému posunu. V 80. letech 20. století se jednalo o „výchovu k péči o životní prostředí“, poté o „ekologickou výchovu“ a od poloviny 90. let o „environmentální výchovu, vzdělávání a osvětu“. Nejvýznamnějšími osobnostmi české ekologické scény se stali Bedřich Moldan, Josef Vavroušek (zemřel 1995) a Jan Činčera.

Bývalý ministr životního prostředí Josef Vavroušek formuloval v roce 1994 program zavedení výuky předmětu „ekologie člověka“ na všech stupních škol včetně postgraduálního studia (první návrh podán 5. 10. 1994). Vycházel z následujících předpokladů: stále větší ovlivňování přírody člověkem a přibližování se k hranicím možností přírody; zhoršování kvality životního prostředí jako jeden z globálních problémů; ekologie člověka má být průřezovou vědou, vyžadující holistický přístup; potřeba založení nového vědního oboru „ekologie člověka“. Hlavním cílem programu měla být podpora zavedení vzdělávacího předmětu ekologie člověka, dalšími cíli měla být příprava podkladů pro prohloubení a systematizaci mimoškolní ekologické výchovy a vzdělávání a pro činnost ekologických nevládních organizací v dané oblasti. Za poslední cíl si stanovil podnícení spolupráce odborníků, kteří se zabývají různými aspekty ekologie člověka, s důrazem na zobecnění a integraci výsledků poznání.

V současné době existuje pro Českou republiku klíčová strategie, nazvaná *Státní program environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025* (EVVO).

Tato národní strategie spatřuje jako svůj cíl rozvoj kompetencí potřebných pro environmentálně odpovědné jednání, tedy jednání, které je v dané situaci a daných možnostech co nejvýhodnější pro současný i budoucí stav životního prostředí. Environmentálně odpovědné jednání pak chápe 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, s. 4).

EVVO se zaměřuje na rozvíjení kompetencí pro environmentálně odpovědné jednání v pěti oblastech, kterými jsou: vztah k přírodě, vztah k místu, ekologické děje a zákonitosti, environmentální problémy a konflikty a připravenost jednat ve prospěch životního prostředí. V každé ze jmenovaných oblastí pak stanovuje rámcové vzdělávací cíle.

1.2 Environmentální výchova ve Spojených státech amerických

Vývoj a směřování environmentální výchovy (*environmental education*) ve Spojených státech amerických popisují Carter a Simmons (2010) v článku „The History and Philosophy of Environmental Education“ následovně:

Již v roce 1863 vydal Ralph Waldo Emerson knihu *Příroda*. Vyjadřuje v ní nostalgii po upřímnosti a tradicích venkovského prostředí, rozvíjí myšlenku komunitních zahrad uprostřed velkoměst. Touží po zpomalení života, klade důraz na ekologické hospodářství a vyjadřuje nadšení pro zdravý životní styl.

Roku 1854 vydává Henry David Thoreau knihu *Walden* – fiktivní román o životě v přírodě, která v českém překladu vyšla již sedmkrát (naposledy 2018). Vyznává se v ní k lásce k životu v krajině mimo lidská sídla. V knize mimo jiné přemítá o uměřenosti ve stravě jako prostředku k šetření přírodními zdroji, vyznává se z pocitu klidu a smíření ze života v osamocení.

George Perkins Marsh vydal roku 1864 knihu *Muž, který miloval přírodu*, kde upozornil na nebezpečí odlesňování; část knihy byla podnětem k založení Adirondack Park (1892), jedné z nejstarších lesních rezervací ve Spojených státech amerických. Upozornil také na nebezpečí postupného docházení zdrojů. Tato kniha měla dle výše uvedených autorů významný vliv na environmentální uvědomění Američanů.

Koncept americké „environmental education“ lze vystopovat zpět do roku 1948, kdy se v říjnu uskutečnila ve Fontainebleau u Paříže zakládající konference Mezinárodního svazu pro ochranu přírody (IUCN). Důležitější pro současné pojetí environmentální výchovy v USA však byla konference OSN o životním prostředí člověka (United Nations Conference on the Human Environment) ve Stockholmu, která proběhla v roce 1972. Na konferenci bylo přijato 26 článků, z nichž nejdůležitější pro americké pojetí environmentální výchovy byl článek 19, který vyžadoval „vzdělávání v environmentálních záležitostech, pro mládež stejně jako pro dospělé“.

Ve Spojených státech amerických bylo přijato ve vztahu k životnímu prostředí množství zásadních zákonů, a to zejména v 60. a 70. letech 20. století, například The Wilderness Act – 1964, The Species Conservation Act – 1966, The Wild and Scenic River Act – 1968. Vzhledem k poválečnému rozvoji průmyslových podniků a jejich znečišťo-

vání životního prostředí vypouštěním odpadů a emisí byly přijaty zákony The Solid Waste Disposal Act – 1965 a The Clean Air Act – 1965.

Základem pro dnešní zákon o životním prostředí se stal The National Environmental Policy Act (zkratka NEPA) z roku 1969. Jak uvádí Carter a Simmons (tamtéž), ještě v roce 1970 bylo ve školách a všech 50 státech Spojených států amerických pouze 54 programů s prvky environmentální výchovy. Ve stejném roce byl přijat zákon o environmentální výchově.

Milníkem v oblasti aktivit posilujících environmentální uvědomění se stal rok 1970, kdy senátor za Wisconsin Gaylard Nelson se studentem práv Harvardovy univerzity Denisem Hayesem uspořádali velkou vzdělávací akci, která měla za cíl upozornit veřejnost na tíživá témata týkající se životního prostředí. Do této akce se zapojili aktivisté z univerzit celých Spojených států. Celkově se akce zúčastnilo 20 milionů lidí a 1500 kampusů. Akce se konala 22. dubna 1970 a byla nazvána Den Země.²

1.3 Východiska environmentální výchovy v ČR

1.3.1 Předmět environmentální výchovy

Podle Činčery (2007) by environmentální výchova měla vést k aktivnímu přístupu ke světu, otevřenému k sebekritice a dialogu a k přezkoumávání svých východisek. Měla by vést k tzv. „udržitelnému životu“. Environmentální výchovu samotnou chápe jako určitý projekt, ve kterém se opíráme o tři základní východiska:

1. **Environmentální výchova jako dohoda.** Zavádění environmentální výchovy je výsledkem demokratických a všemi akceptovaných rozhodovacích procesů. Můžeme tedy tvrdit, že environmentální výchovu podmiňuje přítomnost demokratického režimu. V totalitním režimu není možná diskuze, vyjádření vlastního názoru či kritiky, nefunguje koncept občanské společnosti (vzhledem k nemožnosti volného sdružování).
2. **Environmentální výchova jako prostředek.** Vychází z přesvědčení, že udržitelný život nelze dosáhnout bez změny postojů a jednání lidí a bez tohoto jednání dojde ke kolapsu.
3. **Environmentální výchova jako cesta.** Autor vychází z prací Schweitzera – ohleduplné jednání není správné proto, že by bylo účelné, ale protože je v souladu s řádem světa. Každá živá bytost je hodná úcty. Pokud vycházíme z tohoto hlediska, je environmentální výchova součástí etické výchovy člověka jako součásti společnosti. Tento názor ostatně zastával i Erazim Kohák (který se zabýval ekologickou tematikou z pohledu etiky, vyjadřoval se zejména k osobní odpovědnosti jedince vůči svému okolí).

Ve svém článku „Problémy a příležitosti environmentální výchovy v České republice“ se Činčera (2006) zabývá vazbou mezi cíli a prostředky, metodikou a evaluací environmentální výchovy. Za hlavní cíl environmentální výchovy považuje změnu jednání či postojů lidí vzhledem k životnímu prostředí. Podle něj má environmentální výchova mezi vzdělávacími předměty zvláštní místo, usiluje totiž o formování znalostí,

² Den Země probíhá každoročně 22. dubna, a to ve více než 190 zemích celého světa. Zaměřuje se zejména na osvětu ve vztahu k životnímu prostředí.

postojů a kompetencí zároveň, na rozdíl od ostatních předmětů. Je tak předmětem zároveň klíčovým i obtížně uchopitelným. Má smysl jako cesta ke sladění člověka s řádem Bytí.

Jančaříková a Mazáčová (2015) definují environmentální vzdělávání a výchovu jako vzdělávání o přírodě, pro přírodu a v přírodě. Uvádějí, že je zároveň rozvíjena oblast rozumová, znalostní a postojová (osobnostní), které lze chápat spojitě. Environmentální výchova v jejich pojetí je součástí přírodovědného vzdělávání, v posledních desetiletích přesahující i do dalších oborů (psychologie, sociologie, ekonomie). Pokládají otázku, zda se stále ještě jedná o environmentální vzdělávání, a navrhuji proto nahlížet na předmět oborově didaktickým pohledem.

Environmentální výchova je však také oborem, který pokud je zařazen do formálního vzdělávání, může vzbuzovat v části veřejnosti pochyby a nesouhlas (stejně jako například výchova sexuální). Vždy se budeme potýkat s názory, že se jedná o zbytečnost. Existují tedy důvody pro environmentální výchovu?

1.3.2 Důvody pro environmentální výchovu

Činčera (2007) v kapitole „Environmentální výchova jako cesta“ rozporuje Schweitzera a uvádí, že *„jakékoliv pravdy ... jsou v postmoderní době vždy považovány jen za úhel pohledu.“* Posléze shrnuje: *„Musíme se tedy smířit s tím, že zcela přesvědčivé důvody pro environmentální výchovu nejsou.“*

Podle mého názoru s ním v tomto bodu nelze souhlasit. Přivádíme na svět další generace. Jsme tedy zodpovědní za to, do jakého prostředí je přivádíme, jaká budoucnost na ně čeká. Péče o životní prostředí a potažmo environmentální výchova jsou tak v souladu s našimi instinkty jako živočišného druhu i logickým vyústěním našeho vývoje.

Důvody, proč považují environmentální výchovu ve formálním i neformálním vzdělávání za plně opodstatněnou, bych rozdělila do těchto základních oblastí:

Důvody ekonomické

S vývojem společnosti a souvisejícím technologickým pokrokem se mění skladba hospodářství. Ubývá lidí v některých profesích a lze očekávat, že některé i zcela zaniknou. Naopak budou vznikat profese nové, některé se posílí. Příkladem může být postupný útlum těžby na Mostecku a následná revitalizace prostředí. Můžeme zde sledovat průběžný zánik hornictví a snižování počtu zaměstnanců v tomto oboru. Stále více lidí naopak pracuje na obnově krajiny nebo přechází do úplně jiných oblastí hospodářství. Revitalizované prostředí pak nabízí možnost dalšího využití.

Změna skladby hospodářství a vznik nových technologií vyžaduje změnu kvalifikace pracovníků. Roste poptávka po pracovní síle kvalifikované v oblastech souvisejících s ekologií, ať už jde o ochranu, údržbu, obnovu krajiny, plánování nových zástaveb, ale i provoz průmyslových podniků (environmentální management – EMS) či ekologické zemědělství.

Důvody společenské

Vycházím z pojetí environmentální výchovy jako prostředku, tedy že je zapotřebí dosáhnout **změny postojů** ve společnosti. Jednou z cest, jak docílit změny, je zapojit děti a mládež. Role pozitivního příkladu ve vrstevnické skupině je značná. Děti a mladí lidé se chtějí podílet na aktivitách svých vrstevníků, touží pomáhat, podílet se na něčem užitečném, být součástí změny. Aktivity svých dětí přirozeně sledují i jejich blízcí, a environmentální výchova tak může pronikat do života komunit, církví a stávat se postupně přirozenou součástí společnosti.

Důvody etické

Člověk postmoderní společnosti je zvyklý na své výdobytky a pohodlí. Má potřebu přetvářet a přizpůsobovat své okolí svým potřebám. Bez civilizačních výdobytků by těžko přežíval.

Ekologický přístup chápu – v souladu s Činčerou – jako princip udržitelnosti. Přírodní zdroje můžeme využívat jen do té míry, aby se stačily obnovovat či mohly být nahrazeny jinými. Jsem-li například lesním hospodářem, který chce svůj majetek přenechat potomkům, nemůžu celý les vytěžit, ale musím počítat s jeho dlouhodobou obnovou.

Člověk je jediným tvorem na planetě, který je schopen vymýšlet a vytvářet nové věci. Při své cestě došel od primitivních nástrojů přes parní stroje, spalovací motory až k vodíkové technologii a materiálům, o kterých vědci ještě za mého dětství jen snili.

Lidské potřeby jsou neomezené. Spotřebovávat však můžeme jen tolik, kolik vyprodukuje. Růst produkce však nemůže být nekonečný. Otázkou je, zda má míra konzumu nějakou hranici, zda má jedinec právo spotřebovávat, kolik chce, nebo dokonce spotřebovávat na dluh.

Úkolem člověka je nyní uvědomit si, že prostředí kolem nás není „surovinou“. Máme – a musíme – se k němu tedy chovat se stejnou samozřejmou vlídností, s jakou se chováme ke svým bližním či domácím mazlíčkům. Ve společnosti uznáváme určité zásady; k těm také vedeme všechny členy společnosti. Nepřítomnost jednoznačného morálního stanoviska společnosti ve vztahu k životnímu prostředí pak vede k tomu, že můžeme environmentální výchovu považovat za zcela nepotřebnou, nebo její potřebnost zpochybňovat.

Musíme si uvědomit, že jsme stále na přírodních zdrojích závislí, i když se mění jejich skladba. Zároveň z nich neustále čerpáme. Začlenění péče o životní prostředí mezi zásady, které vyznáváme, nás může v budoucnu ušetřit mnoha pnutí. Uvážený společný postup v této problematice může společnost pocítit třeba i v oslabení či vymizení organizací, jejichž činnost je na hranici legality, a to jak na straně ekologických organizací, tak na straně společností, jejichž ekonomická činnost záleží na drancování přírodních zdrojů.

Cílem by pak mělo být takové nastavení společnosti, která bude nedodržování základních zásad udržitelného rozvoje považovat za společensky nepřijatelné.

1.4 Environmentální výchova ve formálním vzdělávání

Environmentální výchova je nedílnou součástí formálního vzdělávání v České republice. Základem pro její zařazení do výchovně-vzdělávacího procesu je *Listina základních lidských práv a svobod* (Usnesení předsednictva České národní rady č. 2/1993 Sb., o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součásti ústavního pořádku České republiky). Článek 35 uvádí: „1. Každý má právo na příznivé životní prostředí. 2. Každý má právo na včasné a úplné informace o stavu životního prostředí a přírodních zdrojů. 3. Při výkonu svých práv nikdo nesmí ohrožovat ani poškozovat životní prostředí, přírodní zdroje, druhové bohatství přírody a kulturní památky nad míru stanovenou zákonem.“

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), zařazuje mezi obecné cíle vzdělávání v § 2 odst. 2g) „získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví.“

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (MŠMT, 2021) zná environmentální výchovu jako průřezové téma, které se promítá do všech vzdělávacích oblastí. V charakteristice průřezového tématu je zejména uvedeno, že „Environmentální výchova vede jedince k pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí“ (s. 133). Zároveň vztahuje environmentální výchovu zejména ke vzdělávacím oblastem Člověk a jeho svět, Člověk a příroda, Člověk a společnost, Člověk a zdraví, Umění a kultura a Člověk a svět práce.

Z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (srov. tamtéž, s. 134) vyplývá, že environmentální výchova má vést především k přijímání postojů, aktivní účasti na řešení problémů a nacházení řešení aktuálních problémů v oblasti vědomostí, dovedností a schopností. V této oblasti má například přinášet rozvoj porozumění vztahům člověka a prostředí, uvědomování si podmínek života a možností jejich ohrožování či poskytnout znalosti, dovednosti a pěstování návyků pro každodenní žádoucí jednání občana vůči prostředí.

Pokud se jedná o oblast postojů a hodnot, má přispět k vnímání života jako nejvyšší hodnoty, podněcovat aktivitu, tvořivost, toleranci, vstřícnost a ohleduplnost ve vztahu k prostředí, či přispívat k utváření zdravého životního stylu a k vnímání estetických hodnot prostředí.

1.5 Environmentální výchova v neformálním vzdělávání

*Státní program environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025*³ v jednotlivých bodech popisuje zapojení možných partnerů mimo oblast školství do programů environmentálního vzdělávání. Patří k nim kraje, obce, Správa národních parků, Agentura ochrany přírody a krajiny, hospodářské komory, pracovníci a úřady památkové péče a ochrany, podnikatelé (lesníci, farmáři), neziskové organizace a jejich asociace.

Mezi podporované aktivity zahrnuje:

- semináře pro veřejnost zaměřené na informace o významu územních plánů s vazbou na přírodní a kulturní hodnoty území, urbanismus, krajinného rázu a života obyvatel a participaci v rámci pořizování územně plánovací dokumentace;
- podporu ilustrativních a atraktivních ICT nástrojů (webové a mobilní aplikace), publikací a filmů v oblasti udržitelné spotřeby;
- zajištění přístupu veřejnosti k dokumentům z probíhajících politických jednání směřujících k ochraně klimatu;
- popularizaci klíčové národní a mezinárodní osvětové aktivity ke změně klimatu;
- podporu vzdělávacích programů a osvětové kampaně zaměřené na zavádění opatření eliminujících emise skleníkových plynů či dalších znečišťujících látek.

Jedná se tedy o vzdělávací aktivity pro širokou veřejnost formou informování, osvětové činnosti a komunikace s veřejností, na kterých se mohou podílet různé subjekty včetně neziskových organizací.

³ *Státní program environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025*. [online] Praha: Ministerstvo životního prostředí ČR, 2016. Dostupné z: https://www.mzp.cz/cz/statni_program_evvo_ep_2016_2025.

Organizace, které se věnují práci s mládeží v rámci neformálního environmentálního vzdělávání, jsou zejména školská zařízení pro zájmové vzdělávání (střediska volného času, školní družiny, školní kluby) a dále nestátní neziskové organizace.

V oblasti nestátních neziskových organizací a jejich asociací pak můžeme rozlišit organizace, které přímo vyvíjejí svou činnost v oblasti ekologie a ochrany životního prostředí, a organizace, které nějakou formu programů environmentální výchovy zařazují do svých běžných aktivit.

Mezi ekologické organizace patří Hnutí Brontosaurus, Greenpeace, Hnutí Duha, Děti Země, střediska ekologické výchovy a centra ekologické výchovy (například Ekocentrum Šípek v Českém Krumlově). Mezi organizace začleňující programy environmentální výchovy do svých aktivit patří například Junák, Pionýr, Klub českých turistů aj.

2 Město jako druh životního prostředí

Klasická struktura města zahrnuje jádro, zónu bydlení, nákupní zónu, průmyslovou zónu a dopravní infrastrukturu. V jádrech měst sídlí zpravidla banky a další služby, úřady, kulturní podniky apod., zónu bydlení představují zejména obytné čtvrti. Původní zástavba v centrech či blízko center nynějších měst nemá možnost se dále rozrůstat, a proto se bourá a přestavuje. Následkem může být odchod obyvatel do okrajových částí měst, nebo také zhoršení kvality bydlení a vznik sociálně vyloučených lokalit, což je v USA zejména případ bývalých průmyslových center.

Města v USA se díky urbanizaci (stěhování obyvatel do měst) neustále zvětšují. Důvody urbanizace jsou např. přirozený přírůstek obyvatel, migrace, rozvoj průmyslu ve městech, přebytek práce schopných obyvatel v zemědělských oblastech (v důsledku snižování nároků na lidskou pracovní sílu a následně klesajících mezd). Ve městech žije celkově 82,9 % obyvatelstva USA (údaje za rok 2021)⁴. Velké městské svazy zabírají zejména území ve východní části USA – částečně oblast Velkých jezer, severovýchod, východ a jihovýchod – a dále jsou čteně zastoupeny zejména v Kalifornii.

Město, které se rozšíří natolik, že obce na okraji města se stávají jeho součástí, jsou navzájem propojené dopravní infrastrukturou a ekonomicky, nazýváme aglomerací.

2.1 Problémy aglomerací

Agglomerace díky soustředění množství obyvatel spojují problémy mnoha navzájem propojených oblastí.⁵

Dopravní infrastruktura

Mění se trasy jednotlivých spojů; zároveň dochází k rozšiřování druhů dopravních prostředků (podzemní a nadzemní doprava) a tím dalšímu zatěžování životního prostředí. Nadužívání automobilů způsobuje znečištění ovzduší. Na úkor volných ploch se staví parkovací místa. Vzrůstá spotřeba pohonných hmot a tím i nároky na jejich těžbu a následný prodej a dopravu.

Sociální oblast

Dochází k oddělení oblastí s rozdílnou životní úrovní, různých národnostních menšin či náboženství (vliv na komunitní život). Vzrůstá anonymita prostředí, objevují se ghetta. Důsledkem je pak zvýšená kriminalita a snížená kultura prostředí. Může také docházet ke zpřetrhání stávajících sociálních vazeb.

Ztráta kontaktu s přírodou

Společně se vzrůstající hustotou zalidnění přichází ztráta „zelených oblastí“ měst (parky). Zhoršuje se životní i pracovní prostředí a následně vzrůstá frustrace, objevují se deprese, zhoršuje se zdravotní stav obyvatel.

⁴ Srov. <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/united-states/#people-and-society>.

⁵ Srov. *Web pro podporu výuky geografie*. [online] Dostupné z: <http://zemepis.gnj.cz/geografie-mesta-iii>.

Koncentrace průmyslu

Růst spotřeby má vliv na zvýšení poptávky po průmyslových produktech. Průmysl pak zaměstnává stále větší počet obyvatel. Dochází k dalšímu přesunu obyvatel z venkovských oblastí či okrajových částí měst.

Změny v životním stylu obyvatel

Přijetí „městského způsobu“ života zpravidla znamená méně volného času (čas strávený v zaměstnání se rozšiřuje o čas strávený na cestě v zaměstnání), změny ve spotřebě, co se týče její skladby a množství, vyšší produkce odpadu a tím i nároků na jeho svoz, zpracování a následné větší znečištění.

Nevratné zásahy do biosféry – zásahy do krajiny

Všechny výše popsané jevy způsobují postupnou změnu klimatu, působí na změnu hydrologického cyklu⁶ a vymírání některých druhů.

2.2 Prostředí aglomerací a související determinanty nabídky volnočasových programů

Městské prostředí je specifickou oblastí pro život. Nabídka činností, kterým se mohou děti a mládež věnovat ve volném čase, je závislá na mnoha faktorech, které život ve městě ovlivňují.

Sociální stratifikace (struktura obyvatel)

Jedná se zejména o pestrost ve složení obyvatel – podle příjmu, společenského postavení, společenské angažovanosti, životního stylu. Existují části měst, ve kterých žijí pouze určitá etnika nebo příslušníci určitých náboženských skupin. Se sociálním statutem souvisí i úroveň vzdělanosti v oblasti, míra výskytu sociálně-patologických jevů a přístup k informacím, resp. informační gramotnost.

Místní politická reprezentace

Spojené státy americké jsou svou rozlohou a složením politické reprezentace velice různorodé. V čele každého ze států stojí guvernér, důležitou a vlivnou rolí je také volený starosta jako představitel politické reprezentace dané aglomerace, a to buď republikán, nebo demokrat. V závislosti na politické orientaci představitelů státu a města tak mohou být prosazovány zcela odlišné vize fungování federálního státu či dané oblasti.

Místní dostupnost

Možnost dopravit se na místo realizace aktivity – roli hraje zejména vzdálenost k místu, kde se aktivita realizuje, a úzce souvisí s finanční stránkou (výdaje na dopravu).

⁶ Hydrologický cyklus: nepřetržitý oběh vody i látek v ní rozpuštěných nebo rozptýlených mezi zemským povrchem a atmosférou (Jakrlová a Pelikán, 1999).

Finance

Otázka, zda je program finančně dostupný například pro sociálně slabé, jaké náklady účast na volnočasové aktivitě představuje, popřípadě zda účastníkům za účast v programu budou poskytnuty nějaké finanční prostředky.

Problematika životního prostředí v aglomeracích

Nabídka volnočasových aktivit, zejména v oblasti programů environmentální výchovy, reaguje na problémy v dané oblasti, popřípadě jich využívá k nalézání řešení.

Vnímání potřeby programu, dlouhodobá udržitelnost

Pro vznik a dlouhodobou udržitelnost programu je důležité vnímání jeho potřeby (zda reaguje na sociální nebo ekologické problémy daného místa, zda doplňuje školní programy a přispívá tak ke vzdělávání, nebo působí preventivně apod.) a jeho oblíbenost (zda je dobře vedený nebo je jiným způsobem atraktivní).

3 Volnočasové programy environmentální výchovy ve zprávách a případových studiích

Při přípravě podkladů k této práci jsem věnovala velkou pozornost výběru zpráv a případových studií. Vzhledem k velkému a značně nepřehlednému množství organizací, vysokých škol, univerzit a výzkumných pracovišť, která se tématem environmentální výchovy ve Spojených státech amerických zabývají, jsem si stanovila následující kritéria:

Článek musel být publikován mezi lety 2011–2021; jednalo se o články označené jako Report, Review, Study či Case Study. Výběr probíhal z následujících zdrojů: NAAEE (North American Association for Environmental Education), ERIC (Education Resources Information Center), ResearchGate a časopisy *The Journal of Environmental Education* a *Green Teacher*, které dlouhodobě sleduji. Všechny články byly zveřejněny v režimu volného přístupu (open access). Při hledání jsem nezohledňovala impakt faktor, důležitá pro mě byla podstata a obsah článku. Textové vyhledávání jsem uskutečňovala zejména pomocí řetězců „after-school – urban – environmental – program“, „urban – youth – environmental – education“ s obměnami, podle výsledků vyhledávání.

Prvotní výběr zahrnoval téměř 300 článků. Z nich jsem postupně vyřadila větší část z toho důvodu, že obsahem neodpovídaly zadanému řetězci, nebo neodpovídalo datum publikace článku. Další články jsem vyřadila po zjištění, že informace v nich uvedené neodpovídaly klíčovému slovu (například se nejednalo o volnočasový program či program pro městskou mládež, popřípadě se neodehrával v USA). Nakonec jsem vyřadila články, které neuváděly informace, které jsou pro mou práci nejdůležitější, například zcela chybělo hodnocení. Na základě tohoto výběru zbylo nejprve pět článků, které jsem do této práce zařadila, později k nim přibyl ještě jeden. Celkem je tedy v této práci uvedeno šest různých programů.

3.1 Rocking the Boat

Tento program (srov. Russ a Green, 2020) pořádá organizace Rocking the Boat v Jižním Bronxu, NYC (část New Yorku) od svého založení v roce 1996. Jejím mottem je „Kids don't just build boats, boats build kids.“ (Děti jen nestaví lodě, to lodě utvářejí děti). Cílem organizace je obohacovat děti o zkušenosti, pomáhat posilovat jejich silné stránky, poskytovat psychologickou podporu při školní docházce.

Organizace Rocking the Boat navázala spolupráci s dalšími organizacemi, jako je New York City Audubon Society, US Forest Service – monitoring populace brodivých a stěhovavých ptáků, Bronx River Alliance – testování kvality vody, zjišťování výskytu mikroplastů a Billion Oyster Project – správa ústřicového útesu v Bronx River.

Aktivity probíhají ve třech programech: Wooden Boatbuilding (stavba dřevěných lodí), Environmental Science (ekologie) a Sailing (plachtění). Přednostně se věnují mládeži ve věku 14–18 let (studentům high-school) z komunit s vysokým podílem chudoby. V průběhu školního roku projde tímto programem okolo 150 dětí. Organizace pořádá také letní programy. Dalšími aktivitami jsou například akce pro školní skupiny, víkendové akce (sledování ptáků, plachtění). Obsah jednotlivých programů je následující:

- **Wooden Boatbuilding:** Studenti se učí stavět dřevěné lodi za pomoci tradičních i moderních metod. Na vlastnoručně vyrobených lodích poté monitorují ekosystém a učí se námořnickým dovednostem na vodních cestách New York City.
- **Environmental Science:** Program má za úkol zatraktivnit vědu, přitáhnout mládež v době dospívání ke STEM (science – přírodní vědy, technology – technologie, engineering – technika, mathematics – matematika). Studenti pomáhají při sledování populace brodivých a stěhovavých ptáků, provádějí testování kvality vody, sledují množství mikroplastů v Bronx River. Dále spolupracují při správě ústřicového útesu a přispívají ke správě mokřadů. Data, která shromažďují o kvalitě vody, růstu ústřic a aktivitě ptáků dále slouží akademické sféře.
- **Sailing:** Tento program zpřístupňuje studentům jinak nákladný elitní sport (plachtění). Kurz trvá čtyři roky, kdy se mohou nejen naučit plavat a plachtit, ale také učit plachtit ostatní. Mohou získat mezinárodně uznávaný certifikát k plachtění.

Organizace ve své případové studii zveřejnila zajímavé statistické údaje. Podle nich 96 % studentů, kteří se programů zúčastňují, řádně ukončuje středoškolské studium (high-school), přitom průměr v Bronxu v roce 2018 byl 72 %, národní průměr byl ve stejném roce 85 %. Statistika dále uvádí, že 97 % účastníků programů Rocking the Boat, kteří absolvují středoškolské vzdělání, nastupuje na college nebo technical schools a 57 % absolventů těchto programů během šesti let od maturity dosáhne bakalářského titulu.

Rocking the Boat hodnotí u absolventů svých programů zejména získané kompetence. Mezi ně zařazuje zejména schopnost porozumění sám sobě, své identitě a růst sebevědomí. Dále oceňuje získané sociální schopnosti jako schopnost porozumět ostatním, schopnost navazovat pozitivní vztahy k ostatním lidem a institucím, jako jsou školy, komunitní centra a organizace pro mládež. Zařazuje sem také schopnost sebeřízení, tedy usměrňovat své emoce a chování, přijímat rizika a bojovat se životními výzvami.

Práce s mládeží podle zmíněné organizace ukazuje, že mladí se nejlépe učí a vyvíjejí v příjemném, inkluzivním a vstřícném prostředí. Programy, kterých se zúčastňují, jim dávají pocit sebevědomí, vědomí vlastní účinnosti (self-efficacy) a povědomí o možnostech, které v životě mají. Tyto programy jim umožňují zažít pocit smyslu, což pomáhá překonávat problémy a usilovat o to, aby dosáhli jak osobních cílů, tak určitých cílů ve společnosti. Posledním důležitým zjištěním je zkušenost, že dopady programů zesiluje partnerství s organizacemi podobného zaměření.

3.2 Growing North Minneapolis

Program Growing North Minneapolis zachycený ve výzkumné zprávě *Growing North Minneapolis: Connecting Youth and Community through Garden-based Experiential Learning*⁷ (Rogers et al., 2020) pořádala University of Minnesota (UMN) ve spolupráci s North Minneapolis.⁸ Probíhal v North Minneapolis během 10 týdnů od června do srpna 2018.

Specifika tohoto programu spočívala v tom, že byl určen pro děti z nízkopříjmových rodin, rodin imigrantů, různých etnik a pro znevýhodněnou mládež. Součástí

⁷ Propojování mládeže a komunity prostřednictvím zkušenostního učení při práci na zahradách.

⁸ Označení pro část Minneapolis (čtvrti Near North a Camden), pro kterou je typické, že významnou část obyvatelstva tvoří nízkopříjmové skupiny a etnické minority.

programu byla též spolupráce mladých se studenty UMN a mentory – zahradníky. Zúčastnilo se ho celkem 31 mladých ve věku 14–15 let.

Financování programu bylo zajištěno z Grantového programu UMN a podpůrného programu města Minneapolis (The City of Minneapolis Step-Up program). Výnosy z výpěstků pak přecházely do rozpočtu programu Growing North Minneapolis (GNM).

Hlavním cílem programu bylo, aby mladí prostřednictvím práce na zahradách ve městě zjistili, jak se pěstují potraviny. Vedlejší cíl se vztahoval ke studentům UMN: posílení schopnosti spolupráce a vedení. Program probíhal následujícím způsobem: mladí utvořili skupiny po 6–7 osobách. Ke každé skupině byl přidělen jeden student UMN a jeden mentor – zahradník. Každá skupina uskutečnila podle svého zájmu a představ svůj vlastní projekt. Pracovali celkem ve 14 různých komunitních zahradách na území Minneapolisu.

Zpráva detailně uvádí odpovědi účastníků programu na otázku: „Popiš tři věci, které ses letos v létě naučil.“ Zároveň rozděluje odpovědi na psychomotorické, kognitivní a afektivní (odpovídalo 20 dětí):

- **Kognitivní znalosti:** jak zdravě jíst; jak rozeznávat rostliny; téměř všechno se dá zkompostovat; jak zvířata a hmyz pomáhají rostlinám; akvaponii; naučil jsem se, že rostliny mají lékařské využití; zahradníci používají pesticidy a geneticky modifikované organismy; které rostliny jdou dobře k sobě; nové druhy ptáků, které jsem předtím neznal.
- **Afektivní schopnosti:** dozvěděl jsem se víc o komunikaci; zahradničení je zábava; komunita je základním kamenem komunitních zahrad; naučil jsem se, jak být více trpělivý; být otevřený k lidem; naučil jsem se, jak se víc ptát; naučil jsem se víc o týmové práci; kontrolovat svůj přístup; jak převzít zodpovědnost.
- **Psychomotorické schopnosti:** pěstovat zeleninu, pořádně plít, zalévat, sklízet úrodu, řídit autobus.

Na otevřenou otázku „Co se ti na programu nejvíc líbilo?“ odpovídali účastníci takto: Učit se, jak zahradničit, protože jsem to dosud nevěděl. Užíval jsem si setkání s novými přáteli a nové zkušenosti. Líbila se mi skupina a lidi, které jsem potkal. Učit se nové věci, protože teď můžu jít domů a pomoci mojí mámě s její zahradou. Rozeznávat rostliny od plevele. Jídlo, protože bylo dobré. Peníze. Práce venku s kamarády v týmu.

Další otázkou bylo: „Co pro tebe byla největší výzva?“ Děti odpovídaly: Horko, protože se v horku špatně pracovalo. Mluvit s lidmi, protože někdy dokážu být asociální. Poznat, co je plevel a co je rostlina. Doprava, protože když se máme setkat někde daleko, potřebuju najít dopravu nebo zjistit autobusové linky. Pletí, protože bylo hrozně otravné. Brouci. Vstávat brzo ráno. Zahradničení. Prezentace. Učit se nové věci.

Podle GNM získali účastníci programu základní znalosti o produkci potravin, stejně jako schopnosti sociální interakce. Organizátoři jsou toho názoru, že takovéto programy jsou komplexnější a vytvářejí různorodé příležitosti pro učení a rozvoj účastníků (ve vztahu ke školnímu vyučování). Tento program může také sloužit jako model pro zkušenostní učení středoškolské mládeže.

3.3 Plum Landing

Studie *Engaging Children and Families in Active, Environmental Science Learning through Digital Media*⁹ (Paulsen et al., 2021), prováděná Concord Evaluation Group (CEG) v roce 2020, probíhala v době covidových uzávěr. Byla sponzorována National Science Foundation (NSF), Division of Research on Learning in Formal and Informal Settings (DRL).

Ke studii byl použit projekt Plum Landing, vytvořený za účelem výuky dětí o přírodě a pro inspiraci k tomu, aby se staraly o své životní prostředí. Projekt používá videa, hry, aplikace, ale také venkovní aktivity pro děti ve věku 6–8 let k tomu, aby se naučily zkoumat přírodu. Zvláštností studie bylo, že zapojovala celé rodiny.

O účast ve studii projevil zájem 2000 rodin. Účastníci byli vybíráni podle následujících kritérií: rodina musela mít nejméně jedno dítě ve věku 6–8 let, musela mít možnost přístupu k internetu a dokázat komunikovat v angličtině. Všechny rodiny byly z nižších příjmových skupin. Bylo vybráno 32 rodin z celkem 19 států USA. Za účast v této studii byla rodinám nabídnuta částka 100 USD.

Komunikace s rodinami probíhala online. Výzkumník CEG provedl s každou rodinou počáteční pohovor. Každá rodina potom obdržela instrukce, jak mají Plum Landing používat (všechny materiály byly veřejně dostupné na webových stránkách Plum Landing). Věnovaly se jak digitálním, tak venkovním aktivitám.

Studie došla k závěru, že po absolvování programu se děti více zajímají o přírodu a mají zájem sdílet informace o přírodě. Rodiny změny své chování v přírodě a většina rodičů uváděla, že program pomohl dětem být venku více aktivní. Stejně tak uvedli, že věří, že tato zkušenost bude mít dopad na to, jaké aktivity budou společně v budoucnu provádět.

Aktivity, které v rámci programu prováděly, byly pro děti motivační. Některým dětem se líbila videa, jiným to, co se v každé epizodě naučily. Příklady hodnocení formulovaných dětmi: „Plum Landing je pro mě jako kamarád a učitel. Líbily se mi animované postavičky ve videích. Cítil jsem se, jako kdybych s nimi dělal to, co oni.“ Také rodiče shledávali videa motivačními. Hodnocení jednoho z rodičů: „Video bylo krátké a až do konce zajímavé. Dítě se na video dívalo a zajímalo se o informace v něm.“

Autoři studie přiznali i její limity. V první řadě šlo o malý vzorek účastníků. Rodiny, které byly vybrány, mohly mít větší motivaci se angažovat ve výzkumu. Jak sami autoři uvádějí, nemožnost kontroly způsobila, že nebyli schopni rozeznat, zda změny v chování dětí byly zapříčiněny pouze absolvováním programem, nebo v důsledku jiných faktorů.

Závěrem autoři uvádějí, že studie podala důkaz, že digitální média mohou být efektivně použita, aby podpořila děti a jejich rodiny ve společném zkoumání přírody.

3.4 East New York Farms

Program East New York Farms (ENYF) pořádaný organizací Spojených komunitních center (United Community Centers) probíhá od roku 2000 ve východní části New Yorku. Základ programu tvoří péče o komunitní zahrady a jeho deklarovaným cílem je vytvoření bezpečného, pozitivního místa které by motivovalo mládež ke zlepšování studijních

⁹ Zapojování dětí a rodin do aktivního učení se ekologii pomocí digitálních médií.

a pracovních schopností a dovedností i vztahu k lokálnímu prostředí. Programu se mohou zúčastňovat děti a mládež ve věku 13–18 let, kteří žijí nebo chodí do školy v oblasti East New York. Program je určen pro mládež znevýhodněnou, různých etnik, pro ty, kteří mají rodiče samoživitele, špatný školní prospěch, pro děti z adoptivních rodin, formálně v péči příbuzných i ty, kteří mají rodiče ve vězení.

Studie *Long-Term Outcomes of an Urban Farming Internship Program*¹⁰ (Sonti et al., 2016) byla zpracována kolektivem autorů, který tvořili zástupci ministerstva zemědělství USA (Baltimore Field Station, USDA Forest Service Baltimore; New York City Urban Field Station, USDA Forest Service New York) a humanitární organizace Food Dignity Project (Brooklyn, NY). Jejím cílem bylo zjistit, zda respondenti reflektují cíle ENYF, a to v těchto oblastech: jejich současné vzdělání, zaměstnání, postoje ohledně potravin, zdraví a životního prostředí; jak hodnotí svoje komunikační schopnosti, sebedůvěru a angažovanost v komunitě; jak chápou užitečnost programu ENYF.

Pro studii bylo vybráno 50 respondentů ve věkovém rozmezí 18–25 let. Všichni odpověděli na všechny otázky. Dotazování probíhalo prostřednictvím online dotazníků, popř. emailem zasláného dotazníku. Respondenti museli být zapojeni v programu minimálně 3 měsíce a skončit s programem nejméně před 1 rokem.

Studie uvádí, že pouze 4 % respondentů byla nezaměstnaná a nestudovala (průměr pro mladé dospělé jiných etnik, žijících v East New Yorku, je 13 %). Nejčastější odpovědi na otázku, co studují nebo na co by se při studiu rádi zaměřili, se pohybovaly v oblasti zdravotnictví, obchodu a práva. Na otázku, jaké je jejich zaměstnání, odpovídali nejčastěji, že pracují v obchodě, vzdělávání, nebo mají práci v oblasti zdravotnictví, jako zdravotní sestry a ošetřovatelé.

Co se týče zjišťovaných postojů a výpovědí týkajících se chování respondentů, většina respondentů uváděla, že se často chová prospěšně ke svému zdraví, nevěnují se však nadále pěstování potravin nebo zahradničení – více než polovina respondentů se těmito aktivitám nevěnuje nikdy nebo jen zřídka. Téměř polovina respondentů uvedla, že fast food konzumuje zřídka, jen 12 % občas.

Polovina respondentů uvedla, že nikdy nemá nízké sebevědomí. Většina cítí, že má silné komunikační schopnosti a schopnost rozhodovat se a téměř polovina respondentů uvádí, že nikdy nepřipustí, aby vrstevnický tlak působil na jejich rozhodnutí.

Co se týče postojů a chování vzhledem ke komunitě, více než polovina respondentů uvedla, že někdy nebo občas zaujme vedoucí roli v komunitě, podílí se na komunitních aktivitách nebo se cítí být spojeni se širší komunitou (škola, kostel, sousedství). 90 % respondentů uvádí, že někdy nebo často cítí schopnost ve své komunitě něco změnit. Často se cítí příjemně s lidmi jiné rasy či etnika. Mnoho respondentů uvádělo, že se často cítí být blízko přátelům, vrstevníkům a dospělým. Pouze 40 % respondentů uvedlo, že se nikdy necítí osamoceno mezi blízkými lidmi, dalších 34 % respondentů však uvedlo, že se tak cítí jen zřídka.

Na otevřenou otázku: „Co jste se naučili díky práci v ENYF? Jak si myslíte, že vás to ovlivnilo?“ nejčastěji odpovídali, že získali větší znalost zahradničení, potravinářství, zemědělství, poznatky o důležitosti čerstvé stravy, pestré skladby potravy a zdravého jídla. Uváděli také, že se naučili pěstovat a rozeznávat zeleninu. Dozvěděli se, jak připravit půdu, poznali pesticidy. Naučili se pečovat o včely a kuřata. Získali znalosti o udržitelném zemědělství a potravinovém systému.¹¹ Zjistili také, jakou roli hrají farmářské trhy,

¹⁰ Dlouhodobé výsledky programu stáží v městském zemědělství.

¹¹ „Potravinový systém ... obsahuje všechny suroviny, procesy a infrastrukturu související se zemědělstvím, obchodem, maloobchodním prodejem, dopravou a spotřebou potravinářských výrobků.“ (Od výroby k odpadům: potravinový systém. [online] Evropská agentura pro životní prostředí, 8. 8. 2014

komunitní zahrady a městské farmy. Jeden z respondentů například uvedl: „(ENYF) mi otevřel oči a ukázal zeleninu, o které jsem nikdy neslyšel, a dodnes nakupuji ve farmářských prodejnách a nakupuji biopotravinu.“

Polovina respondentů popisovala zdokonalení komunikačních a sociálních dovedností, včetně komunikace na veřejnosti a zákaznického servisu. Příklad odpovědi jednoho z respondentů: „Byly pro mě mnohem příjemnější prezentace na fakultě a v práci, také vyjadřování názorů v diskuzích na hodinách ... Navazování kontaktů bylo jednodušší například při shánění brigády nebo v kampusu.“

Důležitým poznatkem bylo, že program ENYF pomohl mnoha dospívajícím překonat ostych, převzít iniciativu nebo se dělit o své nápady. Respondenti cítili, že jejich zkušenosti jim umožnily být „dospělejší“, „otevření různosti“ a „být lepším člověkem“. Například vyjádření jednoho respondenta: „Jako mladí dokážeme v naší komunitě ovlivnit hrozně moc.“ Nebo jiné vyjádření respondenta vzhledem k získaným schopnostem: „Naučil jsem se, i když jsem mladý, jaké to je být nezávislý a úspěšný, a že když tvrdě pracuješ, můžeš dokázat velké věci.“ Pětina absolventů programu také vypovídala o zlepšení matematických a manažerských schopností.

Hodnocení ze strany těch, kteří program absolvovali, naznačuje, že program ENYF plní svou úlohu pro mládež ze znevýhodněné komunity v oblastech znalostí o životním prostředí, pracovních schopností, angažovanosti v komunitě a sebevědomí, přičemž značný vliv má počet let strávených v programu. Evaluace také ukazuje, že sami absolventi si uvědomují dlouhodobé dopady účasti v programu a jeho efekty na vyšší vzdělanost, rozvoj kariéry, na postoje a chování, které rozvíjeli a udrželi si v období mladé dospělosti.

3.5 „Mejorando Nuestras Oportunidades“

Případová studie „*Mejorando Nuestras Oportunidades*“: *Engaging Urban Youth in Environmental Health Assessment and Advocacy to Improve Health and Outdoor Play Spaces*¹² (Peréa et al., 2019) popisuje program, který probíhal po dobu 11 měsíců od února 2011 ve městě Lawrence (Massachusetts). Spolupořadatelem v tomto případě byl Krizový štáb starosty města ve spolupráci se správou města a policií, s výzkumníky z Tufts University (Medford, MA), agenturou Lawrence Community Development Department (CDD) pro komunitní plánování a rozvoj města a Groundwork Lawrence (GWL) – místní neziskovou organizací se zaměřením na životní prostředí a práci s mládeží.

Do studie bylo vybráno 6 účastníků ve věku 16–20 let. Jednalo se o tzv. latinos, španělsky hovořící obyvatele USA, přičemž tři účastníci byli původem z Dominikánské republiky, dva z Portorika a jeden z Mexika. Každý z účastníků obdržel za účast ve studii částku 200 USD měsíčně. Jeden z účastníků studie program opustil, protože si potřeboval najít práci na plný úvazek, aby mohl podporovat novorozence. Definitivní počet účastníků byl tedy pět.

Účastníci měli posuzovat kvalitu a podmínky místních parků ze zdravotního a bezpečnostního hlediska a podle možností jejich využití k rekreaci. Navrhovali také, jakým způsobem zlepšit možnosti jejich využití. Při výzkumu používali papírové formu-

[cit. 2022-03-10]. Dostupné z: <https://www.eea.europa.eu/cs/signaly/signaly-2014/clanky/od-vyroby-k-odpadum-potravinovy-system.>)

¹² Zlepšování příležitostí: zapojování městské mládeže do hodnocení stavu životního prostředí a prosazování zlepšení zdraví a venkovních hřišť.

láře, k dispozici měli digitální fotoaparáty, kterými zaznamenávali jednotlivé návštěvy. V případě, že zaznamenali nebezpečné předměty (podkožní jehly), museli dodržet daný postup a sdělit tuto skutečnost dospělým.

Celý tým se setkával pravidelně o víkendech a každý účastník se ještě zúčastnil samostatně 6 hodin týdně (jednou během pracovního týdne a jednou během víkendu, vždy ve stejné dny). Účastníci byli seznámeni s tím, kterých parků se výzkum bude týkat. Jeden sami vyloučili z bezpečnostních důvodů.

Ve 40 % prohlídek zaznamenali odpadky a graffiti (nejčastěji zaznamenané), známky vandalismu, znaky konzumace alkoholu (prázdné plechovky). Jen jeden park měl odemčenou umývárnu se splachovací toaletou, pouze 2 parky měly funkční fontánky.

Účastníci sami iniciovali mnoho způsobů, jak dostat výsledky své práce k veřejnosti. Založili komunitní zpravodaj, vydávali články v místních dvojjazyčných novinách *Rumbo*, které jsou k dispozici všude ve městě a zadarmo online, pořádali veřejná setkání a prezentace, kde vlastními slovy seznamovali veřejnost se svými zjištěními. Usilovali o to, aby si veřejnost uvědomila svoji zodpovědnost za společná prostranství a aby na základě jejich poznatků začali konat představitelé města.

Zpravodaj *Caring for our Community: Getting to Know our Parks* vycházel měsíčně, ve dvojjazyčné anglo-španělské verzi. Mimo popisu jednotlivých parků zdůrazňoval důležitost fyzické aktivity zejména pro děti a mládež. Jednotlivá vydání doplňovaly fotografie pořízené účastníky. Zpravodaj byl dostupný v celém městě, včetně veřejné knihovny, radnice a místního úřadu práce. Existovala i elektronická verze, pro širší dosah šířená také prostřednictvím partnerské Tufts University.

Účastníci závěrem sestavili zprávu, která měla za cíl seznámit veřejnost s jejich hodnocením. Kladla zřetel na to, aby vedení města a politici podporovali a pokračovali ve zlepšování parků a hřišť. Součástí závěrečné zprávy bylo hodnocení jednotlivých parků. Každý park byl posuzován v těchto pěti oblastech: rekreační faktor (prostředky pro zábavu, rekreaci), čistota, bezpečí, vybavení a pohodlí, současný stav. Celkové skóre odráželo součet bodů všech pěti oblastí.

Sami účastníci sestavili také doporučení, kterými by se měla řídit veřejnost či vedení města, například: „Mladí lidé by se měli více zapojovat a mít respekt, pečovat a být ohleduplní ve vztahu k parkům. Městská správa by měla informovat obyvatele o všem, co mohou v parcích dělat, zlepšovat bezpečnost parků. Obyvatelé by měli převzít vlastnictví parků a pečovat o ně stejně jako o své domovy.“

Účastníci na závěr odpovídali na soubor otázek o svých zkušenostech jako výzkumníků a své angažovanosti v komunitě. Kladně oceňovali svou práci a zapojení, získané schopnosti a svůj přínos. Negativní ohlasy měla logistika programu (např. časy setkávání). Rozhovory byly vedeny na následující témata: ústní a písemná komunikace; kontakty; budování týmu, práce ve skupinách; sběr a využití dat, zpracování dat.

Z odpovědí účastníků programu vyplynulo, že cítí, že jejich práce měla na Lawrence dopad. Zaznamenali, že když ostatní viděli, co dělají, měli členové jejich komunity motivaci pomáhat, dělat více změn. Mají za to, že lidé jsou informovanější o parcích a poukazovali na to, že změny již začaly. Účastníci popsali mnoho pozitiv, která spojovali se svou spoluprací na projektu. Uváděli, že jejich počáteční motivace zapojit se do projektu souvisela s pocitem občanské povinnosti a v průběhu jejich zapojení do programu rostla. Své zapojení do projektu hodnotili účastníci například takto:

„Projektu jsem se zúčastnil, protože jsem chtěl své komunitě něco vrátit. Také jsem chtěl ukázat svému městu, že jsou tu lidé, kterým na něm záleží. ... Tento projekt mě motivoval, abych toho pro město dělal víc.“

„Vracet něco naší komunitě přes projekty, jako je tento, ji může zlepšit. ... tento projekt má pro komunitu cenu, protože lidé se můžou víc spojit tím, že pro svou komunitu něco dělají.“

„Být součástí tohoto programu mi dalo možnost se naučit novým věcem, které mohou být užitečné pro mou budoucí kariéru. Dalo mi to větší sebedůvěru, když jsem mluvil na veřejnosti, naučil jsem se, jak dělat výzkum a jak pracovat v týmu.“

„Naučil jsem se toho v projektu hodně, zvláště jak pracovat v týmu ... tento projekt zlepšil mé dovednosti, jak dělat výzkum, a schopnost mluvit před lidmi.“

Zpráva byla také prostředkem, pomocí něhož účastníci propagovali důležitost parků a fyzické aktivity: „Parky v Lawrence nabízejí možnosti k trávení času venku a cvičení. ... Všude kolem jsou parky, které nám dávají možnost žít zdravěji.“

Závěry studie shrnují, že tato zkušenost přispěla k proměně účastníků po stránce intelektuální, sociální i personální.

3.6 Girls on Ice

Studie „*You Really See It*“: *environmental identity shifts through interacting with a climate change-impacted glacier landscape*¹³ (Young, Carsten Conner a Pettit, 2020) zkoumala dopady programu Girls on Ice, který probíhal mezi lety 2010 a 2019. Tento program byl založen v roce 1999 a je rozdělen na dvě části: Washington Program, jehož praktická část se realizuje na Easton Glacier (Mount Baker) a Alaska Program, který probíhá na Gulkana Glacier (Eastern Alaska Range).

Program je určen pro dívky. Při zpracování této zprávy mě pochopitelně zajímalo, proč je tomu tak. Na webových stránkách Girls on Ice je filozofie programu popsána následovně: „*Věříme, že mladé ženy si zaslouží možnost zajímat se o svět kolem. Výzkum ukazuje, že mnoho dívek se zajímá o vědu a outdoorové aktivity v raném věku, ale tento zájem se ztrácí, když vyrostou. Podporou jejich zájmu o přírodu, inspirováním spojení zájmů o vědu a umění a kultivací důvěry ve vlastní fyzické možnosti motivujeme více žen v jejich zaujetí vědou a outdoorovými aktivitami. Věříme, že věda a venkovní prostory by měly být otevřené a inkluzivní, a to vyžaduje mnohem víc než naše expedice; vyžaduje to změnu kultury vědy a outdoorových aktivit zevnitř.*“¹⁴

Účastnit se programu mohou dívky ve věku 16–18 let, které byly rozděleny do dvou týmů po 9 osobách a 3–4 instruktorech. Týmy byl účelově složeny tak, aby zahrnovaly účastnice s rozdílným socio-ekonomickým zázemím, z různých částí USA, rozličných etnik, rodinného zázemí, zájmů a s různorodými zkušenostmi s pobytem v přírodě a vědou. Byly studentkami různých typů středních škol – od menších venkovských, přes soukromé až po velké veřejné městské střední školy. Národnostní složení účastnic (tak jak jej samy uváděly): domorodé obyvatelstvo, Hispánky, černošky, míšenky, Američanky jihoasijského původu.

Doba trvání programu je 12 dní, z toho 8 dní zahrnuje pobyt v terénu. V té době probíhá horolezecký výcvik účastnic. Jsou ubytované ve stanech v blízkosti ledovců (program Washington) nebo v kamenité oblasti. Denně vyrážejí na exkurze, v rámci

¹³ „Vážně je to vidět“: posuny environmentální identity prostřednictvím interakce s ledovcovou krajinou ovlivněnou změnou klimatu.

¹⁴ *Inspiring Girls Expeditions: Who We Are*. [online]. Inspiring Girls Expeditions, 2021. [cit. 2022-03-01]. Dostupné z: <https://www.inspiringgirls.org/who-we-are>.

kterých se věnují výzkumným úkolům: zkoumají různé ledovcové zóny, jako například oblasti trhlin nebo oblasti s roztátým sněhem.

Celým programem se prolíná pro-environmentální chování, s důrazem na praktickování zásad „etiky beze stop“, tj. minimalizace zásahů do prostředí během cestování a pobytu v přírodě. Instruktoři s tímto principem seznámí účastnice programu během jejich prvního dne a prolíná se celým programem.

Do hodnocení programu bylo zapojeno celkem 15 účastnic. Hodnocení probíhalo jednak formou osobních rozhovorů (program Aljaška), jednak přes videokonferenci (program Washington). Účastnice odpovídaly například na následující otázky: Co byla nejlepší část Girls on Ice? Co ses naučila? Popiš, co si myslíš o životním prostředí a ekosystémech. Změnil program Girls on Ice tvé smýšlení, a pokud ano, jak? Co sis myslela o životním prostředí před programem? Jaké to bylo, být na ledovci? Měl pobyt tam, výzkumy, informace, dopad na to, co si myslíš o životním prostředí a změně klimatu? Jestliže ano, jaký?

Účastnice na uvedené dotazy odpovídaly například takto: „*Chci se dozvědět víc o životním prostředí a informovat ostatní.*“ – „*Určitě chci dělat, co můžu, abych životní prostředí chránila.*“ – „*Být venku na ledovci a nejen se o něm učit, ale vidět ho a dotknout se ho, to bylo opravdu úžasné.*“ – „*Cítila jsem se taky silná, byla jsem hrdá, bylo to, jako když mě ta obrovská hora drží bezpečně ve své dlani. Byla jsem tak malinká.*“ – „*Víš, jak to může být nebezpečné, ale můžeš– učili nás, jak to zvládnout, jak žít tam venku a jak být opatrní. Takže víš, že tam venku můžeš přežít, a to byl opravdu fajn pocit.*“ – „*Přemýšlím o tom, jaký mají moje aktivity dopad na Zemi, a když se bavíte o změnách klimatu na ledovci a o vlivu lidí na planetu, ta myšlenka v moji hlavě úplně ožila.*“ – „*Obvykle, když si představím ledovec, představím si jenom sníh a led. Ale viděla jsem také kameny a geologie, co dělá s ledem, a tání, a řeky, a vodní systémy.*“

Když byly účastnice vyzvány, aby popsaly, jak pochopily vazby v ekosystému, když je mohly osobně vidět, uváděly: „*...A čteš o tom v učebnicích a tak, ale není to stejné jako to skutečně vidět a tomu většímu obrazu skutečně rozumět.*“ – „*Před Girls on Ice jsem neměla žádnou zkušenost s ekosystémem ledovce. Myslela jsem si, jsou vysoko v horách, prostě že mě se to nějak netýká.*“ – „*Cítím se víc spojená se všemi druhy krajiny, od ledovců po oceány, řeky a pouště.*“

Jedním z nejčastějších pocitů, vyjádřených účastnicemi při rozhovorech, byla touha seznámit své okolí s ledovcem. Některé z nich také chtěly sdílet informace o tom, co viděly, tím způsobem, že by o nich vyučovaly. Jedna z účastnic například ihned po skončení programu prohlásila: „*Budu dělat všechno, abych se podělila o znalosti z programu, s kým budu moci. Chci, aby to každý cítil, jako jsem to cítila já, tak ráda jsem to viděla, protože to ustupuje hrozně rychle. Myslím, že jsem si neuvědomovala, jak moc je životní prostředí navzájem propojené, od oceánů až po divočinu. Proto cítím povinnost dělat, co můžu, abych mohla životní prostředí chránit, aby mohlo víc lidí zažít to co já.*“

Na otázku „Začaly jste s nějakými novými aktivitami, abyste pomohly s ochranou životního prostředí?“, téměř všechny účastnice uváděly recyklaci, omezování emisí (pěší chůze, jízda na kole, jízda hromadnou dopravou místo autem) a omezování spotřeby vody. Některé také uváděly, že v období jednoho roku po programu podnikly takové aktivity, jako zapojení do práce ochránců přírody nebo organizace ekologického klubu ve škole. Výpovědi v rozhovorech naznačovaly, že se účastnice vydaly dvěma cestami: chtěly poučit ostatní lidi, aby se krajina uchovala, a chtěly uchovat krajinu, aby s ní mohly seznámit ostatní.

Na základě získaných zkušeností mnoho účastnic uvádělo, že lépe chápou, jak lidé včetně jich samých zasahují do životního prostředí. Jejich výpovědi k tomuto tématu byly následující: „*Svět nás potřebuje a my potřebujeme svět.*“ – „*Užíváme mnoho zdrojů ze životního prostředí.*“ – „*Viděla jsem, že lidé mají katastrofální vliv na zbytek planety. My planetu prostě ruínujeme.*“ – „*Přijít z předměstí, kde se všechno točí kolem lidí, všechno slouží lidem, a pak jít někam, kde to tak není, a musíš dělat tohle, protože to je nejlepší pro životní prostředí, to bylo myslím osvěžující a byla to taky určitá výzva.*“

Řada účastnic popisovala ledovec jako krásný, magický, inspirující a zkušenost s ním učiněnou jako nezapomenutelnou nebo jako životní zážitek. Účastnice uváděly: „*Z tábora vypadá velký, ale když se tam dostaneš a procházíš kolem něj a on je tak obrovský! Nečekala jsem, že je tak velký, dokud jsem na něj nevstoupila.*“ Svědectví o rozsahu úbytku ledovců zároveň učinilo změnu klimatu reálnější, inspirovalo proekologickou motivaci. Jedna z účastnic také vyjadřovala překvapení nad mírou ztráty ledovce v čase: „*A myslěla jsem si, jak se to může stát tak rychle?*“ Vědomí, že v krajině probíhají změny, vedlo mnoho účastnic k vyjádření obav či strachu; vyjadřovaly se tím způsobem, že se obávají, jsou zděšeny, cítí smutek: „*Opravdu to vidíte a opravdu máte strach z klimatické změny na tomto zvláštním místě.*“

Za limit studie považují autorky skutečnost, že byla uskutečněna pouze se skupinou účastníků, kteří se identifikovali jako dívky (all-female indentifying group). Vznáší to podle nich otázku, zda by osoby jiného pohlaví prožívaly stejné zkušenosti jinak, či naopak, jaký vliv měla na výsledky studie skutečnost, že účastnice byly součástí homogenní skupiny ve srovnání s tím, že by se jednalo o skupinou smíšenou.

Závěr: zkušenosti s programy environmentální výchovy ve velkoměstech USA jako inspirace pro zájmové vzdělávání v ČR

Zprávy o programech environmentální výchovy představených v předchozí kapitole obsahují mimo informací o obsahu a průběhu programů také jejich hodnocení jak samotnými účastníky, tak organizátory. Jedním z cílů mé práce bylo zjištění, jakým způsobem hodnotí svou účast v programech jejich účastníci, jaký pro ně měly význam, jak je posunuly, jak jim pomohly v životě či jejich veřejných aktivitách. Stejně tak mě zajímalo hodnocení programů ze strany jejich organizátorů, případně výzkumníků (autorů studií), jakým způsobem podle nich programy působily na účastníky, na co podle nich měly vliv.

Hodnocení programů účastníky aktivit

Účastníci jednotlivých programů sami zhodnocovali přínos, který pro ně programy měly; jednalo se o odpovědi na různé druhy otázek i jejich vlastní spontánní vyjádření. Souhrnně tyto výpovědi můžeme rozdělit do několika okruhů:

- **Vztah ke své vlastní osobě:** Pravděpodobně nejčastějším výrazem, který se objevil v hodnocení účastníků, je „sebevědomí“. Ať už šlo o kterýkoliv z uvedených programů, jeho účastníci uváděli růst sebevědomí, uvědomění si sebe sama, schopnost sebeřízení. Uváděli také, že si uvědomili důležitost vlastní iniciativy a důležitost práce na sobě a zlepšení pracovních schopností. Můžeme tedy říci, že účastníci sami oceňovali prohloubení svých kompetencí, a to zejména sociálních a personálních, komunikativních, pracovních a občanských.
- **Vztah ke komunitě:** „Komunita“ je v České republice dosud nepříliš používaným výrazem, popřípadě s negativním či pejorativním nádechem. V USA je komunita (ve smyslu skupiny osob, která žije ve stejné lokalitě, pod stejnou správou, v širším smyslu společenství v jedné oblasti, s vlastní subkulturou) a komunitní život chápán jako důležitá součást života společnosti. Cítit se součástí komunity, věnovat jí čas, práci, energii, nabídnout vlastní aktivitu je v USA podstatnou součástí enkulturace. Vzhledem k tomu, že většina účastníků programů pocházela z minoritních společenství či sociálně-patologického prostředí, jejich silný vztah ke komunitě se v jejich hodnocení odráží. Zřejmě i proto se hodnocení účastníků programů velice často právě ke komunitě vztahuje. Pokud o komunitě hovořili, účastníci uváděli, že program, kterého se zúčastnili, měl na jejich život v komunitě pozitivní vliv. Uvědomili si svou důležitost v ní, dokázali začít realizovat aktivity, podněcovat ostatní členy k novým aktivitám, cítili se být její součástí. Objevili i sílu mládežnické skupiny v komunitě.
- **Vztah k ostatním:** Účastníci oceňovali, že se naučili získávat a udržovat sociální vazby. Zaznamenali také zlepšení v komunikačních schopnostech, trpělivost, otevřenost, schopnost týmové práce. Jako zajímavá a velmi důležitá odpověď se jeví i to, že se „naučil ptát“. Objevila se i odpověď, kdy se účastník cítil „příjemně“

při setkání s osobami jiné rasy či etnika. Někteří uváděli, že se naučili týmové spolupráci, jak motivovat ostatní a jak jim předávat své zkušenosti a informace, které v programech získali.

- **Vztah k životnímu prostředí:** Výpovědi v této oblasti by měly být vlastně nejčastějšími, vzhledem k tomu, že se jednalo o účast v programech, které se životního prostředí přímo dotýkaly. Hodnocení formou odpovědí na předepsané otázky i spontánní odpovědi mají shodné prvky. Účastníci projevili větší zájem o přírodu, pobyt v přírodě; zlepšily se jejich znalosti o životním prostředí. Někteří si uvědomili své souznění s přírodou a fungování ekosystému. Uváděli také „pro-environmentální chování“ – recyklaci, omezování vlastních emisí (častější chůze, jízda na kole, používání hromadné dopravy namísto automobilu) a umírněnější spotřebu vody.

Z popisu realizovaných programů vyplývá, že se v nich odrážejí faktory, specifické pro volnočasové aktivity, jak byly načrtnuty v kapitole 2.2. Jedná se zejména o tyto:

- **Sociální stratifikace** (sociální struktura obyvatelstva): Většina zpráv uvádí, že programy byly přednostně uskutečňovány či obsazovány účastníky minorit, ať už se jednalo o příslušníky komunity s vysokým podílem chudoby, nízkopříjmových rodin, rodin imigrantů, původních Američanů či znevýhodněnou mládež z nefunkčních rodin. Tuto skutečnost lze podle mého názoru vyložit tím, že minority jsou dosud zdrojem problémů, jsou vnímány jako problém nebo jsou u nich problémy předpokládány. Programy jsou jedním ze způsobů, jak s nimi pracovat, zařazovat je do společnosti. Druhou možností je návaznost na finanční prostředky: program má pravděpodobně lepší možnosti, jak sehnat potřebné finanční prostředky, pokud se věnuje přednostně mládeži z minorit nebo sociálně-patologického prostředí.
- **Finanční dostupnost programu:** V žádné ze zpráv nebylo uvedeno, že by účast v programu účastníky zatěžovala po finanční stránce; vzhledem ke složení účastníků a náplni některých z nich by tom ale tak mělo být (minimálně u Girls on Ice, byť v tomto případě nebyla účast na expedici účastnicemi hrazena, ale byly vyzývány k fundraisingovým aktivitám, aby pomohly náklady akce pokrýt a takto se na ní také podílely). Naopak některé programy zahrnovaly finanční odměnu pro účastníky (v relativně malých částkách).
- **Vnímání potřebnosti programu a jeho dlouhodobá udržitelnost:** Ze zpráv také vyplývá zcela jasná souvislost mezi atraktivitou nabízených činností, oblíbeností programu a podporou veřejnosti. Pokud se podaří takto program postavit, je dlouhodobě udržitelný (v tomto případě například rok založení 1996, 2000).
- **Otázka místní dostupnosti programu** (problematika dojíždění) se objevila pouze dvakrát u programu Growing North Minneapolis.

Hodnocení programů jejich organizátory nebo autory studií

Hodnocení programů organizacemi či těmi, kdo prováděli studie, závisí jednak na náplni programů, jednak na tom, na jaké otázky studie odpovídala.

V případě programu **Rocking the Boat** šlo o případovou studii, která sledovala dopady programu na jejich účastníky. Neobsahovala však názory samotných účastníků. Organizace hodnotící své programy oceňovala zejména získané kompetence účastníků (porozumění sám sobě, své identitě, růst sebevědomí, sociální schopnosti a schopnost sebeřízení). Konstatovala, že mladí se učí a vyvíjejí nejlépe ve vstřícném, inkluzivním,

příjemném prostředí. Účast v programu jim pomohla uvědomit si, kým jsou, navázat pozitivní vztahy s rodinou, komunitou, společností. Přinesla také sociální kapitál – pozitivní vazby s ostatními lidmi a institucemi (školy, komunitní centra). U účastníků dle názoru organizátorů programu vzrůstá sebevědomí, výkonnost a mají pocit smyslu. Uváděli také, že dopad programu se znásobuje při spolupráci s dalšími organizacemi. Svá tvrzení organizace ve zprávě podpořila některými statistickými údaji.

Program **Growing North Minneapolis** se věnoval práci v komunitních zahradách a účastníci měli získat základní znalosti o produkci potravin. Podle zprávy mladí získali základní znalosti o pěstování potravin. Zpráva se věnovala také získaným sociálním interakcím a kognitivním, afektivním i psychomotorickým dovednostem. Uváděla fungování mezigeneračních vazeb.

Zprávu o programu **Plum Landing** jsem do svého přehledu zařadila, protože vznikla v době pandemie covid-19. Využila již existujícího projektu, který používá digitální nástroje. Do studie byly zařazeny děti i s rodinami (což bylo jistě potřeba jednak s ohledem na věk dětských účastníků, jednak proto, že rodiče či další členové rodiny zastupovali ty, kteří s dětmi za běžných okolností ve volném čase pracují). Studie pohlížela na program jak prostřednictvím hodnocení účastníků – dětí, tak i jejich rodičů. Za důležité považuje, že podle všech rodičů se děti naučily aspoň něco. Rodičům se líbilo, že materiály podporovaly účast celé rodiny. Většinu materiálů objevovali všichni v rodině. Rodiče oceňovali dostupnost, kterou nabízí technika. Rodiny v této studii byly velmi vstřícné k nápadu použít techniku k motivaci a zlepšení způsobů, jak zkoumat přírodu (což ale může souviset i se způsobem výběru účastnických rodin).

Zdravé návyky a starost o životní prostředí, které uváděli absolventi programu **East New York Farms**, jsou v jejich věkové skupině neočekávané. Adolescenti (a zvláště dívky) obecně selhávají v doporučených dávkách hlavních složek potravy, což vede k výživě s nízkým příjmem ovoce a zeleniny a vysokým příjmem tuků. Absolventi programu hlásili pocit hrdosti, účelnosti, motivaci a přičítali tyto postoje své zkušenosti v programu. Cítí se blíže přátelům, vrstevníkům i dospělým.

Znatelné byly projevy sebedůvěry, motivace k učení se, touhy zapojit se do komunity také u účastníků programu **Mejorando Nuestras Oportunidades**. Dále vzrušení z nových možností, získávání nových informací, hrdost z toho, že byli vyslechnuti a cítili se užiteční. Účastníci programu cítili hrdost na sebe sama a svou komunitu. Jejich práce jejich vztahy s komunitou upevnila. Studie také uvádí jako důležitý výstup, že její výsledky se mohou v budoucnu uplatnit při plánování měst.

Program **Girls on Ice** podle rozhovorů s účastnicemi měl vliv na osobnostní změny, které lze popsat jako nárůst environmentální identity. Porozumět potenciálu pozitivních i negativních dopadů lidské činnosti na prostředí a být svědkem ubývání ledovce vzbudilo hlubší cit pro souvislosti a touhu jednat pro-environmentálně.

Přenositelnost zkušeností z USA do podmínek zájmového vzdělávání v oblasti environmentální výchovy v ČR

Nedílnou součástí cílů mé práce bylo posoudit, zda nebo v čem mohou být uvedené programy inspirativní pro praxi v České republice.

Po prostudování jednotlivých programů jsem toho názoru, že co se týká podmínek organizace, financování či obsahu, je způsob jejich zabezpečení prakticky shodný. To se týká i cílové skupiny takových aktivit.

Zásadní informace spatřuji v hodnocení přínosu jednotlivých programů. Metodika hodnocení se u jednotlivých programů liší. Jednalo se o rozhovory vedené osobně či pomocí videokonference, ale také o písemné odpovědi na otázky či online dotazníky. Velkou nevýhodu zvláště u dotazníků však spatřuji v tom, že odpovědi na otázky nebyly rozváděny do hloubky, účastníkům nebyly pokládány doplňující či zpřesňující dotazy. Například u programu *Mejorando Nuestras Oportunidades* byla celá polovina otázek, které byly účastníkům kladeny, uzavřená (odpovědi mohly znít ano/ne).

V rámci rozhovorů či dotazování byly zjišťovány názory účastníků na získané kompetence, resp. schopnosti, znalosti a dovednosti, které měly vyplývat z obsahu programu (např. v případě programu *Growing North Minneapolis*), nebo se hodnocení zaměřovalo výhradně na vztah k životnímu prostředí, ekologickému citění, změnám v chování v souvislosti s ekologií (*Girls on Ice*).

Dosažení či prohloubení určitých kompetencí by mělo být cílem u každého programu zájmového vzdělávání. Otázkou tedy je, zda u některých z programů je jejich „ekologická“ složka pouze prostředkem, nebo opravdu cílem.

Překvapením pro mě bylo, že nezazněly otázky, které bych určitě očekávala: jak se účastníci dozvěděli o programech, kterých se později zúčastnili, a proč se rozhodli se jich zúčastnit; co od nich očekávali a zda se jejich očekávání naplnila. Odpovědi na tyto otázky by doplnily celkový obraz nabízených programů, minimálně by ujasnily, jakým způsobem jsou vnímány cílovou skupinou, jaký je jejich dosah v komunitě i mimo ni.

Za inspirativní **příklad dobré praxe** považuji zejména program **Mejorando Nuestras Oportunidades** (viz kapitola 3.5). Jde o program, který byl podle mého názoru atraktivní jak pro organizátory, tak pro účastníky a přinesl oběma stranám užitek. V tomto programu spatřuji také inspiraci pro volnočasové aktivity mládeže u nás. Proto jsem se rozhodla věnovat se mu podrobněji.

Součástí studie je i stručný popis situace ve městě, který dokresluje vznik a průběh programu. Lawrence je městem přistěhovalců. V roce 2013 mělo 72 000 obyvatel, z nichž tvořili téměř 73 % Latinos (většinou Dominikánci a Portoričané), 36 % obyvatel se narodilo mimo území USA. Přes 74 % rezidentů mluví doma jiným jazykem než angličtinou. Ve městě je velké množství parků a má také mnoho hřišť, menších parčíků, otevřených zelených ploch, stejně jako sportovišť. Město se rozhodlo venkovní prostory zlepšit a vypracovalo plán, který zahrnuje renovaci parků, výstavbu nového baseballového hřiště, otevřených a zelených prostor.

Mayor's Health Task Force (MHTF, zdravotnická pracovní skupina starosty) ve městě Lawrence hledá možnosti a zjišťuje, jaký vliv může mít zapojení komunity na veřejné zdraví, zvláště mezi mladými lidmi. Dřívější komunikace mezi zástupci města a mládeže ujasnila dvě priority: soustředit se na místa určená pro rekreaci a hřiště a na pracovní příležitosti pro mladé. Ve zprávě se uvádí: „*Proto jsme se zaměřili na to, zaměstnat místní mládež jako výzkumný tým, což je strategie, kterou nám mládež doporučila při setkání během počáteční fáze plánování grantů.*“ (Peréa et al., 2019, s. 4).

Jako velice důležitou spatřuji tu skutečnost, že představitelé města s mládeží ve městě komunikují a že si uvědomují důležitost komunity. Zapojení mládeže do tohoto projektu pomůže vybudovat důvěru a zajistit zapojení komunity. Uvědomili si, že mládež své město důvěrně zná a že taková spolupráce zajistí reciprocitu, na které projekt stojí.

Z přístupu, jakého se mladí aktivit chopili – přípravy, ale i pozdější realizace programu – je znát, že se jednalo o činnosti, které jim připadaly atraktivní a důležité. Participace mládeže na takových aktivitách podporuje její osobnostní růst a pocit

společenské odpovědnosti. Pomůže mladým lidem pochopit, že mohou spoluutvářet prostředí, ve kterém žijí. To napomáhá jednak občanské angažovanosti, jednak utvoření úzkého vztahu k místu, kde žijí.

Limity programu podle citované studie spočívaly zejména v tom, že „*mladí neměli rozhodovací pravomoci*“... *Jinak řečeno: parametry projektu byly předem dány dospělými, kteří mládež pozvali, aby se tohoto projektu zúčastnila.*“ (Peréa et al., 2019, s. 14).

Tady se ovšem otevírají možnosti další spolupráce mezi městem a příslušníky komunity – reálná možnost budoucího zaměstnání při úpravě a údržbě veřejných prostor, plánování a realizaci dalších staveb. Sama zpráva uvádí, že zkušenosti z tohoto programu mohou být využity při územním plánování.

Uvedený program je z mého pohledu plně uskutečnitelný i u nás. Obsahuje všechny prvky, které by měl program pro mládež obsahovat: umožňuje participaci všech zúčastněných; vychází z místních možností, podmínek a potřeb; má nejlepší výhledy do budoucna. Navíc nabízí přesah směrem k pracovním příležitostem. Jako nejdůležitější vnímám náhled představitelů města na situaci a uvědomění, že spolupráce s komunitou je a bude pro město přínosem.

Seznam literatury

- CARTER, Robert L. a Bora SIMMONS. The History and Philosophy of Environmental Education. [online]. In: Bodzin A., Shiner Klein B., Weaver S. (eds) *The Inclusion of Environmental Education in Science Teacher Education*. Dordrecht: Springer Netherlands, 2010, s. 3–16. Doi:10.1007/978-90-481-9222-9_1.
- ČINČERA, Jan. Problémy a příležitosti environmentální výchovy v České republice. *Envigogika*, 2006, **1**(1), s. 1–7. Doi:10.14712/18023061.9.
- ČINČERA, Jan. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-147-8.
- JAKRLOVÁ, Jana a Jaroslav PELIKÁN. *Ekologický slovník terminologický a výkladový*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-716-8644-1.
- JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina a MAZÁČOVÁ, Nataša. Environmentální vzdělávání a výchova. In FROUZ Jan a Bedřich MOLDAN (eds.). *Příležitosti a výzvy environmentálního výzkumu*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2015, s. 231–250. ISBN 978-80-246-2667-3.
- KOHÁK, Erazim. *Zelená svatozář: kapitoly z ekologické etiky*. 2. přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. ISBN 80-85850-86-9.
- SONTI, Nancy Falxa, Lindsay K. CAMPBELL, Michelle L. JOHNSON a Sarita DAFTARY-STEEL. Long-term outcomes of an urban farming internship program. *Journal of Experiential Education*, 2016, **39**(3), s. 269–287. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1053825916665444>.
- MOLDAN, Bedřich. *Ekologická dimenze udržitelného rozvoje*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0246-6.
- MOLDAN, Bedřich. *Podmaněná planeta*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1580-6.
- MORKES, František. Začátky historie ekologické výchovy v českých školách včetně mateřských. In *Děti, aby byly a žily*. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2005, s. 83–85.
- PAULSEN, Christine Andrews, Erin CARROLL, Olivia PAULSEN a Jessica Rueter ANDREWS. Engaging Children and Families in Active, Environmental Science Learning through Digital Media. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 2021, **8**(2), s. 43–58. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1298025.pdf>.
- PERÉA, Flavia, Nina SAYLES, Amanda REICH, Alyssa KOOMAS, Heather MCMANN a Linda SPRAGUE MARTINEZ. “Mejorando Nuestras Oportunidades”: Engaging Urban Youth in Environmental Health Assessment and Advocacy to Improve Health and Outdoor Play Spaces. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2019, **16**(4), s. 571. Dostupné z: <https://www.mdpi.com/1660-4601/16/4/571>.

- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. [cit. 2022-03-02]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.
- ROGERS, Mary, Illana LIVSTROM, Brandon ROIGER a Amy SMITH. Growing North Minneapolis: Connecting Youth and Community through Garden-based Experiential Learning. *HortTechnology*, 2020, **30**(1), s. 25–30. Dostupné z: <https://doi.org/10.21273/HORTTECH04308-19>.
- RUSS, Alex a Adam GREEN. *Rocking the Boat: Using Environmental Education to Promote Positive Youth Development*. [online]. [cit. 2021-12-31]. Dostupné z: https://thegeep.org/sites/default/files/2020-12/GEEPCaseStudy.RockingtheBoat.NY_US.pdf.
- Státní program environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025* [online]. [cit. 2022-03-02]. Dostupné z: https://www.mzp.cz/cz/statni_program_evvo_ep_2016_2025.
- United States - The World Factbook* [online]. Dostupné z: <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/united-states/#people-and-society>.
- Usnesení předsednictva České národní rady č. 2/1993 Sb., o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součásti ústavního pořádku České republiky*.
- Web pro podporu výuky geografie*. [online] Dostupné z: <http://zemepis.gnj.cz/geografie-mesta-iii>.
- Who We Are. *Inspiring Girls Expeditions* [online]. [cit. 2022-04-03]. Dostupné z: <https://www.inspiringgirls.org/who-we-are>.
- YOUNG, Joanna C., Laura D. CARSTEN CONNER a Erin PETTIT. ‘You really see it’: environmental identity shifts through interacting with a climate change-impacted glacier landscape. *International Journal of Science Education*, 2020, **42**(18), s. 3049–3070. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09500693.2020.1851065>.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*.

Abstrakt

Sobolová, K. *Městské volnočasové programy environmentální výchovy v USA*. České Budějovice 2022. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce P. Bauman.

Klíčová slova: environmentální výchova, programy pro děti a mládež, minority, kompetence, komunita, životní prostředí

Práce se zabývá programy environmentální výchovy ve městech a velkoměstech USA. V úvodní části popisuje ideu a východiska environmentální výchovy v České republice a Spojených státech amerických. Stručně popisuje environmentální výchovu ve formálním a neformálním vzdělávání. Charakterizuje městské prostředí a jeho determinanty ve vztahu k nabídce volnočasových programů. Ve druhé části se věnuje šesti vybraným programům, které se realizovaly v USA v letech 2011–2021. Tyto programy popisuje a uvádí jejich zhodnocení z pohledu účastníků i organizátorů. V závěrečné části se zabývá rozбором hodnocení programů a uvádí, který z nich spatřuje jako inspirativní příklad dobré praxe pro programy environmentální výchovy ve městech České republiky.

Abstract

Keywords: environmental education, programmes for children and young people, agglomerations, competences, community, environment

The thesis deals with environmental education programs in cities and towns of the USA. In the introductory part, it describes the idea and starting points of environmental education in the Czech Republic and the United States of America. It briefly describes environmental education in formal and non-formal education. It characterizes the urban environment and its determinants in relation to the offer of leisure programs. In the second part, it deals with six selected programs that were implemented in the USA between 2011 and 2021. It describes these programs and presents their evaluation from the perspective of participants and organizers. In the final part, it deals with the analysis of the evaluation of programmes, and it also mentions which one it sees as an inspirational example of good practice for urban environmental education programmes in the Czech Republic.