

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE



FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

obor Sociální a kulturní ekologie

Bc. Anna Kandriková

VYUŽITÍ EKONARATOLOGIE V PRAXI

Usage of econaratology in practise

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Ivan Rynda

Praha 2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila pouze uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla zpřístupněna v příslušné knihovně UK a v elektronické databázi vysokoškolských kvalifikačních prací a v souladu s autorským právem používána ke studijním účelům.

V Praze dne 26. června 2014

Anna Kandriková

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych na tomto místě poděkovala svému vedoucímu diplomové práce panu PhDr. Ivanu Ryndovi za jeho cenné rady, komentáře, odborné vedení a v neposlední řadě také za trpělivost. Také děkuji všem respondentům za poskytnuté rozhovory a jejich čas věnovaný výzkumu.

OBSAH

OBSAH.....	4
ABSTRAKT	6
ABSTRACT.....	8
SEZNAM ZKRATEK	9
1. ÚVOD.....	10
2. TEORETICKÁ ČÁST	11
2.1. Environmentální výchova: různost pojmů	11
2.2. Environmentální výchova a její směry:.....	12
2.3. Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta (EVVO)	13
2.4. Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice (SP EVVO ČR).....	14
2.4.1. Trvale udržitelný rozvoj.....	15
2.4.2. Cíle a nástroje SP EVVO.....	15
2.5. Rámcový vzdělávací program (RVP)	16
2.6. Environmentální senzitivita (citlivý vztah k životnímu prostředí)	18
2.7. Teorie narativity	19
2.7.1. Pojem naratologie	19
2.7.2. Stručná historie naratologie	20
2.7.3. Česká naratologie.....	23
2.7.4. Klasická a postklasická naratologie.....	24
2.7.5. Narrative turn: narativní obrat k vyprávění	24
2.7.6. Základní rysy narativu	25
2.7.7. Funkce příběhů	26
2.7.8. Příběh jako prostředek environmentální výchovy	27
2.7.9. Příběhy pomáhají s problémy	28
2.7.10. Vyprávění z hlediska vývojové psychologie.....	29
2.8. Jerome Bruner	31
2.9. Walter Fisher – Narativní paradigma.....	33
2.10. EKONARATOLOGIE	34
2.10.1. Pojem ekonaratologie	35
2.10.2. Význam ekonaratologie	35

2.10.3.	Cíle ekonaratologie	36
2.10.4.	Využití narativní metody v environmentálním vzdělávání ČR:	37
2.10.5.	Narativní metoda v zahraničí:	39
2.11.	Brian Fox Ellis.....	40
2.12.	Anthony Nanson.....	42
3.	EMPIRICKÁ ČÁST	45
3.1.	Ekologické výukové programy (EVP).....	45
3.1.1.	SSEV Pavučina	47
3.2.	Lesní pedagogika	47
3.3.	Cíle výzkumu	48
3.4.	Metodika výzkumu.....	48
3.4.1.	Kvalitativní výzkum	48
3.4.2.	Metoda – Rámcová analýza.....	49
3.4.3.	Technika sběru dat	50
3.4.4.	Výběr respondentů	51
3.4.5.	Charakteristika respondentů a jejich organizací	51
3.5.	Interpretace výsledků rámcové analýzy	55
3.5.1.	Téma č. 1: Konstrukce EVP/programů lesní pedagogiky.....	55
3.5.2.	Téma č. 2: (Ne)využívání příběhu v EVP/lesní pedagogice.....	58
3.5.3.	Téma č. 3: Objevování příběhu.....	63
3.5.4.	Téma č. 4: Jak narace funguje	65
3.5.5.	Téma č. 5: Frontální výuka versus narativní metoda.....	67
3.5.6.	Téma č. 6: Téma a věk.....	70
3.5.7.	Téma č. 7: Pojem ekonaratologie	73
3.6.	Diskuze a závěr	74
4.	ZÁVĚR	76
5.	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ:.....	78
6.	PŘÍLOHY	83
6.1.	Příloha č. 1: Rámcová analýza (tabulky)	83
6.1.1.	Tabulka č. 1: Konstrukce EVP/programů lesnické pedagogiky	83
6.1.2.	Tabulka č. 2: (Ne)využívání příběhu	86
6.1.3.	Tabulka č. 3: Objevování příběhu.....	88
6.1.4.	Tabulka č. 4: Jak narace funguje	90

6.1.5.	Tabulka č. 5: Frontální výuka versus narativní metoda.....	92
6.1.6.	Tabulka č. 6: Téma a věk.....	94
6.1.7.	Tabulka č. 7: Pojem ekonaratologie	96
6.2.	Příloha č. 2: Dopis od Křivoklátského skřítka pro Panoší Újezd (IVS Budy).....	97
6.3.	Příloha č. 3: Ukázka z knih Velké putování skřítka Ostružinky (Kateřina Vrtišková, 2012)	99
6.4.	Příloha č. 4: Přepsané rozhovory s respondenty	100
6.5.	Příloha č. 5: Projekt diplomové práce	170

ABSTRAKT

V osmdesátých letech dvacátého století dochází ve společnosti k návratu k vyprávění, tzv. „narrative turn“. V souvislosti s tím se začala v devadesátých letech rozvíjet takzvaná interdisciplinární naratologie, ze které jako subdisciplína vychází nový obor ekonaratologie. Teoretická část práce ukazuje, kde má tento obor své kořeny v kontextu literární teorie narativity a oblasti environmentálního vzdělávání. Ekonaratologie je obor zkoumající potenciál příběhů pro rozvoj a realizaci témat environmentální výchovy. Využívá k tomu příběhy, pomocí kterých rozvíjí environmentální citlivost, naplňuje cíle environmentální výchovy a rozvíjí vnitřní motivaci posluchačů pečovat o přírodu. Praktická část práce se snaží přiblížit konkrétní využití ekonaratologie v praxi. V rámci kvalitativního výzkumu byly použity polostrukturované rozhovory s pracovníky vybraných Středisek ekologické výchovy a s vybranými lesními pedagogy. Cílem výzkumu bylo porozumět otázce: Jakým způsobem se ve vybraných střediscích pracuje s narativní metodou.

Klíčové pojmy:

environmentální výchova, ekonaratologie, lesní pedagogika, střediska ekologické výchovy, teorie narativity, příběh, vyprávění

ABSTRACT

In the eighties of the twentieth century society returns to narrative, which is known as „narrative turn". In connection to that started to develop the so-called interdisciplinary narratology in the nineties, from which as a subdiscipline is based a new field econaratology. The theoretical part of the thesis shows where the field has its roots in the context of literary theory of narrative and environmental education. Econaratology is a field that examines the potential of stories for the development and realization of environmental education's topics. It uses stories through which it develops environmental sensitivity, meets the objectives of environmental education and develops inner motivation of students to take care of the nature. The practical part of the thesis introduces the specific use of econaratology in practice. In a qualitative study were used semistructured interviews with the persons of selected environmental education centers and selected forest pedagogues. The aim of the research was to understand the question of how the selected centers do work with the narrative method.

Keywords:

environmental education, econaratology, environmental education centre, forest pedagogy, narrative theory, story, narration

SEZNAM ZKRATEK

EV – Environmentální výchova

EVVO – Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta

CEV – Centrum ekologické výchovy

IVS – Informační a vzdělávací středisko

LČR – Lesy ČR

LHMP – Lesy hl. města Praha

LP – Lesní pedagogika

MŽP – Ministerstvo životního prostředí

MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

NNO – Nestátní nezisková organizace

RVP – Rámcový vzdělávací program

SEV – Středisko ekologické výchovy

SSEV Pavučina – Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina

TUR – Trvale udržitelný rozvoj

1. ÚVOD

Tématem diplomové práce je vyprávění příběhů jako jedna z metod výuky v oblasti environmentální výchovy (narativní metoda). Před několika lety jsem se pracovně pohybovala v oblasti vzdělávání a školství, konkrétně jako asistentka pedagoga. V průběhu tří let jsem tuto práci vykonávala na třech různých základních školách na území Prahy. Na daných základních školách byla výuka realizována převážně frontální metodou, která má přirozeně své zastánce i odpůrce. Frontální výuka je jistě efektivní, vhodná především pro analytické myšlení, ovšem ne pro každého žáka základní školy se stává stejně účinnou. Začala jsem se tedy zajímat o další metody výuky a to právě i z hlediska environmentální výchovy a objevila tak ekonaratologii, narativní metodu využívanou v environmentální výchově. Ekonaratologie je v České republice poměrně novým oborem, své kořeny má v zahraničí a do Čech pronikla převážně díky propagátorce této metody, PhDr. Kateřině Jančaříkové, Ph.D. Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta (EVVO) v České republice zaujímají jednu z klíčových oblastí ochrany, prevence a objektivní informovanosti o stavu životního prostředí. Metod, které vedou k prohloubení znalostí a aktivnímu přístupu v řešení problémů životního prostředí je celá řada a jednou z nich je právě ekonaratologie. Příběhy a samotné vyprávění se v ní využívají jako prostředky učení. Jedním z cílů ekonaratologie je porozumět příběhům, které příroda vypráví a které my vyprávíme o přírodě. Cílem diplomové práce je snaha o lepší porozumění v oblasti využívání či nevyužívání vyprávění a příběhů ve vybraných střediscích SSEV Pavučina.

Práce se pohybuje v kontextu environmentální výchovy, a přestože není literárně teoretickou prací, bude se opírat o teorii narativity, subdisciplíny literární vědy. Diplomová práce má za úkol zkoumat konkrétní využití ekonaratologie v praxi na příkladu vybraných středisek SSEV Pavučina a lesních pedagogů.

Práce je rozdělena na dvě části: teoretickou (rešeršní) a empirickou (výzkumnou) část. V teoretické části se práce zabývá environmentálním vzděláváním, výchovou a osvětou (dále EVVO), jejíž základní rámec vychází ze strategického dokumentu SP EVVO, který byl přijat usnesením vlády č. 1048/2000 (Daňková; Kulich; Toušková, 2009: 41) a také jejím zakotvením v Rámcových vzdělávacích programech, které vstoupily v platnost roku 2004 a od té doby je tak environmentální výchova ze zákona povinná a „*průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání*“ (RVP ZV, 2006).

Pojem environmentální výchova (dále EV) je v této práci užíván tak, jak jej chápe Činčera, tedy jako nadřazený pojem výchově „ekologické“, kterou Činčera chápe jako jeden ze směrů EV (Činčera, 2007: 14). EVVO představuje jeden z preventivních nástrojů ochrany životního prostředí a je jedním z prostředků k naplnění udržitelného rozvoje. O EVVO toho bylo napsáno a řečeno mnoho, proto se v rámci kontextu zaměřuji pouze na stručné shrnutí jejích základních pojmů, směrů. V této části práce také stručně shrnuji historii naratologie a jednotlivé pojmy z teorie vyprávění z hlediska literárně vědního i z pohledu vývojové psychologie a EV. Teoretická část také představuje jednotlivé zahraniční autory zabývající se ve své práci teorií vyprávění. Pedagogický psycholog Jerome Bruner, Anthony Nanson. Konečně také vymezuje obor ekonaratologie a její přínos v environmentálním vzdělávání.

Pro empirickou část byla zvolena kvalitativní strategie výzkumu, konkrétně pak metoda rámcové analýzy pro přehlednou organizaci a interpretaci dat. Pro získání dat jsem zvolila polostrukturované rozhovory s jednotlivými zaměstnanci středisek ze sítě SSEV Pavučina a také s lesními pedagogy. Práce také stručně představuje koncept lesní pedagogiky v ČR a pojem ekologických výukových programů (EVP).

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1. Environmentální výchova: různost pojmů

Environmentální výchova se postupně začala rozvíjet od 70. let 20. století v severní Americe a v západní Evropě v souvislosti s diskusí o problémech životního prostředí a nutnosti dohodnout se na strategii k jejich řešení. V roce 1977 pak byla na mezivládní konferenci v Tbilisi přijata základní definice environmentální výchovy, ze které se vychází dodnes (rvp.cz): „*Cílem environmentální výchovy je 1. posílit naše vědomí a porozumění ekonomické, sociální a ekologické provázanosti v městských i venkovských oblastech; 2. poskytnout každému příležitost dosáhnout znalostí, hodnot, názorů, odpovědnosti a dovedností k ochraně a zlepšování životního prostředí; 3. tvořit nové vzorce chování jednotlivců, skupin i společnosti jako celku vstřícné k životnímu prostředí.*“ (Činčera, 2007: 12).

S ohledem na složitý terminologický vývoj se v oblasti environmentální výchovy (dále EV) setkáváme s několika různými pojmy (Daňková; Kulich; Toušková, 2009: 25):

- ekologická výchova – historicky dřívější termín než pojem environmentální výchova (např. Máchal, Horká jej upřednostňují jako výstižnější; naopak Činčera jej chápe jako označení pro užší pojetí environmentální výchovy)
- environmentální výchova – zdůrazňuje zaměření na celé životní prostředí člověka
- výchova k péči o životní prostředí – starší pojem používaný u nás v 80. letech
- výchova k udržitelnosti, výchova pro (trvale) udržitelný rozvoj – někteří autoři jej chápou jako pojem nadřazený, pro jiné jde o výchovu s důrazem na participaci lidí do řešení problémů životního prostředí

2.2. Environmentální výchova a její směry:

Podle Činčery (Činčera, 2007: 16-50) rozlišujeme několik směrů EV:

1. Pozitivistický proud: ekologická výchova – podle Činčery je pojem „ekologická výchova“ v České republice problematický, používá se synonymně s pojmem environmentální výchova, ale odráží pouze její určitou interpretaci. Naproti tomu tvrdí zastánce tohoto pojmu Aleš Máchal (Máchal, 2000: 13): *„Dílčí výhrady proti pojmenování environmentální výchova jsou vyjádřením obavy z toho, že slovo environmentální vzhledem k určité nesrozumitelnosti pro veřejnost zdomácňuje dosti obtížně a navíc poněkud zavádí k pojetí, jako by šlo více o popis vnějšího prostředí člověka a méně o zpětnovazebný vztah člověk – životní prostředí.“* Stejně tak i Hana Horká preferuje termín „ekologická výchova“ a používá jej jako ekvivalent pojmu „environmentální výchova“ (Horká 2005, 26): *„Vycházíme z toho, že cíle a obsahové zaměření ekologické a environmentální výchovy se nijak nevylučují, liší se pouze a především v metodickém pojetí chápání jevů v přírodě.“* Pozitivistický proud je podle Činčery tradičním směrem environmentální výchovy a klade důraz na poznání přírody a jejích základních procesů (Činčera, 2007: 17).
2. Globální výchova (global education) – nový směr v pedagogice rozpracovaný v 80. letech, v ČR se globální výchovou zabývají např. Jiří Hruška, Jan Vrtiška z CEV Zvoneček (manžel jedné z respondentek výzkumu viz Empirická část), zaměřuje se na porozumění problémů světa i sobě samému (Činčera, 2007: 23).
3. Výchova o Zemi (Earth Education) – specifický reformní proud environmentální výchovy; směr, který překonává neefektivně pojímanou tradiční environmentální výchovu (Činčera, 2007: 32).

4. Hlubinně ekologická výchova – odkazuje na práce norského filosofa Arne Naesse, která nastínil rozdíly mezi tzv. mělkou (následky řešící) a „hlubokou“ (příčiny řešící) ekologií (Činčera, 2007: 39).
5. Výchova k udržitelnosti a kritický přístup (education for sustainability)
6. Výchova k ekogramotnosti – spojena s činností Centra pro ekogramotnost v kalifornském Berkeley, které podporuje zejména školní projekty, spojené se vztahem k místu a ekologizací provozu školy (Činčera, 2007: 51).

Podle Činčery je environmentální výchova náročný a kontroverzní projekt a z jejích různých definic vyplývá také dost nejasností. Při zdůvodňování existence EV se však můžeme opřít o tři základní etické důvody pro environmentální výchovu (Činčera, 2007: 9-12):

- EV jako dohoda – je podle tohoto hlediska oprávněná (legislativními dokumenty), její zavádění je výsledkem demokratických rozhodovacích procesů – např. konference v Tbilisi (1977), konference OSN v Rio (1992).
- EV jako prostředek – environmentální výchova jako prevence hrozeb lidské společnosti; předpokladem je, že udržitelného života nelze dosáhnout bez změny postojů a jednání lidí.
- EV jako cesta – Albert Schweitzer – úvaha o vnitřní hodnotě všech živých bytostí. – cesta ke sladění člověka s řádem Bytí.

Činčera také s ohledem na různé směry EV hledá společný rámec environmentální výchovy: „*Klíčovým pojmem je výzva k hledání našeho místa na světě.*“ (Činčera, 2007: 55). Formuluje také okruhy uchopitelných cílů EV (Činčera, 2007: 57-58), které podle něj jsou: snižování ekologické stopy¹, aktivní občanství, kritické myšlení², vzájemná provázanost, úcta k životu, radost z krásy světa, aktivní soucit.

2.3. Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta (EVVO)

„Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta vychází z anglického termínu environmental education, kde environment znamená životní prostředí a education se chápe široce jako vzdělávání, výchova či osvěta všech typů cílových skupin. Vzděláváním se rozumí zejména ovlivňování racionální stránky osobnosti. Výchovou působení na city a

¹ Teoretický koncept propočítávající naše environmentální nároky na plošnou jednotku (Činčera, 2007: 55)

² Klíčová kompetence a důležitý cíl EV; schopnost hledat a zpochybňovat, opatrnost vůči dogmatům a podezřívavost vůči ideologiím (Činčera, 2007: 55)

vůli. Osvětou se označují speciální způsoby předávání informací zejména dospělé populaci.“ (Daňková; Kulich; Toušková, 2009: 41) EVVO zahrnuje formální vzdělávání (činnosti probíhající ve školských zařízeních), neformální vzdělávání (volnočasové aktivity) a informální učení (v rámci neorganizovaného volného času jednotlivců). EVVO představuje jeden z preventivních nástrojů ochrany životního prostředí a je jedním z prostředků k naplnění udržitelného rozvoje. EVVO je zakotvena v platných právních předpisech (Daňková; Kulich; Toušková, 2009: 43):

- zákon č. 17/1992 Sb., o životním prostředí, upozorňuje, že se výchova, osvěta a vzdělávání provádějí tak, aby vedly k myšlení a jednání, které je v souladu s principem trvale udržitelného rozvoje, k vědomí odpovědnosti za udržení kvality životního prostředí a jeho jednotlivých složek a k úctě k životu ve všech jeho formách
- zákon č. 114/1992 Sb., o ochraně přírody a krajiny, ukládá povinnost MŽP a MŠMT spolupracovat na zajišťování ekologické výchovy a vzdělávání
- zákon č. 123/1998 Sb., o právu na informace o životním prostředí, definuje práva a povinnosti ústředních správních orgánů a krajů ve vztahu k zajišťování EVVO
- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, za obecné cíle vzdělávání považuje získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje

Základní rámec pro EVVO vychází ze strategického dokumentu SP EVVO ČR (Daňková; Kulich; Toušková, 2009: 41).

2.4. Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice (SP EVVO ČR)

Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice vychází z platných právních norem, vládních usnesení, novelizované Státní politiky životního prostředí, mezinárodních závazků, kterými je Česká republika vázána a z předpisů Evropské unie (mzp.cz). Strategickým cílem SP EVVO ČR je praktické uplatňování principů (trvale) udržitelného rozvoje v celé výchovně vzdělávací struktuře společnosti. Při Ministerstvu životního prostředí byla proto ustavena mezíresortní pracovní skupina (MPS), která zpracovala Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a

osvěty v České republice, a to jako nadresortní dokument, dotýkající se všech obyvatel (mzp.cz).

Podle SP EVVO (mzp.cz) má státní správa ve své činnosti podporovat a využívat kapacity jí řízených odborných ústavů, nestátních neziskových organizací (NNO), zvláště jejich sítě center a středisek ekologické výchovy (CEV/SEV) a environmentálních poraden, činností osvětových a kulturně vzdělávacích zařízení a všech, kteří budou mít zájem na spolupráci, včetně sdělovacích prostředků (médií). Státní politika životního prostředí České republiky zdůvodňuje význam EVVO a avizuje zpracování Státního programu EVVO v České republice (mzp.cz).

2.4.1. Trvale udržitelný rozvoj

Principy (trvale) udržitelného rozvoje formulovala ministerská předsedkyně Norska G. H. Brundtlandová v roce 1987: *„Trvale udržitelný rozvoj je takový způsob rozvoje, který uspokojuje potřeby přítomnosti, aniž by oslabil možnosti budoucích generací naplňovat jejich vlastní potřeby.“* (Brundtlandová, 1991: 47).

Sociální ekolog Ivan Rynda přichází s rozšiřující definicí trvale udržitelného rozvoje (TUR): *„Trvale udržitelný rozvoj je komplexní soubor strategií, které umožňují pomocí ekonomických prostředků a technologií uspokojovat lidské potřeby, materiální, kulturní i duchovní, při plném respektování environmentálních limitů; aby to bylo v globálním měřítku současného světa možné, je nutné redefinovat na lokální, regionální i globální úrovni jejich sociálně-politické instituce a procesy.“* (Rynda, 2000: 11-12).

2.4.2. Cíle a nástroje SP EVVO

Strategickým cílem SP EVVO ČR je praktické uplatňování principů (trvale) udržitelného rozvoje v celé výchovně vzdělávací struktuře společnosti.

Nástroje SP EVVO jsou (mzp.cz): legislativní, ekonomické, institucionální, informační a dobrovolné.

Základním cílem environmentálního vzdělávání a výchovy pro další generace je naučit ji žít podle principů (trvale) udržitelného rozvoje (mzp.cz). Oblast EVVO je rozdělena na 4 základní témata, přičemž každé z nich se zabývá jinými cílovými skupinami (mzp.cz):

- Environmentální vzdělávání a výchova dětí a mládeže (zahrnuje další 3 podskupiny: Environmentální výchova dětí v předškolním věku; Environmentální

vzdělávání a výchova dětí a mládeže základních, středních a vyšších odborných škol; Environmentální vzdělávání vysokoškolských studentů);

- Příprava odborníků pro péči o životní prostředí a udržitelný rozvoj;
- Příprava učitelů a dalších pedagogických pracovníků pro environmentální vzdělávání;
- Výzkum a vývoj specializovaný na oblast EVVO

2.5. Rámcový vzdělávací program (RVP)

V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let (RVP PV, 2004: 5). Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání (NPV) a Rámcové vzdělávací programy (RVP PV, 2004: 5). Zatímco NPV formuluje požadavky na vzdělávání, které jsou platné v počátečním vzdělávání jako celku, RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (pro předškolní, základní, a střední vzdělávání). Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Školní vzdělávací program si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP. Rámcové i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost (RVP PV, 2004: 5).

Rámcový vzdělávací program (RVP) dále rozlišujeme na (RVP PV, 2004: 5):

- RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
- RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
- RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání
- RVP SOV – Rámcový vzdělávací program (programy) pro střední odborné vzdělávání
- Ostatní RVP – rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon (např. Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání)

EVVO je v rámci RVP PV zahrnuta do vzdělávací oblasti Dítě a svět (RVP PV, 2004: 29):

„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v environmentální oblasti je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí.“

V rámci RVP ZV je EV zahrnuta do tzv. Průřezových témat. Podle RVP ZV jsou Průřezová témata reprezentujícími okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou také důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot. Průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání a jedním z průřezových témat je právě Environmentální výchova (RVP ZV, 2007: 90).

Přínosy průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka z hlediska EVVO jsou (RVP ZV, 2007: 99-100):

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

- rozvíjí porozumění souvislostem v biosféře, vztahům člověka a prostředí a důsledkům lidských činností na prostředí
- vede k uvědomování si podmínek života a možností jejich ohrožení
- přispívá k poznávání a chápání souvislostí mezi vývojem lidské populace a vztahy k prostředí v různých oblastech světa
- umožňuje pochopení souvislostí mezi lokálními a globálními problémy a vlastní odpovědností ve vztazích k prostředí
- poskytuje znalosti, dovednosti a pěstuje návyky nezbytné pro každodenní žádoucí jednání občana vůči prostředí
- ukazuje modelové příklady jednání z hledisek životního prostředí a udržitelného rozvoje žádoucích i nežádoucích
- napomáhá rozvíjení spolupráce v péči o životní prostředí na místní, regionální, evropské i mezinárodní úrovni
- seznamuje s principy udržitelnosti rozvoje společnosti.
- učí hodnotit objektivnost a závažnost informací týkajících se ekologických problémů

- učí komunikovat o problémech životního prostředí, vyjadřovat, racionálně obhajovat a zdůvodňovat své názory a stanoviska

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma Environmentální výchova (Horká, 2005:38):

- přispívá k vnímání života jako nejvyšší hodnoty
- vede k odpovědnosti ve vztahu k biosféře, k ochraně přírody a přírodních zdrojů
- vede k pochopení významu a nezbytnosti udržitelného rozvoje jako pozitivní perspektivy dalšího vývoje lidské společnosti
- podněcuje aktivitu, tvořivost, toleranci, vstřícnost a ohleduplnost ve vztahu k prostředí
- přispívá k utváření zdravého životního stylu a k vnímání estetických hodnot prostředí
- vede k angažovanosti v řešení problémů spojených s ochranou životního prostředí
- vede k vnímavému a citlivému přístupu k přírodě a přírodnímu a kulturnímu dědictví

Jednotlivé tematické okruhy průřezového tématu EV potom jsou (RVP ZV, 2007: 100): Ekosystémy, Základní podmínky života, Lidské aktivity a problémy životního prostředí, Vztah člověka k prostředí.

2.6. Environmentální senzitivita (citlivý vztah k životnímu prostředí)

Někteří odborníci považují za hlavní cíl EV environmentální senzitivitu, která se vytváří složitou interakcí mezi množstvím životních zážitků a jejich interpretací jedincem (Horká, 2005: 55). Na téma environmentální senzitivity byla také provedena řada výzkumů (např. v rámci výzkumu o odcizování dětí s přírodou – Strejčková, 2005), které ukázaly, že *„pro vybudování této osobní vlastnosti jsou klíčové příjemné zážitky z pobytu v přírodě v raném věku. Tyto pozitivní zážitky z raného dětství jsou pak posilovány dalším kontaktem s přírodou v období dospívání a ekologickou výchovou, kdy se jedinec dozvídá více o přírodě a zákonitostech jejího fungování a zároveň i o ekologické problematice a principech udržitelného života.“* (Franěk; Strejčková, 2005: 35) Podle Horké (Horká, 2005: 55) je environmentální senzitivita definována jako *„predispozice zájmu poznávat přírodní prostředí, vnímat jeho poškození a cítit potřebu jej ochraňovat.“* V posledních letech se tak stává předmětem vzrůstajícího zájmu. Jak píše Horká (Horká, 2005: 55):

„ukazuje se, že dětská zkušenost s autentickým přírodním prostředím zesiluje pozitivní environmentální přístupy, vede k vědomému ekologicky příznivému chování.“

2.7. Teorie narativity

V následujících kapitolách se již více přiblížíme ke zkoumanému oboru ekonaratologie, jelikož ta úzce navazuje jako subdisciplína na interdisciplinární naratologii (Jančaříková, 2010: 13). Interdisciplinární naratologie se rozvíjí od poloviny 90. let 20. století. V 80. letech 20. století pak vzniká tzv. teorie narativity, která do západního myšlení přinesla návrat k vyprávění a k příběhům (Jančaříková, 2007, cevv-uk-pedf.blog.cz). Nejprve se tak podíváme na jednotlivé významy pojmů a vývoj naratologie jako literárně teoretické disciplíny, na kterou ekonaratologie navazuje.

2.7.1. Pojem naratologie

„Teorie narativu (v českém prostředí potom častěji teorie vyprávění) je aktivní odnoží literární teorie a literární věda se opírá o teorie narativní struktury: o pojmy osnovy (plot), různých druhů vypravěče, narativních technik. Poetika narativu (...) se pokouší porozumět komponentům narativu a zároveň analyzuje, jak jednotlivé narativy dosahují svých účinků. Člověku je od přírody vlastní touha poslouchat a vyprávět příběhy“ (Culler, 2002: 93).

V této podkapitole se pokusím shrnout výklady pojmů narativ, příběh, vyprávění, se kterými se v rámci naratologie i ekonaratologie setkáváme. Pokud se podíváme do *Slovníku novější literární teorie*, nalezneme toto vysvětlení k pojmu narativ: *„Narativ (z anglického narrative, a to z latinského narrare, „obšírně vyprávět“) je obecně chápané vyprávění; pojem. Narativ přitom zahrnuje jak to, o čem se vypráví, tak i způsob, jakým se o tom vypráví, někdy též vlastní akt vyprávění. Narativ je širší pojem než čistě literárněvědně chápaný pojem vyprávění, protože zahrnuje i nejazykové případy (film, drama, balet, aj.), a zároveň je širší než oblast fikce.“ (Müller; Šidák, 2012: 341)* Pojem vyprávění (též narativ, narace; anglicky narration) se potom dle *Slovníku* obecně chápe jako písemné nebo ústní ztvárnění příběhu (Müller; Šidák, 2012: 559).

Příběh, diskurs (anglicky story/discourse) je *„pojmový pár označující dvě základní složky narativu, to o čem se mluví (příběh) a to, jak se o tom mluví (diskurs), toto pojetí vychází z formalistického konceptu fabule-syžet.“ (Müller; Šidák, 2012: 413)* Dle *Slovníku novější literární teorie* rozlišujeme dva trojrovné modely narativu (Müller; Šidák, 2012: 414):

1. Příběh – text – vyprávění (anglicky *story – text – narration*). Představitelkou tohoto modelu je Shlomith Rimmon-Kenanová, podle které příběh označuje vyprávěné události, abstrahované od jejich rozložení v textu a uspořádané chronologicky a zahrnuje také účastníky těchto událostí. Text je to, co vnímáme a vyprávění potom proces produkce textu, akt literární komunikace. Příběh zde odpovídá fabuli a text syžetu.
2. Příběh – vyprávění – narace (*francouzsky histoire – récit – narration*). Představitelem druhého modelu je Gérard Genett, který však po kritice nakonec rozlišuje jen dvě úrovně a to příběh a vyprávění (fabuli a syžet).

Jak vidíme, vysvětlení jednotlivých pojmů není jednoduché a tak problémy s překladem jednotlivých naratologických termínů nejsou výjimkou, jak vysvětluje překladatelka Vanda Pickettová v doslovu k *Poetice vyprávění* (Rimon-Kenanová, 2001: 140): „*Vezměme jako příklad termín „narration“ – v písemné formě identický pro angličtinu i francouzštinu, který vyjadřuje akt vyprávění a je téměř výlučně užíván literární vědou. Termín vyprávění, který se zdá být jediným možným českým ekvivalentem, není s to vystihnout dokonale charakter termínu francouzského (anglického), ačkoliv se v české literárněvědné terminologii již poměrně ustálilo užití slova „narativní, narativ“ (ve smyslu vyprávěcí, epický. „Vyprávění“ bývá též užíváno jako ekvivalentu pro termín „narativ“ – konkrétní narativní text (román, povídka, pohádka, epická báseň, životopis, fejeton, zpráva v novinách). Ani zde však nejde o dokonalý ekvivalent, neboť termín „narativ“ nejenže má konotaci odbornosti, má také širší význam než české „vyprávění“, může označovat i neverbální narativ, jako například film, balet, kreslený příběh, apod.“*

S dalším výkladem pojmu vyprávění přichází také Jiří Trávníček (Trávníček, 2003: 22): „*etymologie slova vyprávění (jak připomíná Hayden White), svým sanskrtským kořenem patří ke slovu gna, které znamená „vědět“; etymologickou příbuznost vykazují i latinské gnarus („znalý“, „vědomý něčeho“) a od něj odvozené narro („vypravovat“, „mluvit“), vyprávění bylo tedy původně formou „vědět“, respektive mělo se za to, že „vědět“ se uskutečňuje prostřednictvím „vyprávět.“*

2.7.2. Stručná historie naratologie

„Častý výskyt a jakási samozřejmost slova vyprávění však ještě neznamenají, že opravdu rozumíme tomu, co se pod ním skrývá. Vypovídá to spíše o tom, že vyprávění patří neoddělitelně k naší zkušenosti a jejímu sdílení.“ (Jedličková; Sládek, 2008: 9) Naratologie neboli věda o vyprávění se, jak píše Jedličková, zformovala v rámci francouzských strukturalistických výzkumů v samostatnou disciplínu a postupem času prošla mnoha metodologickými proměnami, proto je současná naratologie spíše „souhrnem koncepcí a přístupů, zaměřujících se na vyprávění z mnoha různých hledisek, a to s oporou celého spektra společenských věd.“ (Jedličková; Sládek, 2008: 10)

Jak píše Culler (Culler, 2002: 92), tak v minulosti znamenala literatura především poezii, ale ve 20. století zastínil poezii román tím, co píše spisovatelé i co čtou čtenáři, a od 60. let začal narativ převažovat ve výuce literatury. V 60. až 80. letech byl narativní diskurs v pozornosti strukturalistů i poststrukturalistů, kteří narativ identifikují právě s vyprávěním příběhu (Jedličková; Sládek; Volek, 2008: 11).

2.7.2.1 Předchůdci naratologie

Za předchůdce naratologie je považován francouzský strukturalistický antropolog Claude Lévi-Strauss, který se zabýval strukturou mýtu. Strauss podle Volka (Jedličková; Sládek; Volek, 2008: 21) chápe mýtus jako proces narativní transformace, jako druh prostředkování, které pomáhá překonat jistý protiklad. Strauss také nabízí model příběhu jako „prostředkování s bonusem“, tedy že zrušení protikladu nejen ukončuje konflikt, nerovnováhu, ale vede též k nové, dodatečné kvalitě (Jedličková; Sládek; Volek, 2008: 21). Za další důvod vzniku naratologie lze považovat ruský formalismus, konkrétně Vladimíra Proppa a jeho práci *Morfologie pohádky*, kde Propp redukuje veškeré pohádky na sedm okruhů jednání a funkcí jednajících osob (Kabelková, 2008).

2.7.2.2. Ruští formalisté

Ruští formalisté byli podle Todorova (Kyloušek; Todorov, 2002: 144) první, kdo izolovali jednotlivé pojmy a nazvali je fabule (to, co se skutečně přihodilo) a syžet (způsob, jakým s tím byl seznámen čtenář). Od počátku 20. století ruští formalisté a později i francouzští strukturalisté začali znovu promýšlet aristotelovský model příběhu jako dramatického mythosu, již v roce 1919 Viktor Šklovskij započal rozchod s logickým uchopením příběhu a nově definoval pojem syžetu (Jedličková; Sládek; Volek, 2008: 12). V tradiční ruské

poetice znamenal syžet příběh jako takový, ale Šklovskij jej definuje jako ozvláštňující umělecký postup stavby příběhu v protikladu k fabuli, kterou chápe jako pouhý materiál ke konstrukci (Jedličková; Sládek; Volek, 2008: 12): „*Metoda umění je metoda „ozvláštění“ věci a metoda znesnadnění formy zvětšující obtíž a délku vnímání, poněvadž proces vnímání je v umění sám o sobě cílem a musí být prodlužován.*“ (Šklovskij, 2003: 14) Šklovskij si uvědomil, že i jednoduché paralelní události či situace v narativu mohou sloužit jako možné minimální uspořádání příběhu (Jedličková; Sládek; Volek, 2008: 13).

Jedním z ruských formalistických autorů byl také Boris Viktorovič Tomaševskij, který se ve své práci *Teorie literatury* zabývá syžetovou výstavbou, kde rozlišuje dvě roviny – fabuli a syžet. Fabule je potom podle Tomaševského „*souhrn událostí a jejich vzájemných vnitřních souvislostí*“ (Tomaševskij, 1970: 125), zatímco syžet je „*umělecky konstruované rozmístění událostí*“ (Tomaševskij, 1970: 127). Postavy a vzájemné vztahy potom tvoří situaci a fabule je právě „*přechodem od jedné situace k druhé*“ (Tomaševskij, 1970: 125), v takové situaci tak dochází ke kolizi, k rozporům zájmů. Tomaševskij dále rozlišuje dva způsoby vyprávění. Abstraktní, neosobní a konkrétní vyprávění v 1. osobě (Tomaševskij, 1970: 133). Zabývá se také využitím času, místa a jeho statičnosti a dynamičností ve vyprávění. (Tomaševskij, 1970: 133). Podle Tomaševského je fabule konstrukt, který je situován na stejné úrovni abstrakce jako syžet, jediný rozdíl je, že fabule je čtenářskou rekonstrukcí vyprávěných událostí v přísně logickém pořádku v jejich chronologických a kauzálních souvislostech (Jedličková; Sládek; Volek, 2008: 15).

2.7.2.3. Francouzští strukturalisté

Teoretik bulharského původu Tzvetan Todorov píše ve své stati *Kategorie literárního vyprávění* (Kyloušek; Todorov, 2002: 144), že literární dílo má dva aspekty: je zároveň příběh (ve smyslu, že evokuje určitou skutečnost, události, které se údajně staly) a diskurs (existuje vypravěč, který tento příběh vypráví). Příběh je podle něj abstrakce, neboť vždy je někým vnímán a vyprávěn, neexistuje tedy „sám o sobě“ (Kyloušek; Todorov, 2002: 145). Todorov také rozlišuje dvě úrovně příběhu: logiku akcí a postavy a jejich vztahy. Uvažuje vyprávění jako diskurs, reálnou promluvu vypravěče adresovanou čtenáři a postupy používané v diskurzu rozděluje na 3 skupiny: čas vyprávění, aspekty vyprávění, a mody vyprávění (Kyloušek; Todorov, 2002: 161). Podle Volka Todorovův příběh odpovídá narativní sekvenci konstituované několika narativními propozicemi (Jedličková; Sládek; Volek, 2008: 22).

Dalším představitelem naratologie tohoto směru je Gérard Genette, který ve svém článku *Hranice vyprávění* definuje vyprávění jako „*ztvárnění skutečné nebo smyšlené události či sledu událostí pomocí jazyka, především jazyka psaného.*“ (Genette; Kyloušek, 2002: 240) Genette se také zabývá Aristotelovou Poetikou a píše, že vyprávění (diegésis) je pro Aristotela jeden ze dvou způsobů tvůrčí nápodoby (mimésis), druhým způsobem je potom přímé znázornění událostí, které slovy a gesty herci převádějí publiku. Zde je podle Genetta počátek klasického rozlišení mezi poezií epickou (narativní) a poezií dramatickou (Genette; Kyloušek, 2002: 241).

Literární teoretik, kritik a sémiotik Roland Barthes hledá ve svém článku *Úvod do strukturální analýzy vyprávění* strukturu vyprávění, která by byla přístupná analýze a jako základní model strukturální analýzy tak nabízí samotnou lingvistiku (Barthes; Kyloušek, 2002: 11). Vyprávění je podle Barthesa tvořeno pouze funkcemi, všechno v něm na různých úrovních má svůj význam, vyprávění je věcí struktury (Barthes; Kyloušek, 2002: 17).

2.7.3. Česká naratologie

V české literární vědě se vztahem fabule-syžet a jeho systematizací zabýval Lubomír Doležel, který vypracoval ucelenou teorii narativní sémantiky, analýzu a teoretické uchopení konstrukce narativního textu: z perspektivy toho, co text sděluje a jak to sděluje (Jedličková; Sládek, 2012: 17). Jak sám Doležel říká: „*Narativ je ve své textové struktuře nejsložitější z literárních druhů.*“ (Doležel, 1973: 9) Narativní text je podle Doležela kombinací promluvy vypravěče a promluvy postav a tvoří opozici jak svými funkcemi, tak svou jazykovou výstavbou (Doležel, 1973: 10). Doležel dále vytváří a pojmenovává systém možných narativních (vyprávěcích) promluv, tj. vypravěčských způsobů a forem řeči postav. V celé kapitole tedy popisuje systém narativních promluvových typů. Doležel vyslovuje předpoklad, že „*narativní text je jazykový znak, jehož působením se vytváří, konstruuje fikční svět.*“ (Doležel, 1973: 55) Klasický narativní text je podle Doležela (Doležel, 1973: 12-14) objektivním vyprávěním ve třetí osobě (Er-forma) a má formu přímé řeči. Er-forma a přímá řeč jsou potom ve své jazykové výstavbě rozlišeny souborem gramatických, výpovědních, sémantických, slohových a grafických rysů. Klasický narativní text je podle Doležela spolehlivým prostředkem konstrukce fikčního světa, oproti tomu moderní narativní text vytvářejí nové formy řeči postav a nové vypravěčské způsoby (Doležel, 1973: 20).

2.7.4. Klasická a postklasická naratologie

V roce 1997 navrhl David Herman rozlišovat naratologii na „postklasickou“ a „klasickou“ (Fořt; Pier, 2012: 51). Posklasická naratologie se formuje od začátku 90. let, je charakteristická hledáním nových oborových paradigmat, odráží také posun za „literární narativ“ a zájem o „nová média a narativní logiku“. Otevírá tak novou epochu transdisciplinárního narativního výzkumu (Fořt; Pier, 2012: 51). Klasická naratologie se podle Piera překrývá s francouzskou strukturální naratologií 60. a 70. let 20. století, jež byla utvářena na základě saussurovské lingvistiky a sémiologie.

2.7.5. Narrative turn: narativní obrat k vyprávění

Skutečnost, že narativ proniká každou oblastí sociálního života, pak umožnila naratologickému výzkumu další expanzi, kterou charakterizuje tzv. „narativní obrat v humanitních vědách“ či v sociálních vědách, tzv. stanovování „kontextuálních a kulturních“ rámců, v nichž by se měla naratologie pohybovat (Fořt; Pier, 2012: 51). Roland Barthes ve slavném článku *Úvod do strukturální analýzy vyprávění*, jednom z zakládajících textů naratologie z roku 1966, trvá na univerzalitě narativu vůči všem médiím a jejich kombinacím, na přítomnosti narativu ve všech žánrech, ve všech epochách, na všech místech a ve všech společnostech stejně jako na nadnárodních, transhistorických a transkulturních dimenzích příběhů (Fořt; Pier, 2012: 53): „*Vyprávění o světě je nespočetné množství, (...) je přítomno v mýtu, legendě, bajce, povídce, novele, epeji, historii, tragédii, dramatu, komedii, pantomimě, v malovaném obraze, vitráži, filmu, obrázkových seriálech, novinových zprávách, rozhovoru. Navíc (...) je vyprávění přítomno ve všech obdobích, na všech místech, ve všech společnostech; vyprávění se rodí se samým počátkem dějin lidstva; není a nikde nebyla žádná lidská pospolitost bez vyprávění, (...) je mezinárodní, nadčasové, transkulturní, vyprávění je prostě zde jako sám život.*“ (Barthes, 2002: 9)

Podle Crawforda a jeho teorie mentálního vývoje dítěte, vše co přichází později ve vývoji člověka (po narativním myšlení) je možné převést na narativní model (Trávníček, 2007: 53-54). Toto Crawfordovo pojetí můžeme dle Trávníčka (Trávníček, 2007: 53-54) také považovat za součást *narrative turn* (obratu k vyprávění). Počátkem tohoto směru je podle Trávníčka Hayden White a jeho kniha *Metahistory* (1973), kde White problematizuje pojetí historické práce jako hledání skutečného a soudí, že podstatou historikovy práce je vyprávění, tedy že fakta nejsou neutrální, ale nabývají svůj smysl až tehdy, když je z nich

učiněn příběh. Historik tedy nerekonstruuje minulost, ale konstruuje ji do podoby soudržného vyprávění (Trávníček, 2007). Narativní obrat k vyprávění (Trávníček, 2007: 55) postupně zasahuje filosofii (otázka narativní identity), sociologii (autobiografické metody), kognitivní vědy, i vědu právní (soudní proces jako souboj o nejdůvěryhodnější vyprávění), vědy lékařské (vyprávění při diagnostice). „*Obrat k vyprávění je nesen snahou vrátit do hry časový aspekt lidského rozumění i kontext, v němž se toto rozumění odehrává, nenahrazuje jednu univerzalitu druhou, ale zpochybňuje předchozí logický model.*“ (Trávníček, 2007: 56).

Podle Davida Hermana tak naratologie již neoznačuje podoblast strukturálně-literární oblasti, ale naratologie jako termín může být použita v souvislosti s jakýmkoli přístupem ke studiu narativně organizovaného diskurzu, ať už literárního, historiografického, konverzačního, filmového či jiného (Fořt, Pier, 2012: 55).

Z kulturního hlediska se narativu stále častěji přisuzuje ústřední význam teorie literatury a teorie kultury, prostřednictvím příběhů se snažíme porozumět věcem, ať už uvažujeme o svém životě jako o vývojovém procesu, ubírajícím se určitým směrem nebo když si sami uvědomujeme, co se odehrává ve světě (Culler, 2002: 92). Život se tak řídí logikou příběhu, kde rozumět znamená představit si, jak jedna věc ústí v druhou, jak mohlo k něčemu dojít (Culler, 2002: 92).

2.7.6. Základní rysy narativu

Nejzákladnějším rysem narativu podle Aristotela je osnova (plot), což znamená, že dobré příběhy podle něj musí mít začátek, střed a konec, přičemž rytmus jejich organizace je zdrojem požitku, který skýtají (Culler, 2002: 94).

V rámci teorie narativu tedy podle Cullera (Culler, 2002: 96) dochází k základnímu rozlišení na osnovu (plot) a prezentaci; tedy příběh a diskurs (terminologie se však u jednotlivých teoretiků liší). Při konfrontaci s textem se jej čtenář snaží pochopit tak, že identifikuje příběh a následně vidí text jako jednu konkrétní prezentaci příběhu (Culler, 2002: 96).

Narativní teorie věnuje také značnou část svých aktivit zkoumání různých způsobů nazírání na proměnné, které jsou rozhodující pro účinky narativu. Klíčové otázky, které vymezují jednotlivé smysluplné alternativy, jsou např. tyto (Culler, 2002: 96-97):

- *Kdo mluví?* Vypravěč, který může stát mimo příběh nebo být jeho součástí jako jedna z postav (hlavní protagonista, vedlejší postava nebo pozorovatel příběhu), takovéto vyprávění nazýváme „vyprávění v první osobě“. Druhou možností je, že vypravěč není identifikován s žádnou postavou příběhu a o všech postavách se tak mluví ve třetí osobě, tomuto vyprávění říkáme „vyprávění ve třetí osobě“.
- *Kdo mluví a ke komu?* Obecenstvo vypravěče se označuje jako ten, jemuž se vypráví (*narratee*). Narativ zde implicitně konstruuje obecenstvo prostřednictvím toho, co je v rámci jeho vyprávění považováno za samozřejmé a co je vysvětlováno.
- *Kdo mluví a kdy?* Vyprávění může být situováno do doby, v níž k událostem právě dochází nebo může bezprostředně sledovat konkrétní události nebo se také může začít odvíjet po závěrečných událostech narativu, kdy se vypravěč ohlíží za celým jejich sledem.
- *Kdo mluví a jakým jazykem?* Narativní hlasy mohou mít svůj vlastní charakteristický jazyk, jehož prostřednictvím líčí vše v příběhu obsažené, nebo mohou přijmout a reprodukovat jazyk druhých.
- *Kdo mluví a s jakou autoritou?* Vyprávět příběh znamená uplatňovat určitou autoritu propůjčenou posluchači.

2.7.7. Funkce příběhů

Podle Cullera (Culler, 2002: 101) vedou teoretické rovněž diskuse o funkci příběhů - narativně předváděné texty, tedy skupina, do které patří jak literární narativy, tak příběhy, které si lidé mezi sebou vyprávějí, se šíří proto, že jejich příběhy jsou vypravovatelné, že „stojí za to“, skýtají potěšení. Mnohé narativy mají funkci bavit posluchače tím, že vnášejí zvrát do známých situací; potěšení plynoucí z narativu se pojí s touhou, sám běh narativu je hnán touhou po věděni: chceme objevovat tajemství, znát konec, nalézt pravdu. Funkcí příběhů je také poskytovat nám informace o světě, ukazovat nám, jak funguje, umožňovat nám vidět věci z jiných výhodných pozic a rozumět pohnutkám jiných lidí, které pro nás za obvyklých okolností zůstávají utajeny. Narativy rovněž poskytují způsob společenské kritiky.

Základní otázkou však podle Cullera (Culler, 2002: 102-103) je, zda je narativ, vyprávění, zdrojem věděni nebo zdrojem iluze? Na tuto otázku ovšem podle Cullera není jednoduché najít odpověď.

Pokud literární vyprávění chápeme jako rozvíjení příběhu prostřednictvím skutků postav, pak s tímto pojetím pro potřeby moderní prózy podle Jiřího Trávnička nevystačíme. Vyprávění se naopak od příběhu vzdaluje, přestává být pouhým nástrojem či médiem fabule (Trávniček, 2003: 29). Pro 19. století „vyprávět“ znamená totéž co „vyprávět příběh“, zatímco ve století dvacátém jsme svědky rozluky „vyprávění“ a „příběhu“ (Trávniček, 2003: 29). Vyprávění příběhu podle Trávnička vytváří společenství, třebaže ne už to mytické, ale přece jenom takové, v němž platí cosi závazného: víra ve společně sdílené i sdělovatelné poznatky a hodnoty. 19. století mělo ve svých „vypravěčích příběhů“ zapisovatele a kronikáře, často sice velmi kritické, ale přece jen stále dost loajální k základním východiskům a normám měšťanské společnosti. Ve chvíli, kdy se vyprávění od příběhu oddělilo, odděluje se i jedinec od společenství (Trávniček, 2003: 30).

2.7.8. Příběh jako prostředek environmentální výchovy

V praktické environmentální výchově rozlišujeme podle Činčery cíle a prostředky, kdy prostředky jsou cestou k dosažení cílů a jejich případná záměna je jednou z častých chyb v realizaci EV (Činčera, 2007: 59) „*Environmentální výchovu nelze založit na jednotlivých náhodně zařazených aktivitách, ale na promyšlených programech, kde tyto aktivity tvoří logický sled, z různých stran a různými formami ukazují ke stejnému cíli, počítají s určitou návazností a zařazením získaného do stávajícího.*“ Jedním z takových prostředků je, jak uvádí Činčera, právě příběh/ příběhy, jejichž vyprávění představuje nejstarší metodu učení (Činčera, 2007: 66). Oblíbenost příběhů zdá se souvisí s mýty a jejich výkladem světa. Když vyprávíme příběh, snažíme se o to, aby nám posluchači skutečně naslouchali. Podle Činčery však takové naslouchání není pasivní, nýbrž právě aktivnější a soustředěnější než např. psaní poznámek (Činčera, 2007: 66), zapojujeme totiž fantazii. Činčera se také (jako jiní teoretikové) zabývá složitou otázkou pravdivosti příběhu. Vyprávíme pohádky, ale neočekáváme, že jsou doslovně pravdivé, na druhé straně častokrát vyprávíme příběhy založené na nějaké vlastní zkušenosti. Práce s příběhy však vyžaduje specifické postupy, je možné je využívat jako motivaci k další diskusi nebo aktivitě, můžeme příběhy předčítat (ne jen vyprávět) nebo je nechat působit na posluchače (Činčera, 2007: 66). Děti mohou s příběhem také samy dále pracovat, pokračovat v příběhu či navázat a vymyslet obdobný. Důležitá je podle Činčery také role vypravěče, a to konkrétně jakým způsobem vypravěč příběh podává, jakou atmosféru nastoluje. Samozřejmě také záleží na fyzickém i psychickém stavu posluchačů, když budou např. unaveni, moc si z příběhu neodnesou. Podle Činčery tedy „*příběhy představují silný prostředek environmentální výchovy*“

(Činčera, 2007: 66). Jejich výhodu spatřuje právě v motivaci k dalším činnostem a v lepším zapamatování. Jejich nevýhodou naopak je podle Činčery mnohoznačnost jejich poselství.

Mallan také uvádí zásady pro dobré vyprávění (Činčera, 2007: 66):

- Vyber dobrý příběh – takový, který se ti líbí.
- Nech si čas na přípravu – přečti si pro sebe příběh několikrát a soustřed' se na hlavní momenty.
- Přečti si příběh nahlas a vyzkoušej si, co a jak budeš číst.
- Zorientuj se ve struktuře – udělej si poznámky.
- Raději vyprávěj, než čti – pokus se naučit začátek a konec nazpaměť, potom dialogy a nakonec vyzkoušej nazpaměť celý příběh.
- Nejdřív vyzkoušej nanečisto – před kamarádem, který ti dá zpětnou vazbu.

2.7.9. Příběhy pomáhají s problémy

Rovněž autoři Badegruber a Pirkl ve své knize *Příběhy pomáhají s problémy* poskytují čtenářům-učitelům návod, jak příběhy vymýšlet, předčítat a měnit - nabízejí 60 příběhů, které dětskou pohádkovou formou zpracovávají konkrétní problémy dětí, jelikož příběhy podle nich nabízejí dětem způsob, jak snadněji zvládnout problémy (Badegruber; Pirkl, 1994).

Poslouchání příběhů podle těchto autorů podporuje fantazii – a fantazie je nutná tam, kde selhal „rozum“, příběh nás může posílit nebo znejistit; vyprávění příběhů také pomáhá ovlivňovat ostatní lidi, je to veskrze pedagogický prostředek, buď dítě příběh vezme nebo ne, buď se v něm dítě pozná nebo ne (Badegruber; Pirkl, 1994: 8). Autoři vybízejí učitele, aby si příběhy vymýšleli převážně sami a nehledali je v knihách, nabízí také postup, aby nejdříve sbírali informace, sestavili příběh nebo přetvořili již vymyšlený příběh nebo nechali posluchače příběh dokončit. Ve vyjadřování, volbě vět a slov můžeme nechat prostor fantazii a představám posluchačů (Badegruber; Pirkl, 1994: 9-10).

Předčítání příběhů podle nich není to samé jako čtení o samotě, jelikož stav a okolnosti čtenáře ovlivňují pochopení smyslu přečteného i obraz, který si čtenář vytváří. Za příběh je tedy zodpovědný autor i čtenář, ale předčítatel naproti tomu vstupuje mezi autora a čtenáře – význam má také jeho osobnost a chování. Po předčítání bychom měli správně přemýšlet

o příběhu, protože dobrý příběh naladí posluchače k přemýšlení, vyslovování myšlenek a pocitů z příběhu, dotvoření dalších konců, hraní různých postav a loutkových her (Badegruber; Pirkl, 1994: 13-16).

2.7.10. Vyprávění z hlediska vývojové psychologie

Jiří Trávníček se ve své knize *Vyprávěj mi něco...* zabývá otázkami: Jak se rozvíjí vyprávění příběhu a jak povstává, jak si příběhy osvojujeme, a co jsou zdroje vyprávění? Tyto otázky sleduje z oblasti empirické – konkrétně řeči dětí a toho, jak se postupně vyvíjí, jde tedy o průnik vývojové psychologie a teorie vyprávění (Trávníček, 2007: 11).

V otázce Kdy a jak se vyděluje vyprávění od pouhého povídání?, Chris Crawford soudí (Trávníček, 2007), že „narativní myšlení“ (narrative reasoning) se u dětí dostavuje až jako v pořadí čtvrtý stupeň ve vývoji jejich dovedností, předchází tři stupně potom jsou (Trávníček, 2007: 17-21): 1. prostorové myšlení (dítě si jej osvojuje hned po narození), 2. sociální myšlení (dítě ustaluje vztahy mezi tím, kdo je ono a kdo jsou jiní), 3. jazykové myšlení (člověk se tím odpoutává od zvířecí říše, je zcela založeno na zvukových vjemech), 4. narativní myšlení – klíčem k jeho vybudování, osvojení je kauzalita (představuje funkci příběhu, která se stará o to, aby byl docelený a jeho jednotlivé části nezůstaly nepropojeny).

Podle Trávníčka se vyprávění u dětí formuje ve třech stádiích:

1. Vyprávění jako účast (proto-narativita) - vyprávění se v tomto stadiu ještě nevydělilo do podoby svébytné aktivity (Trávníček, 2007: 59). Toto stadium se týká dětí ve věku 2-5 let, děti si nechávají vyprávět stále stejné pohádky, příběhy, dožadují se instance vypravěče, toho, kdo dá věcem řád a zorganizuje je do přehledného sledu a hodnotové hierarchie, dítě si to chce prvotně užít a touží po účasti na této struktuře, podílet se na vyprávění, jde o rituál, vyprávění je vedeno, aby se událo co nejvíce účastně (Trávníček, 2007: 14-15). Podle Trávníčka je v tomto stadiu pro děti nejasná hranice mezi časem vyprávění a časem, o němž se vypráví, co je skutečnost a co fikce (Trávníček, 2007: 37).
2. Vyprávění jako uspokojování zvědavosti (narativita) – vyprávění už je svébytné, má své hranice a jeho uživatel ví, čeho s ním lze dosáhnout (Trávníček, 2007: 59). Týká se školního věku dětí, 6-8 let, vyprávění začíná ztrácet svůj magický

charakter, děti si již uvědomují, že je vymyšlené. Příběhy, které se mohly skutečně stát (s reálným základem) začínají vytěšňovat pohádky, vyprávění se více instrumentalizuje – dítě ví, kdo je jeho původcem, začíná vnímat rozdíl mezi vyprávěním a příběhem (příběh lze vyprávět různě); chápání příběhu jako nástroje, který může posloužit, lépe se jim vypráví příběh dle osnovy, která je zažitá z pohádek než z vlastní zkušenosti (takové vyprávění je potom méně soudržné), prvky pohádek jsou v mysli dětí vybaveny větším narativním potenciálem (Trávníček, 2007: 37-41). Dle vývojové psychologie jsou také děti ve věku 6 let schopny rozeznávat poměr mezi fikcí a skutečností, což podle Trávníčka souvisí se vstupem do školy, děti také vědí, že jsou schopné se vymanit z moci vyprávění nebo se ho zmocnit, dostat ho pod svou kontrolu (Trávníček, 2007: 45-46).

3. Vyprávění jako časový rámeček (para-narativita) - dochází ke zjištění, že vyprávění se týká i nás samých (Trávníček, 2007: 59). V tomto stadiu nabýváme nezvratného vědomí, že zemřeme (9-12 let), stadium reflexivního zrcadla nás samých - prozření toho, že i my spějeme ke svému konci. Vyprávění je zmocňování smrti hrdinů, postav, konec vyprávění, vyprávění se stává zprávou o věcech posledních, ale důležitý je i okamžik vzniku, začátek vyprávění (Trávníček, 2007: 50-51).
4. Vyšší vývojové stadium však neruší to předchozí, schopnost vyprávět a nechat si vyprávět se dosažením každého dalšího stadia jen zmnožuje (Trávníček, 2007: 61).

Trávníček se také zabývá pohádkou, která se stává hlavním zdrojem vyprávění, a to díky vypravěčské přehlednosti, není narativně zálužná, je logická časově-příčinným způsobem, zakládá a naplňuje očekávání, poutá zvědavost, vzbuzuje napětí, podněcuje představivost, upoutává pozornost tím, že děti baví, je odrazem touhy po novém a setrvávání ve známém – setrvačné prodlévání v jistotách (Trávníček, 2007: 31-35). Pohádka představuje posun od vyprávění jako účasti k samotné látce a důvodu příběhu, dítě, které si osvojilo pohádku jako hlavní zdroj vyprávění je na přechodu od stadia sdílení k dalšímu stadiu (Trávníček, 2007: 31-35).

Různými aspekty historie výzkumu pohádek a jednotlivými teoriemi rozličných škol se ve své knize *Psychologický výklad pohádek* zabývá také Marie-Louise von Franz. Již Platón píše, že staré ženy vyprávěly svým dětem příběhy – *mythoi* (Franz, 2011: 167). Vědecký zájem o pohádky potom začal až v 18. století a to především jako „*religiozni pátrání po*

něčem, co jako by chybělo v oficiálním křesťanském učení“ (Franz, 2011: 168). Toto vědecké pátrání zároveň inspirovalo bratry Jakoba a Wilhelma Grimmovy ke sbírání pohádek, které zapisovali téměř doslova, jak je lidé vyprávěli. Pokud smíchali několik verzí pohádek dohromady, vždy se o tom zmínili v poznámce pod čarou (Franz, 2011: 169). Po vydání jejich sbírky pohádek nastal zlom v objevování počtu opakujících se motivů. Následoval další vědecký zájem, snaha porozumět tomu, proč se tolik motivů objevuje (Franz, 2011: 169). Podle Franz jsou původní typy lidových příběhů pravděpodobně místní pověsti, parapsychologické příhody a zázračné příběhy. Archetypové příběhy potom nejčastěji vznikají jako individuální prožitky při vpádech z nevědomí (Franz, 2011: 174).

2.8. Jerome Bruner

„Pedagogický psycholog Jerome Bruner definoval existenci dvou odlišných cest, kterými pronikají informace z vnějšího světa do vnitřního světa (mozků) žáků. Jedině paralelní rozvíjení a využívání obou cest umožňuje rozvoj plnohodnotného a efektivního myšlení. Jednou cestou je systém, který Bruner nazývá paradigmatický modus: systém založený na analytické dedukci, faktech, vlastním bádání, vědeckých objevech, tedy na tom, co považujeme za skutečnost. Tato cesta je využívána především při frontální výuce. Kromě výkladu učitele tak proudí do mozku žáků informace z učebnic, odborných publikací, atp. Druhou cestou je systém, který Bruner nazývá narativní modus, systém založený na emocích, intuici, příbězích, představách, fikci. Tato cesta se v našem českém a v celém západním školství využívá dosud velmi málo a nesystematicky. Někdy dokonce bývá učiteli zavrhována jako "ztráta času" nebo neobjektivní, nevědecká. Bruner toto kritizoval již na začátku 60. let.“ (Jančaříková, 2007, cev-uk-pedf.blog.cz).

Jerome Bruner je americký psycholog s pedagogickými a právními zájmy. Příběhy podle Brunera prostupují náš každodenní život, od různých zpráv, přes obchodní strategii popsanou kolegovi, až ke snění mezi pracemi. Příběhy používáme k vytvoření smyslu světa a Bruner se právě v knize *Making stories* zabývá tím, jak přesně příběhy fungují (Bruner, 2002). Bruner zde zkoumá tento všudypřítomný lidský zvyk a navrhuje nové a hlubší způsoby, jak přemýšlet o tom, jak používáme příběhy k vytvoření našeho smyslu života. Ve svém výkladu pohlíží na právní případy a autobiografii, stejně jako na literaturu. Bruner nás varuje, abychom se nenechali svést příliš upravenými příběhy, a ukazuje, jaké pochybnosti můžou ležet mezi zdánlivě jednoduchými případy (Bruner, 2002).

V kapitole *The uses of story* se Bruner zabývá tím, jak používáme příběhy k vytvoření smyslu života. Podle Brunera jsou lidé tak zbláhli v užívání příběhu, že toto užívání vypadá téměř stejně tak přirozeně jako jazyk sám (Bruner, 2002: 3). V našem životě začínáme podle Brunera s příběhy brzy a intuitivně tak pokračujeme neustále. To, co intuitivně víme o příbězích je pro nás dostatečné, pokud se ale snažíme pochopit nebo vysvětlit to, co děláme, nebo se to snažíme úmyslně dostat pod kontrolu, tak nám už slouží mnohem méně (Bruner, 2002: 4). Bruner se dále zabývá otázkou nevinnosti vyprávění, protože podle něj lidé často nevěří příliš dobrým příběhům a toto naše podezření je oprávněné (Bruner, 2002: 5). Příběhy totiž vždy mají nějaké poselství a velmi často dobře ukryté. Podle Brunera lpíme na narativních modelech reality a používáme je, aby formovaly naše každodenní zkušenosti, neměli bychom však odepsat tuto sílu příběhů, která formuje naši každodenní zkušenost, jako pouhou chybu v našem lidském snažení o nalezení smyslu světa (Bruner, 2002: 7), protože vyprávění dává tvar věcem v reálném světě. Bruner se zabývá vyprávěním představivosti a otázkou, jak fikce vytváří realitu tak přesvědčivě, že formuje naši zkušenost se světem, které fikce zobrazuje, ale i s reálným světem (Bruner, 2002: 9). K úzkému zkoumání příběhu existují podle něj dva motivy. Jeden motiv je příběh ovládnout. Druhý motiv je pochopit jej stejně tak, jako kultivovat jeho iluzi reality. Vztah mezi těmito motivacemi byl do nedávné doby velmi vzdálený (Bruner, 2002: 11). Všechny formy příběhu jsou dialektikou mezi tím, co se očekávalo a tím, co se stalo. Je to nástroj pro hledání problémů. Příběhy vyprávíme, abychom předem spíše varovali, než poučovali (Bruner, 2002: 15).

Příběh dle Brunera většinou začíná nějakým narušením v očekávaném stavu věcí. Musí mít svého vypravěče i posluchače, čtenáře. Bruner se zabývá otázkou, co si myslíme, že víme o vyprávění. Vyprávění podle Brunera představuje ontologické dilema. Jsou příběhy reálné nebo imaginární?, ptá se Bruner. Příběhy jsou každopádně vždy vyprávěny z konkrétní perspektivy (Bruner, 2002: 22). Další zřejmý a zároveň intuitivní fakt o vyprávění je ten, že příběhy jsou sdělovány od člověka k člověku, jejich věrohodnost závisí na okolnostech jejich vyprávění. Příběh má vždy účel, takový, který vypravěč zamýšlí sdělit jeho posluchači. Příběhy poskytují různé modely světa. Proč však používáme příběh jako formu sdělení toho, co se nám přihodilo v našich životech? Je to vypravěčský dar, říká Bruner, který dává sílu a smysl věcem, i když ho postrádají. Příběh je líčením lidských plánů, jak se dostat ze známých kolejí. Příběh konvencionalizuje formy lidského neštěstí do žánrů – komedie, tragédie, romance, ironie (Bruner, 2002: 30). Příběhy potvrzují naše konvenční

vědění o tom, co může být očekáváno, dokonce co můžeme očekávat špatného a co musí být uděláno ke zdoání takové situace. Příběhy nejsou pouze produktem jazyka, ale vyprávění příběhů se stalo stěžejním také pro naše sociální vztahy. Vyprávění je zapletené do našeho kulturního života (Bruner, 2002: 31). Děti vstupují do světa vyprávění velmi brzy. Vytvářejí si naděje (očekávání o tom, jaký by měl svět být) a stejně jako dospělí jsou vysoce naladěni na neočekávané. Fascinace neočekávaností provází jejich rané hry. Zdá se, že máme predispozice, zárodek vědění o vyprávění od samého počátku (Bruner, 2002: 33).

V kapitole *So why narrative?* Bruner tvrdí, že vyprávění je lidovým uměním, které nás běžně přesvědčuje o tom, jací lidé jsou a jaký je jejich svět. Prostřednictvím vyprávění tvoříme, budujeme, představujeme a v určitých směrech objevujeme včerejšek a zítřek (Bruner, 2002: 93). Narativní fikce vytváří možné světy, ale tyto světy jsou protknuté do světa, který známe, a to i přesto jakkoli moc se nad ním vznáší (Bruner, 2002: 94).

2.9. Walter Fisher – Narativní paradigma

„Walter Fisher vyslovil v roce 1985 tzv. "narativní paradigma" - tvrzení, že většina lidí si více a lépe než data a fakta v jejich vědeckých souvislostech pamatuje informace ve formě historek, příběhů, a že se - obecně řečeno - veškerá komunikace mezi lidmi uskutečňuje vlastně formou vyprávění, naslouchání a sdílení příběhů.“ (Jančaříková, 2007, cevv-ukpedf.blog.cz/)

Podle Waltera Fishera (stevefournier01.tripod.com) se tedy veškerá komunikace odehrává formou vyprávění, ale ne všechny příběhy jsou podle něj tvořeny stejně. Každý má stejnou vrozenou schopnost určit narativní racionalitu (pravdivost vyprávění) příběhům, které slyšíme na základě dvou aspektů. Prvním aspektem je dle Fishera soudržnost vyprávění, to znamená, zda příběh drží pohromadě a dává našemu světu smysl, druhým aspektem je potom narativní věrnost, tedy zda příběh odpovídá našim zkušenostem a zobrazuje svět, ve kterém žijeme.

Tradiční paradigma racionálního světa dle Fishera tvrdí, že (stevefournier01.tripod.com):

- Lidé jsou v podstatě racionální.
- Rozhodnutí děláme na základě argument.
- Racionalita určuje, kolik toho víme a jak argumentujeme.
- Svět je souborem logických hádanek, které můžeme řešit pomocí racionální analýzy.

Tradiční paradigma je však podle Fishera příliš omezené, proto přichází s novým, **narativním paradigmatem:**

- Lidé jsou v podstatě vypravěči.
- Rozhodnutí děláme na základě dobrých důvodů.
- Historie, biografie, kultura a charakter určují, co považujeme za dobré důvody.
- Narativní racionalita je určena soudržností a věrností našich příběhů.
- Svět je souborem příběhů, ze kterých si vybíráme a tak stále znovu vytváříme naše životy (stevefournier01.tripod.com).

2.10. EKONARATOLOGIE

Tento poměrně nový obor u nás jako první začala vědecky zkoumat Kateřina Jančaříková, která pracuje jako odborná asistentka katedry Biologie a Environmentálních studií na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a je také vedoucí Centra environmentálního vzdělávání a výchovy. Téma ekonaratologie „*jí umožňuje propojit své přírodovědné nadání a zájmy se zájmy a nadáním svých rodičů, lingvistky A. Macurové a literárního vědce V. Macury.*“ (Jančaříková, 2010: 11). Jančaříková tvrdí (Jančaříková, 2007: 53-68): „*Východiskem pro rozvoj narativní metody v pedagogice je masový návrat k vyprávění, který v posledních dvaceti letech prožívá západní svět*“. Jak píše i Horká (Horká, 1996: 21): „*Ze školní praxe jsou známy příklady seznamování s přírodou: od nenahraditelného přímého pozorování života v blízkém prostředí až po využívání čtených a vyprávěných příběhů.*“

Ekonaratologie jako subdisciplína úzce navazuje na interdisciplinární naratologii (Jančaříková, 2010: 13), jak již bylo napsáno výše. V posledních letech se podle Jančaříkové interdisciplinární naratologie osamostatňuje a vytváří vlastní subdisciplíny. Nejvýznamnější z nich jsou (Jančaříková, 2007: 53-68):

- narativní psychologie
- narativní teologie
- narativní pedagogika a také narativní environmentální výchova, které využívají příběhy jako prostředky edukace

2.10.1. Pojem ekonaratologie

Ekonaratologie je podle Jančařikové (Jančařiková, 2010: 13) obor zkoumající potenciál příběhů pro rozvoj a realizaci témat environmentální výchovy, ekologické výchovy a výchovy k udržitelnému rozvoji, podněcuje učitele k používání ekonarativity (narativní environmentální výchova). Narativní pedagogika – ekonaratologie využívá modelové příběhy, pomocí kterých je možné rozvíjet environmentální citlivost a naplňovat cíle environmentální výchovy. Je vhodným propojením environmentální výchovy a vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace (Jančařiková 2010: 11).

Ekonaratologie podle Jančařikové ještě nemá ustálenou terminologii. V Čechách je dosud prakticky neznámá, ale někteří naši učitelé tuto metodu v praxi využívají intuitivně, bez znalosti narativní teorie, protože je efektivní (Jančařiková, 2007, cevv-uk-pedf.blog.cz).

Jančařiková ekonaratologii rozděluje na **3 hlavní kategorie** (Jančařiková, 2007: 53-68):

1. o životě člověka v přírodě, o souznění s přírodou
2. hledání propřírodních motivů v dílech, kde tento motiv není primární a je třeba ho odkrýt (podle Jančařikové můžeme propřírodní motivy v rámci environmentálního vzdělávání hledat např. v lidové slovesnosti, v tradicích jiných kultur, v sakrálních textech, v Bibli, ve světové literatuře)
3. přiznání existence komunikace člověka s přírodou (podle Jančařikové nejvýznamnější kategorie), a to ať už se jedná o zvířata, stromy, skály nebo řeky; ve výuce komunikace žáků s nelidskou přírodou je pak zapotřebí naučit žáky rozumět potřebám živých tvorů a naučit je naslouchat, aby mohli tlumočit příběhy přírody ostatním

2.10.2. Význam ekonaratologie

„Nejzajímavějším obohacením, které ekonaratologie naratologii přinesla, je posun sémantického chápání příběhu a jeho nositele. Klasičtí antropologové chápali příběh a vyprávění i naslouchání příběhu jako výhradně antropologickou záležitost. Ekonaratologové toto pojetí rozšířili. Dnes vnímáme skutečnost, že nejenom lidé jsou nositeli příběhů (vypravěči), ale že vyprávět mohou i zvířata, rostliny a další objekty živé i neživé přírody.“ (Jančařiková, 2010: 14).

Další pozitiva využití narativní metody podle Jančaříkové jsou (Jančaříková, 2007: 53-68): rozvoj jazykových dovedností, rozvoj vyšších kognitivních schopností, představivosti a kreativity. V neposlední řadě rozlišování faktů a fikce v příbězích rozvíjí kritické myšlení žáků. Příběhy mají v environmentální výchově významné postavení. Rozvíjejí environmentální senzitivitu (Jančaříková, 2007: 53-68).

2.10.3. Cíle ekonaratologie

Hlavním cílem narativní metody ekologické výchovy je rozvíjení vnitřní motivace posluchačů pečovat o přírodu. Tento cíl je naplňován prostřednictvím vyprávění a naslouchání příběhů. Jedná se nejen o poslouchání, ale i o ztotožňování se s kladnými postavami, odmítnutí projevů postav záporných, vcítění se do pocitů jiných lidí nebo tvorů, apod. Druhým cílem podle Jančaříkové je, aby se posluchači naučili rozumět živé i neživé přírodě, naučit se naslouchat přírodě (Jančaříková, 2010: 15).

Cílem ekonaratologie podle Jančaříkové je také snaha o horizontální komunikaci. Komunikace s živými tvory podle ní může být realizována na třech přístupových rovinách (Jančaříková, 2010: 14):

- můžeme k nim shlížet jako k bezcenným, resp. méněcenným věcem
- můžeme k nim vzhlížet, zbožšťovat si je
- můžeme k nim hovořit jako k sobě rovným, byť odlišným (spolustvořeným) bytostem

Jančaříková také nabízí témata, ve kterých můžeme hledat vhodné příběhy pro využití narativní metody. V rámci environmentální výchovy by měly být vyprávěny příběhy (Jančaříková, 2010: 16):

- o národech, které žily na našem území před námi,
- příběhy národů z jiných koutů světa,
- příběhy zvířat, ptáků, rostlin (stromů), příběhy komplexů (lesa) i příběhy neživých systémů (řeky, skaliska),
- vlastní příběhy (žákovské, školní, rodičovské, rodinné) – sdílení autentických zážitků v přírodě nebo s přírodou s přáteli.

Literární zpracování příběhů mohou učitelé volit (Jančaříková, 2010: 16):

- vyprávění vlastní (očítý svědek, rodinný příběh),
- krátký příběh literárně zpracovaný (na hodině je přečten),
- obecně známý příběh (pohádky nebo známé dětské knihy v případě mladších žáků, známá literární díla; na hodině nemusí být přečtena, jen rychle zopakována hlavní zápletky)

2.10.4. Využití narativní metody v environmentálním vzdělávání ČR:

2.10.4.1. Projekt Alma Mater Studiorum

Projekt Alma Mater Studiorum realizovaný v letech 2010-2012 byl zaměřen na další vzdělávání učitelů a pedagogických pracovníků Středočeského kraje v oblasti EVVO. V rámci projektu vytvořili odborníci (lektoři) z různých pracovišť převážně Univerzity Karlovy celkem 22 kurzů (15 seminářů a 7 exkurzí), které byly následně akreditovány MŠMT a ke kterým byly připraveny informační brožurky (alma.mater.cuni.cz). Projekt nabízel zdarma programy pro učitele Středočeského kraje, kteří si kladli otázku jak začlenit průřezové téma environmentální výchovy do ŠVP (Jančaříková, 2010: 7).

Účastníci projektu byla také Kateřina Jančaříková, která k projektu sepsala příručku *Ekonarologie* (Jančaříková, 2010: 13): „*Tato brožurka by měla učitelům pomoci nejen k tomu, aby si uvědomil potenciál vyprávění jako jednu z cest realizace environmentální výchovy, ale také při volbě vhodných příběhů a pedagogické práce s nimi.*“ Podle Jančaříkové totiž české školství začíná apelovat na odklon od frontální výuky (Jančaříková, 2010: 12): „*Frontální výuku chápe dnes moderní pedagog jako něco, možná chvílemi nezbytného, ale poněkud nesprávného, protože neumožňuje aktivitu žáků, žáci nemají možnost o daném tématu přemýšlet, učit se chybami a většinou ani učitele přerušit a zeptat se na maličkost, která jim není jasná. (...) Pokud ale učitel vypráví nebo čte příběh, nejedná se, i když žáci tiše sedí, o frontální výuku, protože pracuje (u každého individuálně) jejich fantazie. Nebojme se tedy příběhy a vyprávění ve škole používat. Narativní pedagogika je pro žáky přínosná, protože vede k rozvoji jazykových dovedností, žáci a studenti si osvojují role, resp. „etiketu“ posluchače, i role vypravěče: uvědomí si např. potřebu správné artikulace a výhody čtení s přednesem (dramatizace). Děti, které byly vychovávány vyprávěním příběhů, jsou lépe připraveny na školní docházku.*“

Pro potřeby environmentální výchovy nebo výchovy k udržitelnému rozvoji máme volit podle Jančaříkové (Jančaříková, 2010: 13) příběhy jiné než pro realizaci jiných oborů a

témat. Jančaříková konkrétně ve své příručce nabízí celkem 7 projektů k využití (Dutá vrba, Nejen nad letokruhy stromů, Biokomunikace, Strom jako zachránce, Lži v přírodě, Jak vnímáme příběhy a Vytvořme si svůj příběh).

2.10.4.2. Projekt NaZemi: Global storylines – výuka příběhem

Aktuálně běžícím a zajímavým projektem je počín organizace NaZemi, která se snaží rozšiřovat participativní výuku a globální témata na 1. stupni základních škol metodou *storylines* (nazemi.cz). Tento tříletý projekt NaZemi realizuje od roku 2013 ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Masarykovy univerzity (nazemi.cz). V prvních dvou letech projektu (2013, 2014) bude NaZemi spolupracovat se školami z Brna a okolí. Ve třetím roce (2015) bude projekt otevřen ostatním školám. Sdílení zkušeností bude probíhat virtuální cestou.

Cílem je ověřit přístup *storylines* jako účinného nástroje pro participativní výuku a identifikovat, jakou podporu učitelé pro participativní výuku globálních souvislostí potřebují (nazemi.cz). Projekt byl podpořen z prostředků České rozvojové agentury a Ministerstva zahraničních věcí ČR v rámci Programu zahraniční rozvojové spolupráce ČR (nazemi.cz). Důležitou součástí projektu je také výzkum, který bude realizovat Institut výzkumu inkluzivního vzdělávání při Pedagogické fakultě MU.

Metodiku příběhů Global Storylines vytvořila skotská organizace WOSDEC (West of Scotland Development Education Centre) ve spolupráci s University of Strathclyde, která s přístupem *storylines* pracuje přes 40 let (nazemi).

V přístupu *storylines* jsou žáci 1. stupně ZŠ vtaženi do příběhu, který se stává osou výuky po dobu dvou až tří měsíců. Výuka příběhem využívá prvky dramatické výchovy a umožňuje tak prozkoumávat komplexní globální témata v bezpečném prostředí fiktivního příběhu (nazemi.cz). Žáky vede k aktivnímu přístupu k řešení problémů, spolupráci, solidaritě a empatii s druhými. Příběh je inspirací pro širokou škálu aktivit v různých předmětech: bádání, diskuse, kritické zkoumání informací, psaní apod. Příběh dává žákům smysluplný kontext výuky, umožňuje propojování předmětů a má velký potenciál pro inkluzi, protože umožňuje diversifikovanou práci se skupinami ve třídě (nazemi.cz).

2.10.4.3. Storytelling o. s.

Storytelling o. s. je nezisková organizace založená poměrně nedávno (březen 2013). Barbora Voráčová, jedna z členů sdružení objevila v Norsku (2010) studijní obor *storytelling*, který ji natolik okouznil, že po návratu domů a vzniku několika storytellingových inscenací byl založen storytellingový soubor a spolu s ním občanské sdružení Storytelling (story-telling.cz). „*Hlavní snahou sdružení je objevovat, tvořit a prozkoumávat možnosti využití formy vyprávění zvané storytelling. Naším cílem je zavedení storytellingu do povědomí nejen uměleckých kruhů, ale především školství i široké veřejnosti. Naším plánem je navázat dlouhodobou spolupráci s kulturními, vzdělávacími institucemi a školami a prosadit storytelling jakožto jedinečnou zábavně-vzdělávací metodu. Sdružení se však neorientuje jen na oblast školství, krom produkční záštity storytellingových inscenací (soubor Slovosledi) se zabýváme i vedením workshopů a teambuildingů pro veřejnost i pro firmy, chystáme se na pořádání storytellingového festivalu a za vysněný cíl považujeme vybudování českého storytellingového centra s pravidelným programem.*“ (story-telling.cz) Členové sdružení Storytelling jsou především vypravěči, lektoři storytellingu a divadelníci, ale také produkční, pedagogové, vychovatelé a redaktoři (story-telling.cz).

2.10.5. Narativní metoda v zahraničí:

2.10.5.1. Project narrative

„*Šíři současných interdisciplinárních naratologických výzkumů přesvědčivě ilustruje například mezinárodní Project Narrative koordinovaný Univerzitou v Ohio, na němž se podílejí naratologové, etnologové a psychologové z celého světa.*“ (Jančaříková, 2007: 53-68).

Hlavním posláním Project narrative je podporovat stav výzkumu a výuky v oblasti narativních studií. Projekt se zaměřuje na vyprávění ve všech jejích podobách, od každodenního vyprávění tváří v tvář, na orální historii a autobiografii, na filmy, grafické romány a příběhy spojené s digitálním prostředím, na příběhy nalézané v moderní a postmoderní beletrii a poezii, až k vyprávění autorů, jejichž etnický původ, národnost, rasa nebo pohlaví jsou různorodé (projectnarrative.osu.edu). Project Narrative také zdůrazňuje, že je důležité rozvíjet integrační, interdisciplinární přístup k vyprávění; schopnost pracovat pod záštitou různých tradic výzkumu, literárních teorií, etiky, kognitivních věd, lingvistiky, etnických studií, feministické teorie, a srovnávacích mediálních studií; zkrátka analyzovat, jak jsou příběhy vyprávěny a interpretovány (projectnarrative.osu.edu).

2.11. Brian Fox Ellis

„Školy státu Illinois si mohou pozvat přírodovědce Johna Jamese Audubona, který nabízí celou řadu úchvatných programů narativního environmentálního interdisciplinárního vyučování. Audubon je dramatická postava, kterou představuje Brian "Fox" Ellis, básník, nezávislý spisovatel, aktivní člen the National Storytelling Association a pravidelný přispěvatel do Storytelling Magazine, profesionální vypravěč a herec, autor sbírky originálních vědeckých příběhů *Learning From the Land*.“ (Jančaříková, 2007, cev-uk-pedf.blog.cz).

Brian Fox Ellis je profesionální vypravěč a autor, který objíždí svět se svým vyprávěním příběhů již od roku 1982, účastní se vzdělávacích konferencí, povzbuzuje také učitele v užívání vypravování jako nástroje výuky kreativního psaní. Je pravidelným přispěvatelem různých vzdělávacích a ekologických časopisů a vytvořil také několik audiokazet s originálními a tradičními příběhy (foxtalesint.com).

Jeho kniha *Learning from the land* je originální sadou vědeckých příběhů využívající sílu vyprávění a poskytující několik rozsáhlých lekcí, s konkrétními příběhy pro dosažení maximálního dopadu. Bývalý učitel a uznávaný autor je mistrem v užívání tvůrčího vyprávění, které otevírá svět přírody svým studentům (foxtalesint.com). Ellis tak poskytuje učitelům 12 podmanivých příběhů založených na vědeckých poznacích spolu s podpurnými materiály, které potřebují k využití příběhů pro různé úrovně učení. V originálních příbězích zde Ellis prozkoumává téměř vše od velkého třesku, koloběhu vody, potravinového řetězce po ekologii lesa. Podklady dále obsahují tipy učitelům pro tvůrčí psaní, diskusi, vyprávění příběhů, vědecké pozorování (foxtalesint.com).

V knize *Learning from the land* (Ellis, 1997: 9-15) se Ellis v úvodu zabývá otázkou, jak může člověk učit příběhy o zemi. Sám Ellis se potom označuje za vypravěče (storyteller). Říká, že jako vypravěč se musel procvičit v naslouchání přírodě a tak trávil dlouhé hodiny v přírodě a poslouchal zvuky a písně divočiny a světa kolem něj. Ellis nabádá čtenáře k tomu, aby se seznámili se svými staršími sousedy a dozvěděli se tak prostřednictvím jejich příběhů a povídání více o historii své země. Ellis je také velkým vyznavačem turistiky, povzbuzuje čtenáře najít si chvíli tiše si sednout a poslouchat příběhy, které nám země vypráví a zároveň nabádá k vyprávění těchto příběhů (Ellis, 1997: 9-15). Prostřednictvím jeho knihy má učitel poskytnout svým žákům uvedení do ekologických konceptů, vzbudit zájem o vědu a bádání a rozvíjet v žácích také tvůrčí psaní. Ellisovy

příběhy však mají převážně tvořit inspiraci pro studenty k napsání vlastních příběhů. Jeho hlavním cílem je pak dostat studenty ven k pozorování ekologických procesů, měření a hodnocení toho, co vyzorovali a poté sami vytvořit příběhy a vyprávět je vrstevníkům. Podle Ellise je zkrátka zapotřebí co nejvíce přímého kontaktu s přírodou (Ellis, 1997: 9-15).

Všechny příběhy z Ellisovy knihy jsou rozvinuty z ústní tradice (Ellis, 1997: 16). Ellis také vysvětluje, jak jeho příběhy vznikají – po objevení jádra problému nechá Ellis nápad klíčit v jeho fantazii a zároveň o něm diskutuje s kolegy a přáteli, procvičuje si je na příbuzných a dětech kamarádů, také je přednáší na různých veřejných školních představeních, konferencích a festivalech. A až poté, co jej sdělí alespoň stokrát, až poté příběh napíše na papír, častěji však ještě představení nahraje a poté přepíše a upraví, a jak sám říká, i když je příběh lehce upravený, vždy co nejvíce odpovídá mluvené verzi (Ellis, 1997: 16). Vyprávění má dle Ellise specifickou sílu inspirovat a vzdělávat své posluchače, z toho důvodu nás chce Ellis povzbudit vykládat, sdělovat příběhy. Jak se však stát vypravěčem příběhů? I na tuto otázku Ellis odpovídá. Vypravěči již přeci všichni jsme, každý den vyprávíme naše příběhy. Ellisovy příběhy mají jako ukázky podněcovat čtenáře-vypravěče k užívání jeho příběhů s tím, že se každý může cítit volně v případné úpravě příběhů a přizpůsobit je tak svému lokálnímu prostředí a reflektovat jeho zkušenost a osobitost (Ellis, 1997: 16). Jeho příběhy jsou tudíž rámcové a čtenář si je může libovolně upravovat k obrazu svému.

Ellis také vysvětluje jak se naučit vyprávět příběh. Hlavní zásada k dobrému vypravování příběhu je, aby vypravěč sám si příběh užil, takže nejdůležitější věcí k nalezení dobrého příběhu je nalézt takový příběh, který se nám opravdu líbí, a který si dokážeme představit vypravovat. Nalézt správný příběh je tedy první krok, tím dalším je přečíst příběh několikrát a to i nahlas a vyzkoušet si jak zní, jaké jsou postavy, poznat prostředí, říct si příběh a zapojit do něj řeč našeho těla a gesta (Ellis, 1997: 16-21). Tak se správně naučíme příběh, tak si jej zapamatujeme. Není dobré učit se příběh nazpaměť. Tři nejdůležitější věci k zapamatování příběhu jsou podle Ellise cvičit, cvičit a cvičit, to znamená říct příběh každému, kdo bude poslouchat a na základě zpětné vazby zjistit co na posluchače funguje (Ellis, 1997: 16-21). Důležité je také uvedení do příběhu, to znamená seznámit posluchače s pozadím a zdrojem příběhu, zaujmout jejich pozornost. V průběhu vyprávění je dobré klást řečnické otázky, protože součástí Ellisovy knihy jsou i praktické experimenty, které studenty přivádějí do interakce s koncepty představenými v příběhu (Ellis, 1997: 16-21).

Důležitým faktorem je, aby studenti dali šanci zapojení se do vytváření vědy, ne jen poslouchání a čtení o ní.

Součástí knihy jsou také listy, které mají pomoci studentům vést svůj vlastní vědecký výzkum a psát tak jejich vlastní vědecký příběh. Mohou na nich pracovat jednotlivě, ale spíše jsou určeny k práci v malých skupinkách pod odborným vedením učitele. Učitel by také měl povzbudit studenty k vyprávění jejich příběhu z důvodu případných úprav, protože ústní jazykový vývoj je důležitým krokem ke zlepšení čtení a psaní (Ellis, 1997: 21).

2.12. Anthony Nanson

*„Podle Anthonyho Nansena, autora knihy *Storytelling and Ecology: Reconnecting People and Nature through Oral Narrative*, je hlavním cílem narativní environmentální výchovy využívat vypravování k motivaci posluchačů pečovat o přírodu a také, aby se naučili rozumět příběhům živého a neživého světa.“ (Jančaříková, 2007: 53-68)*

Anthony Nanson profesionálně vypráví příběhy a vede kurzy vyprávění od roku 1999. Je členem Storytelling Company Fire Springs a zakladatelem Bath Storytelling Circle. Vyučuje kreativní psaní na Bath Spa University College a dříve také vyučoval vyprávění na University of Bath (Nanson, 2005).

Nanson ve své knize *Storytelling and ecology* píše o vypravěčském hnutí v Británii, které je prostoupeno ekologickými sympatiemi již od 60. let, mnoho vypravěčů v Británii podle Nansona v jejich práci vyjadřuje citlivost k živým krajinám a jsou ovlivněni vyprávěním mezi lidmi, kteří žijí ve více přímém vztahu s přírodou než většina lidí v dnešní Británii. Podle Nansona si vyprávění již našlo svůj profesionální koutek v environmentálním vzdělávání. Ve své knize se Nanson zabývá otázkou, jak přesně na sebe naráží vyprávění a ekologie, jaká synergie mezi nimi existuje. Tato kniha reflektuje ekologické aplikace ve vyprávění v současné Británii a je motivována přesvědčením, že globální ekologická krize se stala klíčovou výzvou naší doby a ohrožuje tak naši radostnou existenci (Nanson, 2005).

V úvodu knihy Nanson načrtává hluboce zakořeněnou odloučenost mezi přírodou a moderní industriální společností, která podle něj leží v základu této eskalující krize. Nanson chce zkoumat cesty, kterými vyprávění může pomoci překlenout roklí odcizení moderní společnosti od přírody (Nanson, 2005: 1-2). Přináší povědomí o tom, jak vypravování může přispívat k procesům, které mohou vytvořit aktuální a transformující

nesouhlas našemu zacházení s přírodou, ať už na osobní úrovni, prostřednictvím rituálu, nebo na kolektivní úrovni prostřednictvím politického fóra. Příběh je sledem událostí v čase, které jsou kauzálně propojeny. Vyprávěním (storytelling) pak Nanson zamýšlí především vyprávění příběhu živému publiku (Nanson, 2005: 3). *U indiánských a aboriginalských kultur existovali určití vypravěči „tradiční poslové“, kteří svým vyprávěním lidem připomínali jejich udržitelný vztah s přírodou. Přírodní národy, indiánské kmeny tento narativní modus nikdy nezrušili.*“ (Filková, 2011: 12). Nanson říká, že tradiční vyprávění u Aboriginců³ je předáváním vědění o zemi jak ji zachovat a žít z ní (Nanson, 2005: 5). Aboriginci jsou motivováni vlastním zájmem o sebe, protože jejich závislost na zdrojích z jejich bezprostředního okolí objasňuje jejich vlastní zájem o blahobyt prostředí, které obývají, což je důvod, proč potřebují jako nástroj omezení vlastního chování příběhy, které předávají vědění toho, jak žít udržitelně (Nanson, 2005: 9).

Nanson se také zabývá otázkou, jaký rozhodující přínos nám může současné vyprávění poskytnout (Nanson, 2005: 11). Nejlepší způsob jak pochopit smysl něčeho je podle Nansona prostřednictvím příběhu, protože příběhy jsou poháněny motivací postav a skutečný život je množinou zkušeností a okolností. Tvarování zkušenosti do souvislého příběhu tak umožňuje autorovi vytvořit smysl jeho zkušenosti a jeho efektivní předání posluchači (Nanson, 2005: 12-13). Ústní vyprávění je, jak tvrdí Nanson, nejlevnější ze všech narativních médií, díky jeho minimální spotřebě materiálních zdrojů je také nejvíce ekologické, a jeho největší síla - komunikace tváří v tvář v určitém okamžiku, nemůže být jen tak polapena a reprodukována (Nanson, 2005: 14). Jak však podle Nansona vyprávění napomáhá k vytvoření spojení mezi námi a druhými? Příběhy mohou být použity k poskytnutí rámců vzdělávacích programů, které zahrnují kreativní interakci s přirozeným prostředím. Účastníci mohou být vyzváni k vytvoření příběhů o věcech, které vyzorovali a o jejich vlastních zkušenostech v lokalitě anebo mohou být příběhy jednoduše řečeny uprostřed přírody (Nanson, 2005: 24-26). Je ovšem zapotřebí vložit tuto emocionální investici do prostředí, kde je příběh vypravován, jedině tak se lidé budou starat o to, co se konkrétnímu místu může stát (Nanson, 2005: 24-26).

Závislost vyprávění na vzájemné komunikaci a víře mezi vypravěčem a publikem dělá z vyprávění ne tak snadno manipulativní prostředek, publikum totiž musí najít odpověď v

³ Původní obyvatelé Austrálie

nich samotných a při takovém hledání, kdy posluchač používá svou imaginaci, by podle Nansona mohl odpověď vyjádřit nejlépe nějakou odpovědnou akcí (Nanson, 2005: 30). Nanson také popisuje jak nejlépe vyprávět v terénu, kdy vyprávění musí být více flexibilní a reagovat tak na dynamiku okamžiku než jiné prostředky, při vyprávění venku je flexibilita zkrátka zapotřebí více než jindy, je tak věnována velká pozornost okolnímu prostředí a to může vyvolat v posluchačích pocit spojení (Nanson, 2005: 30). Venkovní vyprávění také může obsahovat další aktivity, můžeme např. zavřít oči a poslouchat tiše zvuky přírody kolem nás (Nanson, 2005: 32). Vypravěč, který naslouchá zvukům přírody, může také zvuky imitovat. Okouzlení z krajiny prostřednictvím příběhů také pomáhá živit představu o mocné a posvátné zemi (Nanson, 2005: 45). Vyprávění je podle Nansona schopno zprostředkovat posluchačům místní kulturu stejně jako pomáhá vytvořit mezikulturní spojitost důležitou pro řešení globálních rozměrů ekologické krize (Nanson, 2005: 47). Vyprávění Nanson vnímá jako vnitřně transformující rituál, vyprávění je pro něj vnitřně spirituální. Většina ekologického vyprávění podle Nansona moudře zdůrazňuje pozitiva jako např. vyvolání zájmu o prostředí v posluchači, empatii, ale na druhou stranu by také měla být řečena historie ekologické zkázy (Nanson, 2005: 47).

Nanson tak věří, že lidé se mohou poučit z minulosti a vidět tak a uvědomovat si, co je potřeba změnit, aby mohla vzkvétat (Nanson, 2005: 53). Vypravěči jsou tak vlastně advokáty přírody, tráví čas v její přítomnosti, poznávají okouzující krajinu mýtů a legend a v osobní a ústní tradici dávají svým vyprávěním hlas prostředí (Nanson, 2005: 53). Nanson tedy doufá, že lidé budou pohnuti příběhy, které slyšeli a upraví podle nich svůj životní styl ve prospěch přírody. Na druhou stranu můžeme sice vyprávět ekologické příběhy a soucitně jim naslouchat a představovat si, že jsme tím něco udělali pro životní prostředí, ve skutečnosti však jsme udělali jen něco pro nás příjemného (Nanson, 2005: 56).

V závěru Nanson shrnuje své uvedené poznatky a to, že ekologičtí vypravěči a interpreti podle něj obnovují některé dovednosti původních nositelů tradice, kteří pomocí příběhů zprostředkovali udržitelnost vztahu mezi jejich společnostmi a přírodou. Tito moderní vypravěči tak mohou přispět k úsilí pro nastolení takového vztahu i v moderní společnosti (Nanson, 2005: 62). Vyprávění tak umožňuje smyslné spojení s okolním prostředím a buduje mosty mezi posluchačovou imaginací a perspektivami jiných časů a kultur. Vyprávění, jak věří a doufá Nanson, nezachrání svět od případných ekokatastrof, ale svět,

kde budou lidé žít v harmonickém vztahu s ostatními i s přírodou, bude světem, ve kterém bude mít vyprávění své určující místo (Nanson, 2005: 62).

3. EMPIRICKÁ ČÁST

3.1. Ekologické výukové programy (EVP)

Ekologické výukové programy tvoří jednu z hlavních náplní činnosti SEV. Ekologický výukový program (EVP) je výchovně vzdělávací lekce, jejímž smyslem je obohatit vzdělávání na všech stupních škol o ekologický a environmentální rozměr (pavucina-sev.cz). Společným cílem EVP je zřetelný důraz na ekologické myšlení a jednání, na nekonzumní hodnotové orientace a na spoluzodpovědnost člověka za stav životního prostředí. Děje se tak prostřednictvím interaktivních, tvořivých a kooperativních metod úměrně příslušné věkové kategorii žáků a jejich zkušenostem (pavucina-sev.cz). EVP zahrnují obsah ekologický (v odborném smyslu slova), environmentální, biologický nebo ochranářský (zabývající se ochranou přírody a krajiny). EVP probíhají zpravidla v přírodě, přírodní učebně, zahradě, ve středisku ekologické výchovy, ve škole apod. Výukovým programem je blok ekologicky zaměřených aktivit připravených pro třídu dětí mateřské školy, žáky základní či střední školy probíhající jako součást školní výuky (pavucina-sev.cz).

Důležitými prvky při sestavování programů jsou návaznost na vzdělávací programy, odborná správnost, respektování vývojových potřeb dětí a mládeže, probuzení zájmu, názornost, hravost, spolupráce, tvořivost. V programech jsou využívány specializované pomůcky, ekovýchovné areály středisek a metodické materiály vyvinuté středisky (pavucina-sev.cz). Denní programy se uskutečňují ve střediscích ekologické výchovy i přímo na školách. Pobytové programy probíhají ve střediscích a proti denním umožňují rozsáhlejší a intenzivnější působení, jednotlivé činnosti používané i v denních programech je tak možné spojit do většího logického celku (pavucina-sev.cz).

Aleš Máchal definuje EVP takto: *„EVP je interaktivní tvořivá výchovně vzdělávací lekce s cílem obohatit učivo všech stupňů škol o ekologický a environmentální rozměr. EVP probíhá zpravidla mimo školu, tj. v přírodě, ve středisku ekologické výchovy, v zahradě, apod. Pro EVP je příznačné využívání prvků souvislostního, problémového a projektového vyučování, etické, estetické, pracovní i dramatické výchovy. Cílem EVP je pojednat o*

určitém tematickém celku učiva v souvislostech, napříč vyučovacími předměty s obzvláštním důrazem ekologické souvztažnosti, na rozvíjení komunikativních dovedností žáků a utváření postojů přátelských vůči přírodě a životnímu prostředí.“ (Máchal 2000: 135).

EVP se zpravidla rozlišují na krátkodobé, tedy několikahodinové či půldenní programy a dlouhodobější, zpravidla pobytové programy. Dále na programy vnitřní, organizované zpravidla v prostorách MŠ, ZŠ a SŠ či přímo v prostou SEV, a vnější, tzv. terénní programy. Další možností jsou také dlouhodobé školní ekologické projekty (Máchal, 2000: 141), kterými se zabývá např. Sdružení Tereza.

Pro vedení a přípravu EVP Máchal také sestavil určitá metodická doporučení, tzv. *Ekopedagogovo osmero* (Máchal, 2000: 135-137), jehož body si zde stručně shrneme:

1. EVP má přesně vymezený cíl s jasným ekologickým rozměrem a důrazem na souvislosti.
2. EVP je vždy odborně správný a aktuální.
3. Obsah EVP navazuje na osnovy vyučovacích předmětů.
4. Ekopedagogové nezahlcují děti a neohromují celým objemem svých vědomostí.
5. V rámci EVP využíváme mj. také aktivizující a interaktivní metody založené na vzájemné spolupráci a komunikaci dětí.
6. Při EVP nejraději využíváme originální učební pomůcky.
7. Součástí EVP je vždy závěrečné opakování s aktivní účastí dětí.
8. Každý účastník si z EVP zpravidla odnáší domů vlastní výrobek.

Střediska ekologické výchovy (SEV) či centra ekologické výchovy (CEV) jsou potom dle Máchala: *„výchovně vzdělávací subjekty provozované jako obecní či státní školská zařízení nebo pracoviště nestátní, jejichž snahou je podílet se na ekologické výchově, vzdělávání a osvětě nejrůznější měrou a rozličnými způsoby.“ (Máchal 2000: 132)*

Jednotlivá SEV, ekocentra a další organizace působící v EV také informují o své nabídce publikací, pomůcek a dalších materiálů prostřednictvím informačního webového portálu ekokatalog.cz. (pavucina-sev.cz)

3.1.1. SSEV Pavučina

Sdružení středisek ekologické výchovy (SSEV) Pavučina vzniklo v roce 1996 na popud organizací poskytujících služby v oblasti ekologické/environmentální výchovy, a to z potřeb vzájemného kontaktu, výměny zkušeností a zastupování společných zájmů (pavucina-sev.cz). SSEV Pavučina realizuje řadu projektů a programů celostátního významu, jejichž prostřednictvím naplňuje poslání a stanovy. Na projektech spolupracuje s členskými středisky a s partnery ze státní, podnikatelské i nevládní neziskové sféry (pavucina-sev.cz). SSEV Pavučina je členem Oborové platformy ekologických nevládních organizací a SKAV (Stálá konference asociací ve vzdělávání).

Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina je celostátní sítí organizací specializovaných na ekologickou/environmentální výchovu, vzdělávání a osvětu. SSEV Pavučina je tedy pro členská střediska servisní organizací zastupující společné zájmy, informující o vývoji a změnách v oblasti ekologické výchovy, zajišťující společnou propagaci a podporující rozvoj a kvalitu ekologické výchovy. Projekty a programy Pavučiny (pavucina-sev.cz):

- M. R. K. E. V. (Metodika a realizace komplexní ekologické výchovy)
- Bedrník, časopis pro ekogramotnost
- Mrkvička (Vzdělávací a informační podpora mateřským školám)
- Inovace a modernizace vzdělávacího programu VOŠ s ohledem na prostupnost studia na VŠ a potřeby trhu práce (partner projektu)
- Veletrh ekologické výchovy

3.2. Lesní pedagogika

Z iniciativy rakouských a německých kolegů byla v roce 2004 založena Evropská síť lesních pedagogů, kdy se členem této Sítě mohou stát aktivní lesní pedagogové nebo zástupci lesního úřadu jakéhokoliv evropského státu (Machar, 2009: 5). V České republice o lesní pedagogice mluvíme od konce 90. let 20. století, kdy několik zaměstnanců ze střední lesnické školy ve Vimperku (ISŠL Vimperk) absolvovalo školení v Rakousku a začalo pořádat tyto aktivity pro děti a od roku 2002 i kurzy pro budoucí lesní pedagogy (Matoušková Prylová, 2008: 75).

Státní podnik Lesy ČR zajišťuje lesnickou a environmentální osvětu veřejnosti také prostřednictvím lesní pedagogiky. Lesní pedagogika je jedna z metod zabývajících se

předáváním pravdivých informací o lese a hospodaření v něm zábavnou formou prostřednictvím lesního pedagoga (lesycr.cz). Důraz je kladen na tzv. zážitkové poznávání lesa, kdy se účastníci aktivit lesní pedagogiky učí vnímat les všemi smysly, čímž u nich dochází k přirozenému vnímání a snadnému zapamatování. Lesní pedagog je odborník s lesnickým vzděláním či praxí v lesnictví a úspěšný absolvent certifikovaného kurzu lesní pedagogiky (kurzy pořádá Sdružení lesních pedagogů ČR a Střední lesnická škola v Hranicích) naplňující její podstatu, který umí představit les zábavnou formou (lesycr.cz). Motto lesní pedagogiky zní: „*O lese učit v lese.*“ Hlavním cílem lesní pedagogiky je výuka dětí v souladu s jejich vzdělávacími programy, prohlubování zájmu veřejnosti o les, zlepšování vztahů člověka k přírodě, přiblížení práce lesníků a vysvětlení významu hospodaření v lese (lesycr.cz). Jedním z dalších cílů lesní pedagogiky je, aby lesníci byli ve svém lese zároveň i lesními pedagogy a to z toho důvodu, že dané prostředí dobře znají, mohou o něm vyprávět a předat řadu zkušeností získaných při výkonu svého zaměstnání (lesycr.cz)⁴.

3.3. Cíle výzkumu

Cílem následujícího výzkumu je odhalit a přiblížit, zda vybraná SEV a lesní pedagogové (dále LP) využívají metodu vyprávění (narativní metodu), dále jak přesně ji využívají a k čemu. Cílem výzkumu je lépe porozumět otázce: Jakým způsobem se ve vybraných střediscích pracuje s narativní metodou? Cílem výzkumu diplomové práce je tedy zkoumání konkrétního využití ekonaratologie v praxi, a to zejména otázky: Jakou roli hraje při vytváření ekologických výukových programů. Dále komparace přístupů v environmentální výchově z hlediska ekonaratologie ve vybraných střediscích ekologické výchovy a LP na základě dat z polostrukturovaných rozhovorů.

3.4. Metodika výzkumu

3.4.1. Kvalitativní výzkum

Cílem kvalitativního výzkumu je porozumění, vytváření nových hypotéz nebo teorie. Oproti kvantitativnímu výzkumu používá kvalitativní výzkum induktivní logiku, kdy na začátku výzkumného procesu je pozorování, sběr dat a až poté se pátrá po významu a pravidelnostech těchto dat a formulují se předběžné závěry, kdy výstupem mohou být nově

⁴ Další informace také na www.lesnipedagogika.cz

formulované hypotézy nebo teorie (Disman, 2002: 286-291). V kvalitativním výzkumu dochází k redukci počtu sledovaných jedinců a zároveň k redukci dat, o kterých rozhodují zkoumané osoby. Výzkumník tak vede respondenta ke zjištění co nejvíce informací a doufá, že zkoumaná osoba vybere vše relevantní. Kvalitativní výzkum nám tedy pomáhá rozumět pozorované realitě (Disman, 2002: 286-291).

3.4.2. Metoda – Rámcová analýza

Rámcová analýza (anglicky *framework analysis*) je považována „za předběžnou fázi více interpretativních postupů a integruje některé postupy.“ (Hendl, 2005: 217) Rámcová analýza byla vyvinuta v osmdesátých letech anglickými výzkumníky – Ritchie a Spencer. Postup autorů má umožnit (Hendl, 2005: 217-218):

- Zachycení vznikajících konceptů a nápadů tak, aby byly zdůvodněné především samotnými daty
- Přizpůsobování analýzy novým pohledům
- Zaznamenání a zobrazování syntetizovaných a redukováných dat způsobem, jenž dovoluje tuto redukci vztáhnout zpět k původní formě dat
- Vyhledávání a porovnávání mezi jednotlivými analyzovanými případy
- Systematické prohledávání a vyhodnocení celé množiny dat
- Průhlednost postupu pro ostatní spolupracovníky nebo hodnotitele projektu

Analýza obsahuje dva kroky – organizaci dat a interpretaci dat a opírá se o techniku sestavování textových tabulek (viz Přílohy). Metoda umožňuje přehlednou organizaci dat do dílčích tematických celků tak, aby byla zajištěna relativní úplnost analýzy. Jednotlivá témata a podtémata jsou odvozena z kombinace deduktivního a induktivního přístupu. Množiny hlavních témat a podtémat se tak navrhují předem (dedukce) nebo v samotném průběhu zpracování dat, kdy se určitá data např. významně opakují (indukce). (Hendl, 2005: 217-218) „Každé téma se svými podtématy se zachytí zvláštní tabulkou. Počet tabulek je určen počtem hlavních témat vytvořených z předchozí analýzy. Každý jedinec je přiřazen do určitého řádku tabulky a tuto pozici bude mít stejnou ve všech vytvořených tabulkách.“ (Hendl, 2005: 218)

Po seznámení se s datovým materiálem, přepsanými rozhovory, jsem se rozhodla použít metodu rámcové analýzy následujícím způsobem. Vytvořená hlavní témata s podtématy byla z větší části předem daná jednotlivými výzkumnými otázkami, některá podtémata

však byla identifikována na základě výpovědí respondentů a jejich opakovanému výskytu v textu. Dle výše popsané struktury byly tabulky sestaveny tak, že jednotlivá podtémata představují sloupce, zatímco každý respondent je zařazen do určitého řádku. Respondenti byli seřazeni abecedně tak, že z celého názvu organizace (např. ZO ČSOP Koniklec) byla ponechána pouze zkrácená verze (např. Koniklec) pro lepší přehlednost. Aby došlo k určitému oddělení SEV od orgánů lesní správy zajišťující lesnickou pedagogiku, byly tyto tři subjekty zařazeny na poslední tři řádky tabulky pod oddělovací čáru. Čtenář tak může lépe a přehledně porovnat jednotlivé výpovědi. Každý respondent pak má pozici v řádku stejnou pro všechny tabulky. Všechny tabulky jsou také součástí příloh.

3.4.3. Technika sběru dat

Polostrukturované rozhovory a jejich otázky nemají na rozdíl od strukturovaných rozhovorů jasně dané pořadí, které tak není příliš důležité jako u rozhovorů strukturovaných. Výzkumník se tak může lépe přizpůsobit průběhu rozhovoru a na základní kostru otázek případně nabalovat další.

Data pro výzkumnou část práce jsem tedy získala z polostrukturovaných rozhovorů, které jsem vedla dohromady se 14 respondenty (z toho 2 z nich se účastnili stejného rozhovoru současně). Rozhovory byly nahrávány, byl vytvořen zvukový záznam z rozhovoru, který byl posléze doslovně přepsán do textové podoby. Pouze jeden rozhovor se nakonec z důvodu časové tísně neuskutečnil (IVS Budy), v tomto případě jsem odpovědi získala písemnou formou prostřednictvím emailové komunikace. Všichni respondenti byli seznámeni s účelem rozhovoru a souhlasili s nahráváním. Byli také informováni, že přepsané rozhovory budou součástí přílohy diplomové práce a vybrané části rozhovorů přímo citovány v textu. Přepisy rozhovorů byly zaslány všem respondentům k případné korekci. Rozhovory byly pouze lehce stylisticky upraveny a slovní zásoba respondentů zachována v původním znění. Rozhovory se uskutečnily v průběhu května 2014. Respondenty jsem navštívila a vedla s nimi rozhovor v jejich přirozeném pracovním prostředí, to znamená, že s výjimkou dvou rozhovorů (Ekodomov, Vlašim), které se uskutečnily na jiných místech (obchodní dům, park) byly všechny vedeny přímo v pracovištích jednotlivých respondentů, tzn. Střediska ekologické výchovy, ekocentra, Informační a vzdělávací střediska atd. Všichni respondenti byli velmi vstřícní a ochotní účastnit se výzkumu a poskytnout rozhovor. Rozhovory trvaly průměrně 30–45 minut. Všechny přepsané rozhovory s respondenty jsou součástí Příloh této práce.

3.4.4. Výběr respondentů

Výběr respondentů pro rozhovory byl záměrný, cílený a ovlivňovaly jej na začátku výzkumu dva faktory. Za prvé, do výzkumu jsem chtěla zahrnout vybraná SEV/ekocentra ze Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina (SSEV Pavučina), jejichž členství ve Sdružení ovlivňují určitá kritéria. Členem SSEV Pavučina se může stát právnická osoba, která (pavucina-sev.cz):

- soustavně poskytuje služby v oblasti ekologické výchovy, vzdělávání a osvěty veřejnosti, vydává veřejnou nabídku svých služeb;
- v rámci svých činností zahrnuje následující programovou činnost v celkovém rozsahu alespoň 100 hodin ročně: ekologické výukové programy pro MŠ, ZŠ, SŠ, které probíhají jako součást výuky, nebo vzdělávací akce pro pedagogické pracovníky či studenty učitelství;
- má alespoň jednoho smluvně zajištěného placeného pracovníka pro ekologickou výchovu, vzdělávání a osvětu;
- pro zajištění činnosti má v nájmu, v užívání či ve vlastnictví odpovídající nebytový prostor.

Druhým faktorem byla otázka relativní dostupnosti vybraných středisek a respondentů, to znamená, že na základě interaktivní mapy členů SSEV Pavučina (pavucina-sev.cz) jsem zvolila střediska převážně na území Hl. města Prahy a jeho blízkého okolí. Po doporučení jsem se dále rozhodla zahrnout do výzkumu i Lesy ČR a Lesy Praha, které se zabývají lesní pedagogikou a mohlo tak dojít k porovnání (srovnávací vzoreček). Následuje stručná charakteristika vybraných respondentů a jejich organizací.

3.4.5. Charakteristika respondentů a jejich organizací

Seznam respondentů jsem přizpůsobila abecednímu řazení dle názvu jejich organizace shodnou s řazením v rámci jednotlivých tabulek analýzy (viz Přílohy).

Informační a vzdělávací středisko Budy (IVS Budy) je zařízením Agentury ochrany přírody a krajiny ČR – Správy CHKO Křivoklátsko a Obecního úřadu Křivoklát (is-krivoklat.cz). Rozhovor mi poskytla Jiřina Prošková, která jako jediná z časových důvodů zaslala odpovědi prostřednictvím emailové komunikace a která také na ukázkou zaslala úkoly, které zadávají dětem na pobytových programech či jednodenních akcích: např. Vochomůrka pro MŠ a 1. třídu (viz Přílohy).

Z **občanského sdružení Ekodomov (Ekodomov o. s.)** mi rozhovor poskytla Bc. Kateřina Řehořová, koordinátorka výukových programů pro ZŠ, badatelských víkendovek a táborů. Ekodomov se zaměřuje především na realizaci výukových programů o kompostování ve školách, jeho členové připravili také celorepublikovou osvětovou kampaň Kompostuj.cz – Vracíme, co si bereme a od roku 2009 také provozuje pražský Dětský klub Šárynka (ekodomov.cz).

Naučné středisko ekologické výchovy Kladno – Čabárna (NSEV Kladno) bylo založeno roku 2001 statutárním městem Kladnem. Kromě půldenních EVP a pobytových programů nabízejí ve své činnosti také ekoporadnu (nsev-kladno.cz). Rozhovor mi poskytl jeden ze dvou zde působících lektorů Luděk Hora.

Ekocentrum Koniklec je zřízeno základní organizací Českého svazu ochránců přírody (**ZO ČSOP Koniklec**). Realizuje EVP pro MŠ, ZŠ a SŠ v Praze, zajišťuje také terénní EVP v Ekocentru Dolní Vidim v CHKO Kokořínsko, dále se zabývá také např. environmentálním poradenstvím. Rozhovor jsem vedla s koordinátorkou programů pro MŠ a vnitřních programů pro 1. stupeň ZŠ Barbarou Doležalovou.

Z **Ekocentra Podhoubí**, které kromě EVP rovněž zajišťuje provoz Ekoškolky Rozárky jsem oslovila koordinátorku výukových programů Bc. Janu Bud'ovou. V Podhoubí nabízejí také semináře pro lektory a učitele MŠ (podhoubí.cz).

Ekocentrum Říčany zřízené ZO ČSOP působí v Říčanech 2003 v prostorách Muzea Říčany, kde také probíhají muzejní programy, klasická muzejní výuka a dále programy zaměřené na řemeslnou zručnost – projekt Řemeslo má zlaté dno (ricany.cz). Rozhovor mi poskytla Ing. Edita Ježková, vedoucí centra environmentálního vzdělávání.

Ze **Sdružení Tereza** jsem oslovila Bc. Barboru Landovou, DiS, koordinátorku programu Les ve škole. Sdružení Tereza se klasickými EVP ve své činnosti již nezabývá, jejich nabídka skončila před dvěma lety, jak sama říká Bc. Landová: „*Sdružení Tereza se zaměřuje na tři programy pro školy, což jsou: Globe, Ekoškola a Les ve škole. A my děláme především podporu pro učitele na základních i středních školách, co zařazují environmentální výchovu do výuky. A prostřednictvím těchto tří programů my vyvíjíme metodiky pro učitele, školíme je, poskytujeme konzultace, provozujeme webové stránky a další činnosti co jsou s tím spojené. My už vlastně nechodíme přímo s dětmi na ty programy, ale podporujeme učitele v tom, aby dělali tu výuku dobře, zapracováváme do*

naší metodiky i moderní přístupy v pedagogice. Je to cesta toho učitele nebo pro učitele, který je s dětmi každý den pravidelně po celý školní rok a tak má možnost s dětmi pracovat kontinuálně a dlouhodobě, kde je vzdělávací dopad větší než když sem chodily děti na tři hodiny, což bylo taky pěkné, ale rozhodli jsme se jít jinou cestou. My jsme tyto dlouhodobé programy dělali už předtím a ty výukové programy byly jako další věc, jako jedna z činností co Tereza dělala. Ale před dvěma lety jsme se rozhodli to ukončit.“

Zájmové sdružení Toulcův dvůr (ZS Toulcův dvůr) tvoří pět neziskových organizací, které realizují výchovné a vzdělávací aktivity. Členskými organizacemi jsou: Základní člunek Hnutí Brontosaurus Botič (ZČHB Botič), Sdružení SRAZ, MŠ Semínko, ENVIRA o.p.s. a ZO ČSOP (toulcuvdvor.cz). Ze ZČHB Botič jsem oslovila a rozhovor mi poskytla Mgr. Alexandra Vokálová, hlavní lektorka EVP.

Český svaz ochránců přírody Vlašim (ČSOP Vlašim) jehož hlavním posláním je ochrana přírody a krajiny, se kromě ekologické výchovy zabývá ještě např. regionálním rozvojem a kulturou, péčí o zeleň, spolkovou činností (csopvlasim.cz). K rozhovoru jsem si vybrala Mgr. Lenku Suchanovou, zástupkyni vedoucí střediska a programovou vedoucí výukových programů.

Centrum ekologické výchovy Zvoneček (CEV Zvoneček) sídlí ve Vraném nad Vltavou. Nejprve jsem oslovila realizátora výukových programů Mgr. Jana Vrtišku, který mě posléze odkázal na svoji manželku a zároveň koordinátorku výukových programů Mgr. Kateřinu Vrtiškovou, se kterou se rozhovor uskutečnil a která přibližuje historii organizace: *„Nejdřív byl oddíl mladých ochránců Nezmaři, který vznikl v roce 1987 a ten zakládal manžel, když tady začal učit na škole, tak si mohl vybrat, jestli založí kroužek přírodovědný nebo sportovní, tak si vybral přírodovědný. Nezmaři fungovali spoustu let, přes 20 let a od příštího roku možná zase vzniknou. A vlastně z odchovanců toho oddílu pak vzniklo ekocentrum Zvoneček, ale rok Vám přesně neřeknu. A tito lidé, ti původní Nezmaři, co manžel tenkrát vedl jako děti, tak se stali těmi prvními dobrovolníky. A hlavní náplní vždy byla a je praktická ochrana přírody a akce pro veřejnost a teď v poslední době ještě další aktivity, a to Mateřské centrum Zvoneček, Ekoporadna, prodáváme fair trade výrobky. Těch aktivit je čím dál tím víc, ale mám pocit, že nás je tedy čím dál tím méně, těch co to děláme.“* Mgr. Vrtišková je zároveň autorkou dvou knižních publikací, Co vyprávěl starý dub (2013, 2. vydání) a Velké putování skřítky Ostružinky (2012), které slouží jako celoroční motivace pro výuku Prvouky na 1. stupni ZŠ Vrané nad Vltavou, kde Mgr.

Vrtišková také vyučuje. Tyto dvě knihy mi ochotně poskytla a úryvek z nich také nalezneme v Přílohách této práce.

Informační a vzdělávací středisko Křivoklát (IVS Křivoklát Lesy ČR) spadá organizačně pod lesní správu Křivoklát. V budově IVS je stálá expozice a navazuje na ni venkovní areál s naučnými a rekreačními prvky a řada naučných a turistických stezek (lesycr.cz). Rozhovor mi dohromady poskytli vedoucí informačního střediska Taťána Friebertová a realizátor lesnické pedagogiky Pavel Šebek. Vznik střediska objasňuje Friebertová: *„Toto středisko vzniklo v roce 2005 a navazuje na dosavadní činnost správy Křivoklát. Činnost se týká práce s veřejností v oblasti přírodovědného vzdělávání, protože vždy na Křivoklátsku byla taková velká poptávka po různých aktivitách, jako třeba nějaké vycházky s lesníkem, besedy, přednášky, takže vlastně cílem vybudování tohoto střediska bylo rozšířit tyto aktivity a nějakým způsobem je nějak zkoordinovat. Takže když nastaly organizační změny u firmy a uvolnil se tento objekt, tak nastala otázka, jak se využije. A tak vznikl nápad založit Informační a vzdělávací středisko a jsme jediní u firmy Lesy České republiky, kde takto fungujeme.“*

Kromě IVS Křivoklát však ještě v rámci **Lesů ČR** spravují činnost lesnické pedagogiky krajští koordinátoři, kteří ve své oblasti nad rámec své pracovní činnosti vykonávají lesnickou pedagogiku. Jednou z nich je i Ing. Zdeňka Hajleková z krajského ředitelství **(KŘ) Brandýs nad Labem**, která mi rozhovor rovněž poskytla a následně také odkázala na Taťánu Friebertovou z IVS Křivoklát.

Lesy hl. m. Prahy rovněž zajišťují v rámci ekologické výchovy lesní pedagogiku. Programy **Střediska ekologické výchovy Lesů hl. m. Prahy (SEV LHMP)** jsou sestavovány v duchu pravidel tzv. lesní pedagogiky. Řada lektorů má certifikát lesního pedagoga. Aktivity lesní pedagogiky jsou ideální činností pro procvičování klíčových kompetencí, protože se zároveň dotýkají několika školních předmětů, a tak je mohou ideálně prakticky spojit a procvičovat (lhmp.cz). Rozhovor mi poskytl Ing. Václav Nejman, vedoucí střediska.

Většina respondentů má vysokoškolské vzdělání (5 respondentů ukončené středoškolské vzdělání), a to převážně přírodovědného směru, následuje vzdělání pedagogické a lesnické. Průměrný věk respondentů je 37 let, nejmladšímu respondentovi je 24 let a nejstaršímu 55 let. V oblasti EVVO pracují respondenti průměrně 8 let, nejméně 2 roky a nejvíce přes 30 let. Rozhovorů se zúčastnilo celkem 11 žen a 3 muži.

3.5. Interpretace výsledků rámcové analýzy

Data ze získaných rozhovorů byla roztríděna do témat a podtémat v rámci tabulek, které jsou uvedeny v Přílohách této práce. Citace částí rozhovorů potom doplňují předkládanou interpretaci dat a jsou určeny k lepšímu přiblížení odpovědí. V následujícím textu užívám zkrácených názvů organizací, jak bylo vysvětleno výše pro lepší přehlednost, doslovné citace potom jmenovitě přiřazuji konkrétním respondentům (v závorce vždy zkratka jejich organizace). Po důkladném prozkoumání sebraných dat bylo vytvořeno 7 hlavních témat s jednotlivými podtématy, která jsou postupně interpretována.

Hlavní témata: 1. Konstrukce EVP/programů lesní pedagogiky, 2. (Ne)využívání příběhu v EVP/lesní pedagogice, 3. Objevování příběhu, 4. Jak narace funguje, 5. Frontální výuka versus narativní metoda, 6. Téma a věk, 7. Pojem ekonaratologie.

Každý výzkum má své limity, proto ani závěry tohoto výzkumu nemohou být generalizovány na všechny existující SEV v České republice nebo ze sítě Pavučina, ani na všechny lesní pedagogy. V rámci kvalitativního výzkumu jsem oslovila pouze omezený počet respondentů, závěry výzkumu tak mají výpovědní hodnotu pouze vzhledem ke zkoumaným respondentům. Zároveň si uvědomuji možnost určitého zkreslení, ke kterému mohlo dojít výběrem respondentů, přítomností výzkumníka v průběhu rozhovoru, dále mohlo dojít ke zkreslení informací ze strany účastníků a v rámci interpretace dat i zkreslení založené na subjektivních preferencích výzkumníka. Přestože z důvodu lepší přehlednosti textu odkazují nejen na konkrétní respondenty, ale zkráceně i na jednotlivá střediska obecně (např. „Vlašim a Toulcův dvůr uvádějí, že...“), vztahují se interpretace i závěry výzkumu pouze k vybraným respondentům (tedy nemohou být zobecněny na názory všech zaměstnanců uvedených středisek) a jsou založeny na základě záznamu, popisu reality jednotlivých respondentů (Disman, 2002: 56).

3.5.1. Téma č. 1: Konstrukce EVP/programů lesní pedagogiky

Cílem zvoleného tématu je odpovědět na otázky cílů programů jednotlivých organizací a jakým způsobem se těchto cílů snaží dosáhnout v procesu metodické tvorby programů.

3.5.1.1. Téma programu

Většina respondentů uvedla, že zvolené téma konkrétních programů vzniká na základě podnětu či poptávky škol, kterým jsou programy nabízeny a to převážně témata, která

chybí a která by tak školy chtěly do nabídky jednotlivých SEV zahrnout. Stejně tak lesní pedagogika a IVS Křivoklát uvádějí, že programy vytváří na míru dle poptávky škol. Na druhou stranu může programy zadávat i sám koordinátor, který např. uchopí téma jemu blízké, což zmiňuje Ekocentrum Podhoubí a Sdružení Tereza. CEV Zvoneček také využívá učební jednotky v rámci projektu Průřezová témata a čtenářství. Vidíme, že témata se převážně přizpůsobují poptávce škol, pro které jsou také určena.

3.5.1.2. Cíle programu

Z hlediska cílů nabízených programů můžeme uváděné cíle rozdělit na 2 kategorie: cíle obecné a konkrétní. Obecné cíle převážně jsou – ochrana přírody, poznání a hledání souvislostí, seznámení s přírodou, rámcové cíle EVVO, kladný vztah k prostředí, zajímat se o své okolí, být uvědomělejší. Jak říká Bc. Landová (Tereza): „...*když jsem něco schopen změřit nebo vybadat, vyslovit nějakou hypotézu, tak potom taky mohu řešit problémy spojené s životním prostředím tím, že si tady měřím teplotu vody nebo průhlednost vody v potoce a najednou se mi to tam změní tak vidím, že tady došlo třeba k nějakému znečištění a mohu pak navrhnout něco, co je pak potřeba udělat. Ale ta hlavní vize Terezy toho všeho je, aby děti měly rády to místo, kde žijí, nějakým způsobem mu rozuměly a něco pro něj aktivně dělaly.*“ Pro Ekodomov je hlavní funkce propojovací, to znamená průřez několika předměty. Slovo provázanost se objevuje i v odpovědi Luďka Hory (NSEV Kladno). Ing. Ježková (Říčany) zmínila, že se řídí hlavně rámcovými cíli EVVO a očekávanými výstupy dle RVP. Vlašim, Toulcův dvůr a Zvoneček uvádějí spíše větší důraz kladený na pozitivní prožitek dětí, probuzení senzitivity, smyslového poznávání. Cílem ČSOP Vlašim je mít „*živé, kreativní, zajímavé programy se sdělným prvkem*“, jak tvrdí Mgr. Suchanová. Naproti tomu je hlavním cílem lesní pedagogiky především zlepšení vztahu dětí k přírodě, seznámení s problémem péče o les a s prací lesníka a hlavně příjemný zážitek v lese.

Konkrétní, dílčí cíle jednotlivých programů přibližuje Bc. Budřová (Podhoubí): „*Třeba u programu „Stromu“ mají uvedeno, že žáci popíší možné vztahy člověka a stromů a vyjádří svůj názor nebo svůj vztah. Žáci prožijí svůj smyslový kontakt se stromem, rozlišují jeden strom od druhého, žáci prozkoumají strom ze všech možných úhlů pohledu a vytvoří o něm krátkou knížku. Potom stanovení cíle z pohledu žáka, práce s aktivními slovesy apod.*“ Trochu jiný přístup k otázce konkrétních cílů programů uvádí Doležalová (Koniklec): „*Cíl každého programu je určitě, aby se dítě dozvědělo něco nového, aby tam těch nových*

informací nebylo zbytečně moc, aby to byla souhra několika dílčích cílů, které dohromady dají jednu myšlenku, kterou si to dítě odnese na základě toho programu a nějak je schopné i v budoucnu s tím pracovat, že mu to utkví v hlavičce.“ Ing. Nejman zmiňuje, že konkrétní cíle jsou pro ně podružné, nejdůležitější je, aby „*účastníkům bylo v přírodě bezva*“.

3.5.1.3. Tvorba písemné metodiky

V rozhovorech jsem se rovněž dotazovala na postup tvorby metodiky jednotlivých organizací, který mě zajímal. Tento proces u všech respondentů obsahuje několik fází a až na jednu výjimku (CEV Zvoneček) zahrnuje u všech podobný postup. Obecně můžeme shrnout, že všichni uvedení respondenti uvádějí, že postupují zpravidla od cílů k prostředkům. Na začátku procesu tvorby se zpravidla vytyčí cíle, téma či nápad. Rozdílnosti se objevují až v další fázi procesu, kdy zkušební návrh či kostru programu zpracovává buď jeden člověk (např. Říčany, Vlašim) nebo jde o společnou práci skupiny (Ekodomov). Třetí fáze je opět společná většině respondentů a to fáze připomínek, konzultací návrhu, které jsou součástí pracovní porady větší skupiny. V této fázi se předběžně doladují konkrétní metody používané k dosažení vytyčených cílů. Finální verze bývá ve většině případů schvalována a po prvních realizacích také ještě následně upravována dle nových zjištění a ověření cílů. Zvláštním případem je potom CEV Zvoneček, který nemá ucelenou písemnou metodiku. Jak říká o svém manželovi, který vede výukové programy, Mgr. Vrtišková: „*Písemnou metodiku určitě nemá u žádného programu, on má rozpracované všechny možné nápady, které se dají využít, ale pak v tom terénu používá to, co se zrovna v tu chvíli hodí, že z toho vybírá a dokáže to na místě sestavit podle toho, jak jsou děti, kolik jich je, jaké je počasí, prostě všechno. Ale jinak by to musel sepsat, takhle metodicky ucelené to v tuhle chvíli není a díky tomu on je vlastně jediný, který to dokáže dělat, protože měli jsme před pár lety ještě jednu paní, která to pro nás chtěla dělat, pár těch programů vedla a v podstatě všechny ty školy co byly zvyklé na něj, řekli, že chtějí jenom jeho, protože on to má tak vymakané, že se trochu obávám, že když on to přestane u nás dělat, tak přestanou výukové programy, protože takhle kvalitně to nikdo neodvede.“*

Trochu jiný přístup k tvorbě metodiky probíhá v rámci lesní pedagogiky. Podle slov Friebertové z IVS Křivoklát jsou všechny programy autorské dle zaměření jednotlivých revírníků, kteří jimi provází, tudíž se ani nemohou suplovat. Lesní pedagog má však dopředu danou osu, kterou v průběhu programu přizpůsobuje např. ročnímu období nebo

reakci dětí. Ing. Nejman (Lesy Praha) však uvádí, že v jejich postupu je zahrnuto rovněž určení tématu, následuje porada a brainstorming, následně zpracování a úpravy.

3.5.1.4. Plány do budoucna

Budoucí plány jednotlivých SEV jsou různé. Někteří se chtějí zaměřit na oblast zahrad (Koniklec, Říčany), další se chtějí zabývat spíše praktickými činnostmi jako sázení semínek rostlin (Ekodomov), či výrobě z přírodnin (Kladno). Toulcův dvůr se momentálně věnuje tvorbě metodických materiálů – tzv. balíčků pro školy. Mgr. Suchanová prozradila, že by se ve Vlašimi rádi zaměřili na téma mediální výchovy a výchovy ke zdravému životnímu stylu. Jinde se objevují klasická témata EVP jako voda a odpady (Podhoubí, Budy). Ing. Nejman z Lesů Praha uvedl, že momentálně chystají program nazvaný Noční život v pražských lesích.

3.5.2. **Téma č. 2: (Ne)využívání příběhu v EVP/lesní pedagogice**

Cílem je zjistit jaké konkrétní metody respondenti a jejich organizace využívají při konstrukci a realizaci programů, pro motivaci dětí. Zda se mezi užívanými metodami objevuje právě i příběh, vyprávění a pokud ano, tak v jaké konkrétní formě se používá a jaký názor zastávají respondenti vůči této metodě.

3.5.2.1. Využívané metody⁵

Na základě výpovědí respondentů bylo zjištěno, že jednotlivých prostředků se využívá několik a každé středisko má svůj soubor metod. V čem se jednotlivá SEV shodují: kritické myšlení (Podhoubí, Toulcův dvůr, Vlašim), E-U-R⁶ (Podhoubí, Tereza, Vlašim), konstruktivistická pedagogika⁷ (Tereza), dále se často v rozhovorech mezi prostředky k dosažení cílů objevují hry na dané téma (Koniklec, Toulcův dvůr) či simulační hry⁸

⁵ Promyšlená činnost, kterou používá učitel se žáky v procesu učení s tím, aby bylo efektivně dosaženo výukového cíle (Daňková; Kulich; Toušková, 2009: 17)

⁶ Třífázový model učení, který doporučuje metodika konstruktivistické pedagogiky, jednotlivé fáze: 1. Evokace (aktivní vybavování dosavadních znalostí studentů k tématu); 2. Uvědomění si významu (studenti analyzují a diskutují např. nad textem); 3. Reflexe (studenti si uvědomují, co nového se naučili), (Činčera, 2007: 28)

⁷ Usiluje o výuku založenou na aktivním přístupu žáka a samostatném zabudování nových informací do jeho interpretace světa, do ČR se konstruktivismus dostal díky projektu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing to Critical Thinking) – v rámci projektu byla vyvinuta metodika aktivního učení, jehož cílem je rozvíjet schopnosti studentů kriticky myslet, formulovat své názory, řešit problémy (Činčera, 2007: 28)

⁸ Specifická metoda výuky, jejímž smyslem je v podmínkách výuky navodit situace, které by žák mohl prožívat v reálných podmínkách běžného života (Daňková; Kulich; Toušková, 2009: 18)

s vytvářením rolí (Vlašim). Dále respondenti zmiňují prožitkové učení⁹ (Vlašim, Koniklec), zážitkovou pedagogiku (Tereza). Tereza i Toulcův dvůr se také věnují rozvoji senzitivity prostřednictvím knih Josepha Cornella a jeho „flow learning“¹⁰. Častými jsou i pohybové aktivity, využívání areálu (Toulcův dvůr), divadlo (Ekodomov, Říčany). Méně často se objevují techniky jako např. stopovačky (Budy), hádanka (Toulcův dvůr), promítání (Kladno) či ochutnávka nebo písnička (Ekodomov). Ing. Ježková a Mgr. Suchanová také absolvovaly kurz Respektovat a být respektován¹¹. Příběh jako jednu z metod přímo zmiňují čtyři respondenti: Kladno („vyprávění“), Podhoubí („příběhy zvířátek“), Toulcův dvůr („motivujeme evokací – příběh“) a Lesy Praha („pohádková forma, příběh – vtáhnutí do děje“). Naopak Mgr. Vrtišková říká, že děti žádnou motivaci v jejich programech nepotřebují, jelikož jsou nadšení sami od sebe a v programech se tak věnují hlavně praktickému zkoumání přírody. Praktické ukázky v terénu (např. sázení stromů v lese) jsou potom jednou z hlavních metod využívaných v lesní pedagogice. I když, jak říká Friebertová (IVS Křivoklát): *„Tady je to hlavně o tom individuálním přístupu. Ono můžete mít vytvořeno sto nejrůznějších manuálů, ale všechno je to o tom, že ty kolektivy se strašně liší. A šikovný lesní pedagog během chvíle zjistí, co má před sebou za děti. A nemůžete na všechny děti používat stejnou metodu a stejný metr. ... Vždy je to o tom kontaktu a o tom, aby on si udělal sám obrázek o tom, jak na tuhle skupinu. Takže veškerá metodika je úžasná věc, ale v praxi je to malinko jinak. A ještě další důležitá věc, kterou žádná metodika neošetří je vlastně ta přímá vazba těch lidí, z terénu z toho lesa a těch posluchačů. Protože oni strašně brzy zjistí, že ten člověk, který jim o tom lese říká, že tenhle člověk je zrovna ten co to umí, co to zná, přijde v zeleném, může mít na vodítku psa a tady už začínají ty prvotní vazby, kdy to dítě pojímá tu důvěru. To už není kantor, ale je to někdo kdo jim sděluje své zkušenosti a má na to ten mandát. A toto podle mě žádná metodika neošetří. Je to o tom výstupu, aby děti pojaly tu autoritu.“* Kolega Šebek ji

⁹ Prožitková pedagogika je koncepce, podle které se lidé učí především z vlastních zkušeností a prožitků, uplatňuje formu skupinové práce, důležitou úlohu v ní hrají vztahy ve skupině (Daňková; Kulich; Toušková, 2009: 18)

¹⁰ Přírodovědec a pedagog Joseph Cornell si po letech zkušeností s EV uvědomil, že existuje pořadí činností a her, které vždy fungují nejlépe, bez ohledu na věk a naladění skupiny i nezávisle na prostředí. Všechny nasbírané činnosti pak začlenil do systému přirozeného způsobu vyučování, které nazval „plynulé učení“ (flow learning) – obsahuje 4 fáze a každá z nich vyplývá z předešlé a plyne do následující: 1. Probuzení nadšení, 2. Zaměření pozornosti, 3. Přímý prožitek, 4. Sdílení inspirace (Cornell, 2012: 15)

¹¹ Respektující přístup pro výchovu dětí i pro vztahy mezi dospělými, respektující přístup poskytuje dětem hranice a přitom umožňuje uspokojování jejich potřeb a rozvíjí jejich sebeúctu. Kurz Respektovat a být respektován přináší pohled na širší souvislosti mocenského a respektujícího pojetí výchovy, vzdělávání a komunikace (respektovani.com)

doplňuje: „*Ono základ té lesnické pedagogiky a lesního pedagoga je to, že by to měl dělat ten, kdo hospodaří v tom lese.*“

3.5.2.2. Vnímání příběhu

Vidíme, že ne všichni respondenti uvedli, že mezi své metody zahrnují i příběh, vyprávění. Proto i ti, co ho do předcházející otázky nezahrnuli, byli vyzváni zodpovědět otázku, jak oni sami vnímají vyprávění a zda ho využívají, případně jak konkrétně. Nejprve se podíváme, jak jednotliví respondenti vnímají příběh v rámci jejich činnosti.

Příběh je podle nich motivační pro práci s dětmi (Budy, Tereza), podle Mgr. Vrtiškové je to dokonce „*nejvhodnější způsob, jak přivést děti k tématům*“. Další ho vnímají jako dobrý způsob jak zaujmout (Koniklec, Toulcův dvůr), pro Bc. Buřovou (Podhoubí) je to přirozená forma učení. Několikrát se také objevuje názor, že se příběh jako prostředek osvědčuje (Koniklec, Vlašim) či dokonce že „*je to odzkoušené, že funguje*“ (Tereza). Příběh nám také pomáhá zprostředkovat věci (Vlašim) a děti jím objevují prostředí kolem sebe (Tereza). Luděk Hora (Kladno) jej považuje za přínos u malých dětí, které si tak zapamatují více informací prostřednictvím asociací. Mgr. Suchanová (Vlašim) to shrnuje: „*...bez příběhu je to větší nuda.*“ Na druhou stranu „*pokud vyprávění děti nespolutváří, pak je podobné s frontální výukou*“, říká Bc. Řehořová (Ekodomo). Také Ing. Ježkové (Říčany) připadá hodně epický příběh nevhodný. V lesní pedagogice musí být podle Friebertové (IVS Křivoklát) příběh akční a zvolený ve správný čas, také funguje, když vyprávíme příběhy o sobě. Podle Ing. Hajlekové (Lesy ČR) je příběh „*to nejlepší co může být, i dospělí jej mají rádi*“. A jak říká Ing. Nejman (Lesy Praha): „*...já ty příběhy strašně rád povídám a snažím se je tím příběhem do toho vtáhnout, ale jak říkám, ne vždycky ten příběh na ně působí, ne vždycky, když jsou děti hodně rozdivočené, tak ten příběh je většinou nedokáže zklidnit. Je pak dobré, když to řeknu, je unavit, ale tam je to situace od situace.*“

3.5.2.3. Konkrétní využití příběhu

„*Příběh využíváme jenom na začátku, děti se převtělí do skřítky, pomáhají chránit přírodu. Na exkurzích a při přednáškách využíváme příběhů, které se stali nám, či našim známým.*“, vysvětluje krátce Prošková z IS Budy. Mgr. Suchanová (Vlašim) se již rozpovídala více: „*Nejlepší zkušenosti a nejradši samozřejmě máme ty delší pobytové programy*

několikadenní, kde s těmi dětmi navážeme i nějaký vztah, máte mnohem větší čas tam i ten příběh rozvinout a já mám ráda, když na sebe ty aktivity navazují právě v nějaké linii a mám pocit, že to ty děti i baví. A z těch pobytových programů máme až na velmi málo takových rozpačitých zkušeností zkušenosti pozitivní, že se jim to líbilo, byli tam spokojeni a že se i něco z toho dozvěděli, a nějak si to pro sebe přebrali, že tam je ta zpětná vazba. ... kdy ten příběh je něco co prolíná celý ten program, je to opravdu jako linie, kde někdo jim nechává vzkazy a nějak je vede a je to třeba příběh proč je les smutný a vede to skřítek, je to úplně pro maličké děti, no a v podstatě v závěru z toho vyjde takový příběh, co se stalo. A asi úplně nepracujeme s příběhem ve stylu, že bychom jim četli dlouhé příběhy, ale většinou nějakým takovým hodně interaktivním způsobem ty příběhy máme a myslím si, že třeba zejména v pobytových programech to bez příběhu asi ani neumíme udělat. Vždycky je tam nějaká taková linie, nějaká postava, která tím provází, nějaká zápleтка, nějaké vyústění kde oni něco řeší.“ Příběh jako propojovací linku používá i Tereza, jak tvrdí Bc. Landová: „...ten roční plán má nějakou propojovací linku, nějaký příběh. Nebo i nějakou záhadu, třeba pro 3. třídu tam je, že žáci dostanou na začátku školního roku dopis od Lesa, který je vystrašený, protože se na něj blíží zlí Vodomorové a chtějí z něj vysát veškerou vodu. A ty děti pak mají tu motivaci pomáhat lesu, zjišťují si o tom informace, učí se a pozorují věci v terénu, v lese a tím pomáhají odvrátit ty Vodomorové, aby lesu neublížili. Pak tam máme pro druháky příběh o lesních skřítcích, s kterými objevují to prostředí kolem sebe, takže určitě příběhy používáme.“ Další respondenti příběh využívají především jako motivaci, uvedení do tématu (Koniklec) nebo k motivaci k práci s textem (Tereza). Příběhy může také lektor číst nebo vyprávět, hrát s dětmi divadlo (Toulcův dvůr). Ostatní respondenti však příběh příliš nevyužívají, pouze výjimečně formou dopisu (Ekodomov). Ani Ing. Ježková (Říčany) příběhy příliš nevyužívá, když už, tak spíše kratší a spojené s nějakou aktivitou. EVP Zvonečku také nejsou příběhem motivované, Mgr. Vrtišková je však využívá v rámci své pracovní profese (učitelství na 1. stupni ZŠ) a jak sama říká: „My tohle používáme tady na 1. stupni, že ta druhá knížka, kterou jsem pro to napsala, tak je celoroční motivací pro Prvouku. Takže na každý ten měsíc jsou tři pohádky a každá ta pohádka uvozuje téma, se kterým potom dál pracujeme. Teď zrovna aktuálně jsme měli rozmnožování rostlin, tak jsme tvořili pampeliškové louky a děti pracují s pro ně odbornými texty o tom, jakým způsobem např. semínka cestují, a rozmnožovali jsme tady pokojové rostliny. Takže na tom 1. stupni my to používáme pro výuku, že máme celoročně motivovanou výuku, ale myslím si, že u nás výukové programy takhle příběhově motivované nejsou.“ Dotazovaní lesní pedagogové příběhy využívají zejména

prostřednictvím pohádek či divadla, jako např. Pavel Šebek: „*Občas tam šlehnou pohádku a je to. Protože ty děti chtějí slyšet pohádky, třeba když jim člověk řekne, že jim poví pohádku o tom, proč dub zimní má tak vykrájené listy. Tak jim povídám o tom, že čert měl očesat listí z dubu a proto jsou takhle natrhané a oni si to díky tomu pamatují.*“ Podle Ing. Nejmana jsou však lepší spíše reálné příběhy: „*...máme třeba v jednom programu, tak tam je zvíře, které provází celým programem a vlastně vypráví zážitky svého života a oni vlastně to, co zažívají v tom jeho životě, tak si sami zkouší a máme to zaměřené tak, že i to zvíře tady v Praze potkají, je to na něj zaměřený apod. ... ale snažíme se, aby ten příběh byl reálný, to znamená, že dobro nad zlem sice vítězí, ale ne vždycky. Spíš se to tam prolíná s tím, aby si uvědomily, že když to vztáhnou na to zvíře nebo na ten strom, že silnější vyhrává, i když si říkáme v pohádkách cokoli jiného, tak vždycky je to pravda. Tak spíše se snažíme s tou realitou pracovat.*“

3.5.2.4. Role lektora ve vyprávění

V rámci analýzy se v rozhovorech objevilo také jedno z podtémat, kterým je role vypravěče. Čím by byl totiž příběh bez vypravěče a naopak? Na základě výpovědí respondentů se zdá, že příběh samotný nestačí, důležité je, jak je vyprávěn nebo čten. Obrovský podíl na tom má právě přístup lektora, vypravěče. Jak tvrdí respondenti, záleží na formě vyprávění, jak příběh připravujeme (Tereza) a jakým způsobem jako vypravěči s vyprávěním pracujeme (Říčany). Dle Doležalové (Koniklec) záleží, jak kdo jaký příběh vypráví a také „*hodně záleží na souhře toho lektora, kolektivu, i ten pedagog tam má svoji roli, protože utváří prostředí*“. Mgr. Suchanová tvrdí, že vyprávění může být poměrně pasivní, pokud s tím člověk neumí pracovat. Lektor by měl mít herecké schopnosti, vystupování, hlas (Lesy Praha), zkrátka „*musí být dobrý herec*“, jak říká Ing. Hajleková. To může být také důvodem, proč vyprávění nesedí všem a ne všichni jsou vyprávěcí typy, jak poznamenává Friebertová (Křivoklát): „*Je to o tom, že ten člověk v tom musí tak nějak být. Nejde to dělat jenom jako. Máme kolegu, lesního pedagoga, a neumím si představit, že by vyprávěl nějaký příběh. Ale určitě jim sdělí miliony jiných užitečných informací, ale není ten vyprávěcí typ. Takže to musí sednout na toho člověka jako takového a ten člověk musí vycítit tu chvíli, kdy ten příběh přenese na ně. Potom to má nějaký efekt a smysl.*“

3.5.3. Téma č. 3: Objevování příběhu

Cílem tohoto tématu je objasnit otázky týkající se zdrojů a inspirace pro vyprávění a zároveň přiblížení, jak jednotliví respondenti přicházejí k příběhu a jeho využití.

3.5.3.1. Využívané zdroje vyprávění

Většina respondentů uvádí jako zdroj vyprávění vlastní fantazii či zkušenost. Jako další zdroje byly uváděny pohádky nebo literatura obecně, Bc. Landová (Tereza) uvedla environmentální publikace a knihy Josepha Cornella. V oblasti lesní pedagogiky se naproti tomu objevují spíše tendence k práci s realitou, výměně zkušeností, či přímo školení.

3.5.3.2. Inspirace pro vyprávění

Inspirace knihami, žánry či autory by také mohla mít případný vliv na vyprávění příběhu. Respondenti rovněž uváděli knihy podle nich vhodné pro příběhy. Bc. Řehořová k tomu říká: *„Používali jsme na příměstských táborech loni knihu Tobiáš Lolness: Život ve větvích, to je taková environmentální pohádka o životě na stromě, kdy se svět skládá ze stromů, tak to jsme vyloženě i těm dětem četli a používali, takže pro mě je to také oblíbená knížka, že jsem jí četla už dřív a člověk, který to přečte, tak má jiné smýšlení o stromech, říká se, takže asi jenom tohle, já bych nic jiného nezmínila.“* Z větší části se jedná o pohádky pro děti, ať už z české literatury (Ferda Mravenec, Jan Drda, Božena Němcová, Brouk Pytlík, Haló, Jácíčku) či zahraniční (H. Ch. Andersen, Děti z Bullerbynu). Zajímavým či potvrzujícím zjištěním o tom, že příběhy, ať už fantastické nebo skutečné, nás provázejí v každém věku, může být fakt, že oblíbeným žánrem více než třetiny respondentů je fantasy, ať už jde o Letopisy Narnie, Pána prstenů či Harryho Pottera. Dvě respondentky také připisují velký význam ve svém životě knize Malý princ (Koniklec, Říčany). Objevují se i severské romány o přírodě jako Vlčák Kazan nebo Bílý tesák (Tereza). Pavla Šebka z IVS Křivoklát také v dětství dle jeho slov ovlivnila tzv. edice KOD (Knihy odvahy a dobrodružství).

3.5.3.3. Jak se příběh objevuje

Co člověka vede k používání příběhu? Proč k němu tíhneme nebo jej naopak zavrhuje? Příběh můžeme používat cíleně nebo se domnívat, že většina z nás jej používá intuitivně a vlastně ani neví proč. Podíváme se, jak se příběh objevuje v odpovědích respondentů. Část

z nich příběh používá dle struktury dané metodiky, nebo pokud je to dáno tématem (Ekodomov, Koniklec). Druhá skupina respondentů příběh používá přirozeně (Vlašim) či ze zkušenosti s vlastním zážitkem z programu s příběhem (Podhoubí). „*Využívám ho i doma*“, tvrdí Prošková (Budy). Dalším faktorem pro použití příběhu je ten, že respondenty jeho využívání baví a dle svých slov jej mají rádi (Tereza). V Toulcově dvoře potom jedna z lektorek dle Mgr. Vokálové absolvovala přímo kurz o naratologii a k použití příběhu tak dospěli i prostřednictvím sebevzdělávání. Mgr. Vrtišková, autorka dvou knižních publikací plných příběhů pro děti popisuje, jakým způsobem dospěla k používání příběhu: „*No asi přes to Mateřské centrum, protože pro ty malinké děti mi to přišlo jako nejvhodnější způsob, jak je přivést ke všem těm tématům, kterým jsem se s nimi chtěla věnovat. Popravdě vzhledem k tomu, že chodili i s rodiči tak to bylo vhodné téma i pro rodiče a ty měli představu, o čem se mluví a že to takhle funguje, že si pak víc všímají věci kolem sebe, protože to pak vždycky bylo vztažené k tomu ročnímu období nebo třeba na tradice a zvyky, ale hlavně co se zrovna v té přírodě odehrává. Takže tam jsme s tím začali a až následně jsem to začala přetvářet do podoby pro využití pro výuku, začala jsem tvořit i ty texty právě a pracovní listy a další aktivity, aby se to dalo používat ve škole*“ Ing. Ježková (Říčany) naopak příběhy příliš nevyužívá a používá spíše jiné techniky. Lesní pedagogové se shodují v pocitovém použití příběhu, nejčastěji se přizpůsobují dětem a jejich reakcím, jak vysvětluje Pavel Šebek: „*To vidíte na reakci dětí. Když se začnou vrtět, začnou přestávat dávat pozor. Jinak s malými dětmi pracuji radši, jednak to mám doma a jednak Vám vše okamžitě řeknou. Za to když přijede střední škola, bude vám na to kývat, budou to dělat jen jako, otáčí se, baví se, šklebí se a vědomě nedávají pozor, ale ty malé děti jsou spontánní a prozradí Vám všechno okamžitě. Tak když vidím, že je to unavuje, tak vymyslím něco, co to oživí. Takže příběh používáme jako oživení.*“ Ing. Najman k tomu dodává, že „*závisí, kdo a jak ten program pojme*“.

3.5.3.4. Komunikace s přírodou

Nyní se podíváme, jak mohou děti komunikovat s přírodou v průběhu programů a zda se i zde, v přímé či nepřímé interakci s přírodou může objevit příběh. Někteří respondenti rozlišují pro komunikaci s přírodou vnitřní a vnější výukové programy, kdy venku je samozřejmá přímá interakce s přírodou, zatímco vevnitř je příroda vždy nějakým způsobem simulována (Koniklec), např. použitím pomůcek, preparátů zvířat (Kladno). Větší část respondentů přikládá význam smyslovému vnímání, jehož prostřednictvím

mohou děti v průběhu programu komunikovat s přírodou (Toulcův dvůr, Zvoneček, Říčany). Také komunikaci zprostředkovanou prací s přírodními materiály, např. „*vyrábí zvířátka z přírodnin, staví mravenčí stezku, objímají stromy*“ (Budy). Další metodou je pozorování, vlastní výzkum – např. mikroskopování a následná prezentace zkoumání (Říčany) či jak vysvětluje Bc. Buřová (Podhoubí): „...*hledají svůj strom, zkoumají ho, pak o něm vytvoří knihu.*“ Bc. Landová (Tereza) také zmiňuje práci s imaginací a vžití se pomocí fantazie. Jediná Mgr. Suchanová (Vlašim) přímo uvádí „*v podobě příběhů, které umožňují se vcítit, v podobě prožitku a fantazie*“. S originálním přirovnáním přišla Bc. Řehořová (Ekodomov), která mluví o zážitku prostřednictvím kompostování a to uvnitř i venku. Lesní pedagogové využívají pro komunikaci především smyslové vnímání, kromě např. zraku (Lesy Praha). Se zajímavým názorem přichází Ing. Hajleková, která komunikací vnímá i to, že děti po sobě např. nezanechávají hmatatelné stopy v podobě odpadků, či lámání větví a vztah k přírodě tak vnímají jako vztah k živému organismu. Další technikou komunikace může podle Ing. Nejmana být i pomáhání přírodě, např. ve formě sázení stromů.

3.5.4. Téma č. 4: Jak narace funguje

Cílem je zjistit, co by respondenti rádi předali nebo zamýšlí předat účastníkům svých programů, na co konkrétně při tom kladou důraz. Dále se toto téma zabývá formou zpětné vazby a zároveň otázkou co se jednotliví respondenti domnívají, že si děti z jejich programů odnášejí. Jde tedy spíše o objasnění pocitu respondentů z výsledku a efektu uskutečněných programů, nejedná se o měřitelné kategorie.

3.5.4.1. Co zamýšlí účastníkům předat

Konkrétní informace či cíle programu (Ekodomov, Říčany, Podhoubí, Koniklec). Tereza doplňuje, že předávané cíle by měly být reálné, měřitelné, a konkrétní dle metody SMART¹². Kromě cílů se ještě v rozhovorech objevovala hlavní podprahová myšlenka (Toulcův dvůr) nebo motivace k jednání, jak to souvisí (Vlašim). „...*někdy naším cílem je, aby si zažily něco příjemného a nutně nepotřebujeme z toho vyvodit nějakou ekologickou informaci, kterou oni si odnesou, jako třeba, že nesmím zahazovat odpadky v lese nebo nesmím kopat do hub, tak to ne tak vždycky, ale u těch starších tam ty informace jsou, ale*

¹² Cíle by měly splňovat následující charakteristiky: specifické (Specific), měřitelné (Measurable), odsouhlasené (Aligned), realistické (Realistic), definované v čase (Timed), (regionálnírozvoj.cz)

spíš v duchu přemýšlení nad tím problémem, proč má smysl nad tím přemýšlet a jak různě se nad tím problémem dá přemýšlet, nabídnout jim různé pohledy a z různých směrů a když jim člověk dá prostor, tak oni se pak cítí i spokojeněji, že je nikdo do ničeho nemanipuluj,“ říká Mgr. Suchanová. Mgr. Vrtišková (Zvoneček) říká, že se snaží dětem předat, aby si informace získávali sami. U lesních pedagogů se objevují 3 hlavní cíle: ukázat, že les je místo pro nás všechny (Křivoklát), dále ukázat, jak se máme v lese správně chovat (Lesy ČR) a poskytnout dětem zážitek (Lesy Praha).

3.5.4.2. Na co je kladen důraz

Respondenti byli tázáni, zda kladou větší důraz na příběh nebo na poselství. Někteří z nich to vnímají propojeně, to znamená, že poselství by mělo souznít s příběhem a naopak (Budy). Bc. Landová vysvětluje: *„...ten příběh je pouze prostředek, pomůcka, díky které se podaří naplnit nějaký ten cíl nebo poznání pro žáky.*“ Někteří naopak kladou důraz na nalézání souvislostí (Zvoneček) či na motivaci o věcech přemýšlet, uvědomovat si (Vlašim). Jak říká Luděk Hora (Kladno), *„výsledkem programu by měly být cesty a možnosti, ne lektorem daný závěr.*“ Lesní pedagogové kladou důraz převážně na to, aby děti věděly, co obnáší se o les starat a byly splněny dané cíle programu (Křivoklát, Lesy Praha).

3.5.4.3. Forma zpětné vazby

Ve všech SEV zpravidla probíhá na konci programu nějaké hodnocení, evaluace, zpětná vazba. Využívají se převážně dotazníky, ať už pro učitele či pro samotné lektory, nebo oba najednou. Spolu s dotazníky je také využíváno ústní hodnocení pedagoga, tedy zpětná vazba prostřednictvím rozhovoru pedagoga s lektorem (Toulcův dvůr). Luděk Hora zmiňuje také vlastní pozorování, ČSOP Vlašim využívá i metodu E-U-R reflexe. Vlašim také spolupracovala s Janem Činčerou v rámci evaluace jejich pobytových programů. Mgr. Suchanová mluví o této zkušenosti: *„...před a po programu jsme byli domluvení s učitelkami, že oni dají dětem ty dotazníky, kde nemělo vůbec být jasné, že to souvisí s námi, mělo to být tak jako nenápadné a tak to víte, že děti nejsou hloupé, že šestáci to velmi snadno prokoukli, někdy jste úplně viděli, že tam jsou takové ty klišé odpovědi, že víte, že Vám odpovídají to, co chcete slyšet. Někdy zase ta evaluace dotazníková nefunguje na tom, že oni tam píšou schválně a takovou legraci si z toho dělají, takže se vlastně nedozvíte jak to doopravdy je.*“ Zcela specifický přístup mají vzhledem k dlouhodobým

projektům ve Sdružení Tereza, kde metodiku nejprve zkoumají na pilotních třídách. Zpětná vazba od dětí probíhá převážně formou slovního hodnocení, či jednoduchými metodami (např. Krok vpřed – Koniklec). I u Lesů ČR a Lesů Praha se objevují dotazníky či protokoly pro učitele, naopak v IVS Křivoklát již dotazníky z vlastního rozhodnutí nepoužívají. Děti mohou v rámci hodnocení přinést dárek lesu, pokud se jim program líbil (Lesy Praha).

3.5.4.4. Co si děti odnášejí

Někteří respondenti se také vyjádřili k otázce, co si podle nich děti z programů odnášejí, co v nich zůstává. Většina z nich se domnívá, že si odnášejí především základní znalosti, informace, co si zapamatovali (Ekodomov, Toulcův dvůr), u malých dětí převážně pocit (Koniklec) nebo dokonce pocit, že to souvisí (Zvoneček). Bc. Landová (Tereza) se domnívá, že si z jejich projektů odnášejí dovednosti, a to konkrétně práci s textem nebo přemýšlení do hloubky. Ing. Hajleková (Lesy ČR) naopak tvrdí, že toto nelze zjistit. Friebertová (IVS Křivoklát) naproti tomu věří, že si děti odnášejí hlavně zaujetí z programů a také odměny ze soutěží. Co si děti odnášejí z programů je věc, kterou je složité ověřit. Co v nich ovšem zůstává v delším časovém horizontu nebo dlouhodobě je opravdu těžká otázka. Touto otázkou se zabývá i Bc. Řehořová: *„Ale já totiž nevím, jestli to má odpovídající hodnotu půl hodiny potom, mě by spíš zajímalo jak to je za měsíc, jestli si z toho něco pamatují. Ale to málokdy jdeme do té samé třídy, takže to je těžké, ale já si myslím, že ty základní znalosti z toho mají, ale ten pocit myslím si, že je mnohem důležitější u tohoto tématu a této profese, aby k tomu měli pozitivní vztah, aby ty aktivity dělaly rádi a aby se na ně třeba příště těšily, to si myslím, že je mnohem podstatnější než ta faktická znalost...“* Stejný problém zmiňuje i Mgr. Vokálová: *„...co mají v hlavě za měsíc, to vlastně my vůbec nevíme, a to je špatně, nebo je to škoda. Je to různé.“*

3.5.5. **Téma č. 5: Frontální výuka versus narativní metoda**

Frontální výuka je způsob vyučování, v němž učitel pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou, se stejným obsahem činnosti. Tomu odpovídá také uspořádání prostoru učebny (Průcha; Walterová; Mareš, 2001). Frontální vyučování nesestává jen z výkladu učitele, řadíme do něj i učitelem zadanou a řízenou samostatnou práci, společnou kontrolu domácích či školních úkolů, rozhovor učitele s celou třídou,

shrnutí učiva, poskytování zpětné vazby a hodnocení žákům. Pro negativní konotace je někdy frontální vyučování nahrazováno pojmem přímé vyučování (rvp.cz).

3.5.5.1. Výhody frontální výuky

Nyní si shrneme, jak jednotliví respondenti vnímají výhody a nevýhody frontální výuky oproti výhodám a nevýhodám narativní metody použité ve výuce. Začneme s frontální výukou. Mgr. Vrtišková jako jediná z respondentů frontální výuku aktivně využívá, což je dané jejím profesním zaměřením a jak sama říká, nezavrhuje ji. Částečně frontální výuku využívá také IS Budy a to u přednášek a exkurzí s pedagogy. Výhody frontální výuky spatřují respondenti především z pozice učitele, který ji používá a také její méně náročné přípravě pro ně. Pedagog navíc v relativně krátkém čase sdělí hodně informací (Podhoubí, Vlašim, Ekodomov). Podle Ing. Ježkové (Říčany) je frontální výuka vhodná pro analytické myšlení. V lesní pedagogice spatřují výhodu frontální výuky také v tom, že ji nemusí používat (Křivoklát). Ing. Hajleková (Lesy ČR) jako výhodu uvádí: „*dětem je jasné, jak bude hodina probíhat*“.

3.5.5.2. Nevýhody frontální výuky

Naproti tomu spatřovali téměř všichni respondenti ve frontální výuce více nevýhod. Jako hlavní nevýhodu vnímají pasivitu dětí, že nejsou aktivně zapojené (Ekodomov, Tereza). Bc. Budřová (Podhoubí) vnímá také rozdílnost mezi jednotlivými žáky a tudíž nevýhodu spatřuje v nepřizpůsobivosti všem. Další nevýhodou je zcela určitě menší zpětná vazba, kdy není prostor klást otázky a diskutovat (Vlašim, Zvoneček, Tereza). Některým respondentům (Tereza, Toulcův dvůr) chybí také propojení, osobní kontakt, sdílení. Frontální výuka se pro některé respondenty vyznačuje také téměř nulovým prožitkem a absencí kreativity (Vlašim, Zvoneček). Nejen v těchto faktorech, ale i v dalších spatřuje Bc. Řehořová (Ekodomov) nevýhodu, především pak v horším uchování informací. Ing. Ježková spatřuje nevýhodu také v omezeném prostředí, kde se výuka většinou odehrává. „*Ve vztahu k lesní pedagogice toto nechceme*“, říká Friebertová (Křivoklát). Ing. Nejmán vnímá nevýhodu především pro účastníky výuky a jejich pozornosti, kterou takto hůře udrží.

3.5.5.3. Výhody narativní metody

Nyní porovnáme frontální výuku s použitím narativní metody. Respondenti byli stejně jako u frontální výuky tázáni na výhody a nevýhody této metody. Pokud bychom to shrnuli, již nyní můžeme říct, že respondenti u narativní metody vnímají spíše více výhod než nevýhod, u frontální výuky tomu bylo naopak. Stejně jako u frontální výuky se nejprve podíváme, v čem respondenti spatřují výhody narativní metody. Jednou z předních vlastností je, že je více motivující (Podhoubí), že dokáže motivovat hledat souvislosti „*tam, kde by je člověk normálně nehledal*“ (Zvoneček). Narativní metoda také rozvíjí fantazii a budí senzitivitu (Toulcův dvůr) a jak říká Bc. Landová (Tereza), děti si „*prožitkem věci lépe zapamatují*“. A Mgr. Suchanová (Vlašim) má jasno: „*Výhoda vyprávění je, že je to podstatně zajímavější věc, než že jenom podáváte frontálně nějaké informace, které nejsou spojené do linky, do příběhu, příběh se vždycky mnohem líp sleduje a mnohem víc jsou ty příběhy stavěné, když už se používají, tak aby nefungovaly jenom na rozum, ale i trošku na ty emoce a emoce jsou něco, co se nám mnohem líp pamatuje než jenom prostá informace jako rozumová.*“ Na druhou stranu podle Ing. Ježkové by se narativní metoda měla používat spíše jako doplněk. Lesní pedagogové dále vnímají výhody hlavně v udržení pozornosti a ve větší možnosti naučit, čemu potřebují, protože podle Pavla Šebka (IVS Křivoklát) to děti „*neberou tak, že si musí něco zapamatovat*“. Kolegyně Friebertová se připojuje: „*...jak mluvíme o těch příbězích a pohádkách, že v tom je ohromný potenciál, protože ta fantazie takhle pracuje, natož ta dětská. Hodně lidí si spojuje svůj život s nějakou postavou nebo s nějakým příběhem. Ta realita s tou fikcí se promíchává nějak dohromady a na tom pracuje ta mysl. A jak jsem říkala, určitě v tom jsou velké možnosti. Je to o tom, že ten člověk v tom musí tak nějak být. Nejde to dělat jenom jako.*“ Pavel Šebek ještě doplňuje: „*Co se hodně použije tak jsou takové ty vyprávění z vlastního života. To funguje, když vyprávím o sobě.*“ Většině respondentů tedy narativní metoda vyhovuje více než frontální výuka.

3.5.5.4. Nevýhody narativní metody

I v narativní metodě se však přirozeně objevují určité nevýhody. Jednou z nich je nepochybně náročná příprava (Tereza, Podhoubí). Pokud je vyprávění příliš dlouhé, stává se, že děti neudrží pozornost (Koniklec). Společnou nevýhodu v pasivitě dětí pak spatřuje Bc. Řehořová: „*Tak to vyprávění, já nevím, ne, že by to byla frontální výuka, je to zasazeno do něčeho, co by ty děti mohlo víc zajímat, ale současně pokud to vyprávění nespoluvtváří oni, tak to má s tou frontální výukou hodně společného.*“, i Ing. Ježková: „*Můj osobní vztah*

k tomu je, že to nepovažuji za základní techniku, kterou bych použila vždy, ale spíš za jednu z mnoha doplňkových, které se ne vždy třeba hodí. Nevýhody jsou u vyprávěcí techniky ty, že vlastně je to další technika, kdy jsou děti pasivní většinou a přijímají příběh.“ Zcela specifickou nevýhodu zažívají v IVS Budy: „děti chtějí vidět živého skřítku“. Dvě z respondentek pak v narativní metodě nevýhody nespátřují, jak říká Mgr. Vrtišková: „Tak já tam upřímně moc nevýhody nevidím, protože v tu chvíli jsou zaujaté všechny děti. Zatím se mi nestalo, že by jakékoliv dítě jakéhokoliv temperamentu nebo vlastností bylo otrávené nebo, že by ho to nebavilo, to nemám ten pocit.“ S tímto názorem se shoduje i Mgr. Vokálová: „...momentálně mě nenapadají. Jedině snad, že kdo nechce poslouchat, tak prostě neposlouchá.“ Ing. Nejman z Lesů Praha přichází s osobitou nevýhodou, kterou je pro něj efekt zklamání lektora, ve chvíli kdy všechny techniky selhali a ani příběh už nezabírá, zkrátka lektor si vše dopředu připraví a ve výsledku to nemá takový efekt, jaký by si přál. Podobně to vnímají v IVS Křivoklát, kdy z vyprávění hrozí pouhá výplň, pokud jej lektor pouze odříká. Ing. Hajleková (Lesy ČR) popisuje nevýhody takto: „...že bych strašně málo zapojovala tu druhou stranu. Protože si myslím, aby si z toho děti něco odnesly, tak se toho musí aktivně zúčastnit, protože když něco dělám vlastníma rukama a na vlastní kůži, tak si to lépe zapamatuji a lépe si na to i vzpomenu. Takže já se snažím o to, aby si to všichni zkusili, aby si vyzkoušeli uříznout to dřevo, aby viděli, že je to opravdu namáhavá práce.“

3.5.6. Téma č. 6: Téma a věk

Cílem je zjistit, jaká jsou a zda existují vhodná a nevhodná témata v rámci EVVO pro příběh, vyprávění. Zároveň je druhou částí zamyšlení se nad efektivností metody vyprávění u různých věkových kategorií, cílem bylo zjistit, zda se použití vyprávění podle respondentů věkově liší nebo zda je věkově univerzální. Na základě výpovědí respondentů byla indukci vytvořena podtémata Využití vyprávění pro MŠ a 1. stupeň a pro 2. stupeň ZŠ a SŠ.

3.5.6.1. Vhodná témata pro příběh

Několik respondentů (Zvoneček, Toulcův dvůr, Koniklec) zastává názor, že na každé téma jde vytvořit příběh, i když podle Doležalové (Koniklec) je „je spíš otázka jestli ten příběh bude mít tu sdělovací hodnotu a jak bude pojatý a na jak dlouho bude a co tam ten příběh má právě za tu funkci programu...“. Mgr. Vokálová (Toulcův dvůr) objasňuje: „Mně se

zdá, že se dá příběh použít ve všem. Když se to umí správně uchopit, tak si myslím, že se to dá použít kdekoliv. ... Možná nějaká rukodělná činnost, tam bych ho asi nedávala, ale když se to zpracuje dobře, tak by to šlo i do rukodělných programů.“ Dle Bc. Bud'ové (Podhoubí) se příběh také více hodí na vysvětlení činností s příčinami a následky, různé děje. Při volbě tématu rovněž záleží na cíli a věkové skupině (Tereza) a zároveň by témata měla být srozumitelná a jednoznačná (Ekodomov). Pro IVS Budy jsou vhodná témata jednoznačně pohádkové postavy, naopak pro Ing. Ježkovou se jako vhodná ukazují spíše reálná témata s reálnými bytostmi v reálném prostředí. Oproti tomu pro lesní pedagogy je vhodné téma např. těžba v lese, kácení stromů a to z toho důvodu, že je podle nich důležité vysvětlit, proč se těží. Podle Ing. Hajlekové (Lesy ČR) se naopak dá každé téma zaobalit do příběhu.

3.5.6.2. Nevhodná témata pro příběh

Mgr. Vrtiškovou (Zvoneček) nenapadá, kam by se příběh nehodil, naopak Mgr. Suchanová (Vlašim) má jasno: *„Já jsem opatrná na témata a příběhy, kde těch emocí je zase až příliš moc a můžou být opravdu manipulativní a Vy nevíte, co si z toho ty děti odnesou, jestli si z toho neodnesou zážitek velkého neštěstí a ty témata, která jsou hodně negativní, tak bych se možná bála podávat v příliš emotivních příbězích. Sdělovat jim o nějakých katastrofách, o tom jak je veliký problém, že někde umírají ptáci, protože žerou plastový zbytky v oceánu a všichni tam umírají, tak tam bych s příběhem byla opatrná, abychom to ještě neumocnili, že mi přijde, že už tam té emoce v té informaci samotné je tolik, že bych tam nepoužila příběh.“* Tereza i Ekodomov se shodují v nevhodných tématech, jsou jimi především kontroverzní témata, stejně tak Koniklec by neuváděla globální problémy ve svých programech pro děti z MŠ a 1. stupně ZŠ. Ing. Ježková (Říčany) vnímá jako nevhodné fantastické bytosti. V oblasti lesní pedagogiky se rovněž objevují jako nevhodná kontroverzní témata, např. Šumava, lov (Lesy Praha), či kácení stromů kvůli penězům (Křivoklát).

3.5.6.3. Vyprávění pro MŠ a 1. stupeň ZŠ

Nejčastěji se u respondentů setkáme se dvěma názory. Za prvé, že vyprávění je vhodné uplatňovat hlavně u malých dětí, jelikož se do příběhu snáze vžijí, např. formou pohádky. Pro Mgr. Suchanovou (Vlašim) je to dokonce nezbytné a podle Mgr. Vrtiškové (Zvoneček) důležité z hlediska motivace a rozvíjení vztahu k přírodě. V názoru, že vyprávění nalezne

největší uplatnění u malých dětí, se tedy shodují Budy, Kladno, Koniklec a Podhoubí, důležité však je podle Bc. Řehořové (Ekodomov) střídání činností. Barbara Doležalová (Koniklec) blíže ojasňuje: „...já si třeba osobně myslím, že příběh na dvě minuty v jakémkoliv věkovém rozmezí je akorát. Ale samozřejmě ne vždycky jde ty myšlenky pojmout do těch dvou minut, tak je to potřeba aspoň rozprostřít do toho programu, pokud není jiný způsob jak to sdělit, po částech, prokládat to, sdělit kousek, pak udělat něco zajímavého, něco co je baví, kde je to interaktivní, kde se zapojí, kde mají nějakou úlohu, pak se zase vrátit formou vyprávění. Vlastně se dá říct, že každá aktivita takového zábavnějšího charakteru se dá uvést krátkou formou toho příběhu, ale vlastně to může být jen formou toho úvodu a to ty děti vnímají mnohem víc, než když se dlouho vypráví příběhy. Nejsme úplně zastánci nějakých dlouhých textů nebo dlouhého vyprávění, protože si myslíme, že to neudrží moc pozornost.“ Naopak druhý názor, že vyprávění lze uplatnit ve všech věkových kategoriích zastává Toulcův dvůr a Tereza, jak říká Bc. Landová: „...myslím, že vyprávění je věkově univerzální, že se dá využít od malinkých dětí až po dospělé. Svým způsobem to může bavit každého a mít také přínos pro každého. Ale ty malé děti nevydrží tak dlouho poslouchat a vnímat, takže tam hodně záleží na formě toho vyprávění a právě v tom kritickém myšlení a konstruktivismu, tak je spousta metod, které právě pomáhají, aby ten příběh nebo to vyprávění bylo co nejvíce “vytěžené“, aby mělo co největší efekt. Třeba když je dlouhý text, tak se rozkouskuje na kratší úseky a dá se to nějakými otázkami nebo u čtení s předvídáním, ne že ty děti sedí a poslouchají, ale vlastně jsou aktivní v tom, že se ten příběh v určité chvíli zastaví a oni mají domýšlet, jak to asi má pokračovat. To se pak s nimi dá projít i něčím delším a nevádí to. Takže vždy té věkové skupině by měla odpovídat nějaká ta míra toho, jak připravujete to vyprávění. Ale určitě se dá použít pro všechny. Taky záleží k čemu má to vyprávění sloužit. Třeba u té imaginace tak tam jde hodně poznat, že ty menší děti to potřebují mít kratší, protože když je to dlouhé tak jsou neklidní, nejistí, už to nefunguje tak dobře. Anebo když člověk ví, že bude mít nějakou pokročilou skupinu, která je schopna něčeho hlubšího, tak tam je dobré, když na to je čas a můžete se do toho více ponořit.“ A Mgr. Vokálová doplňuje: „Myslím si, že je dobré příběhy uplatňovat ve všech věkových skupinách. Z vlastní zkušenosti vím, že mě také baví poslouchat příběhy ostatních, je to daleko víc motivující. Je to nenásilná forma dostat do dětí něco, co bychom chtěli. Oni si můžou představovat a můžou si to i třeba nějak po svém vysvětlit, přebrat, přijde mi to hodně dobré. Rozvíjí to i senzitivitu.“ Podle Ing. Nejmana z Lesů Praha se rovněž může vyprávění hodit až po VŠ, ale musí být dle

věku obměňováno a Ing. Hajleková (Lesy ČR) v této věkové kategorii vidí určitě uplatnění, aby si děti mohly představovat.

3.5.6.4. Vyprávění pro 2. stupeň ZŠ a SŠ

Se staršími dětmi je to podle respondentů již trochu složitější, jak říká Prošková (IVS Budy): „S vyššími ročníky je to již těžší. Záleží na skladbě dětí, zda jsou ještě hravé anebo jsou to již malí dospělí.“ Děti jsou zvyklé spíše něco dělat (Kladno). Dle Ing. Ježkové „mnohem lépe reagují na něco reálného, skutečného než na příběh, který je nějak strukturovaný, připravený“, nebo mohou příběh sami tvořit, s čímž se shoduje i Ekodomov. Podle Mgr. Suchanové (Vlašim) může být dokonce i příběh na obtíž, když se nepoužije dobře, jak sama vysvětluje: „...méně příběhů používáme třeba u středoškolských programů. Tam mi přijde, že tolik ty studenti pro to, aby je to zajímalo, nepotřebují ten příběh, ale mnohem víc potřebují vědět proč to tak je, jak to se mnou souvisí, proč bych se měl věnovat klimatickým změnám, a tam jim to nebudu vyprávět na příběhu skřítky nebo ledního medvěda, to často akorát asociuje emoce a oni jsou častokrát už takoví citliví, aby je někdo někde nemanipuloval, takže tam třeba příběhy tolik nepoužíváme...“ Proto je lepší, např. jen základní sdělení, vtažení do tématu, jak říká Doležalová (Koniklec). Stejně to vidí i Ing. Hajleková, že u starších dětí příběh, vyprávění být nemusí, ale že stačí fakta. Podle Ing. Nejmana je třeba do vyprávění zahrnout více vtipných informací, aby šlo spíše o zábavnou formu. Dle IVS Křivoklát jsou pro starší děti vhodné staré pověsti nebo historie místa.

3.5.7. **Téma č. 7: Pojem ekonarologie**

Respondenti byli v samotném závěru rozhovoru také dotazováni, zda se ve svém působení v oblasti EVVO setkali s pojmem ekonarologie, případně jak si jej vysvětlují. Cílem bylo zjistit, zda někdo z respondentů zná tuto teorii, vzhledem k tomu, že ani jeden z nich tento termín sám nezmínil. Většina z nich (9 z 13 respondentů) se s pojmem nikdy nesešla. Zbytek respondentů se s pojmem ve své praxi již setkal a dva respondenti dokonce zmínili i jméno a články Kateřiny Jančaříkové.

Ti, co se s ním setkali, si jej vysvětlují jako: vyprávění a příběhy o přírodě a pro přírodu (Budy), používání příběhu v rámci ekologické výchovy (Podhoubí), vyprávění příběhů s eko podtextem (Toulcův dvůr), použití příběhů ve spojení s EV (Vlašim).

Ti, co se s pojmem nesetkali, si jej vysvětlují jako: typ vzdělání postavený na nějaké technice (Říčany), metoda vyprávění zaměřená na témata ŽP (Tereza) nebo environmentální výchova za pomoci příběhu (Zvoneček). Ing. Nejman to svými slovy shrnul: „*U nás zásadně česky.*“

3.6. Diskuze a závěr

Na tomto místě bych ráda shrnula zjištěné poznatky z provedeného výzkumu v rámci teorie vyprávění a jejího možného uplatnění v environmentální výchově, konkrétně potom v EVP či programech SEV/lesní pedagogiky.

Výsledky analýzy můžeme rozdělit do dvou oblastí: oblast EVP a oblast lesní pedagogiky.

V oblasti **EVP**, jejichž činnost provádějí do výzkumu vybraná střediska SSEV Pavučina, jsou zjištěny následující:

Cíle jednotlivých EVP se v rámci středisek dělí na **obecné a konkrétní**. Z hlediska obecných cílů jsou pro střediska společné cíle: **hledání souvislostí, provázanost, prožitek či senzitivita**. Konkrétní cíle pak vždy záleží na konkrétních EVP. Většina středisek se také s ohledem na téma svých EVP řídí převážně poptávkou škol a snaží se jí přizpůsobit, to znamená, pokud je potřeba programy měnit a upravuje, a to i na základě zpětné vazby. Z hlediska metodiky a vytváření jednotlivých EVP mají všechna střediska podobný postup až na výjimky, kdy písemná metodika buď neexistuje, nebo se předává pouze ústně. Společným znakem všech středisek je metodický postup **od cílů k prostředkům**, opačný postup je potom shledáván jako nefunkční a neefektivní. Metodu vyprávění do svých EVP zahrnuje také většina středisek (3 z nich spíše ne) a to převážně jako **motivaci, propojovací linku, uvedení do tématu, práci s textem**. Užívání příběhů v environmentální výchově podle respondentů funguje, hlavně proto, že **pomáhá zprostředkovat** různé věci, např. pomocí **fantazie a sdílení**. Jednotliví respondenti pak příběh používají přirozeně a hlavně proto, že je zkrátka baví a mají ho rádi. Někteří příběh zahrnují z hlediska již dané metodiky, jiní k používání příběhu dospěli prostřednictvím sebevzdělávání. V rámci komunikace dětí s přírodou, tedy způsobu, jak mohou děti v jednotlivých EVVO s přírodou komunikovat, se příběh ukazuje jako vhodný **pro práci s imaginací, vžití se**. Příběh je však spíše **prostředkem**, důležitější je sdílení, ať už k hledání souvislostí nebo k motivaci přemýšlet. Výzkum také potvrdil, že z hlediska názoru účastníků si děti díky příběhu lépe věci **zapamatují**. S tímto názorem však také vyvstal problém složitosti zjišťování a ověřování, co si děti z programů skutečně odnášejí a

hlavně jak dlouho v nich informace, pocity zůstanou uchovány. V konfrontaci s frontální výukou se narativní metoda zdá vhodnější k **udržení pozornosti** žáků, také dle respondentů více **motivuje**, rozvíjí **fantazii** a budí **senzitivitu**. Na druhou stranu je velice náročná na přípravu. Hledisko časové náročnosti přípravy je tak výhodnější u frontální výuky, která zase na druhou stranu poskytuje podle respondentů menší prožitek a zpětnou vazbu a také díky ní dochází k horšímu uchování informací, jelikož chybí prvek zažití. **Témata pro příběhy** v environmentální výchově bychom měli volit spíše **srozumitelná a jednoznačná**, většina respondentů se vyhrazuje proti kontroverzním tématům, která jim připadají pro užití příběhu nevhodná (např. katastrofy nebo globální problémy zejména u dětí mladší věkové kategorie). Respondenti tak spíše preferují pohádky nebo i reálné příběhy založené na pravdě. Narativní metoda se podle respondentů může nejvíce uplatnit ve **vzdělávání dětí MŠ a 1. stupně ZŠ**, u starších dětí může být i problematická, proto je lepší spíše motivovat děti k samostatné práci, např. k vytváření **jejich vlastních příběhů**.

V oblasti **lesní pedagogiky** je hlavním cílem zajištění příjemného zážitku dětem v lese. Většina programů lesní pedagogiky je **autorská** (na základě dané osy) s využíváním převážně praktických ukázek v terénu. Pod pojmem příběh si lesní pedagogové představují hlavně **pohádky, divadlo, nebo reálné příběhy**. Metodu vyprávění používají pocitově, podle reakcí dětí. Základním sdělením lesní pedagogiky je objasnit, jak se v lese chovat, co obnáší starat se o les a zároveň zprostředkovat pěkný zážitek. Frontální výuku lesní pedagogové víceméně nevyužívají nebo ji ani nechtějí využívat. Problém narativní metody potom spatřují například v efektu zklamání lektora, kdy připravený příběh nemá u dětí zamýšlený účinek. Vhodnými tématy pro lesní pedagogiky jsou potom těžba v lese a kácení stromů, zejména z důvodu snahy vysvětlit, proč k nim dochází. A stejně jako respondenti ze SEV se snaží vyhýbat kontroverzním tématům jako např. Šumava, lov.

4. ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo prozkoumat a přiblížit případné využívání ekonaratologie, narativní metody v pedagogice, na příkladu vybraných středisek ekologické výchovy a zástupců lesní pedagogiky.

V obecném shrnutí je možné považovat za potvrzené nebo nově prokázané následující závěry.

Vyprávění je v environmentální výchově neúčinnější u vzdělávání dětí v předškolní výchově a na 1. stupni ZŠ a je tam také nejpřirozenější formou s největším časovým prostorem. Vyprávění je vhodné používat po přípravě a v kombinaci s dalšími pedagogickými prostředky, které posilují jeho účinek, významové poselství a paměťovou fixaci. Zatímco u mladších dětí jsou těmito prostředky především smyslový zážitek a hra, u starších začíná převažovat systematický výklad a frontální výuka.

Vyprávění samozřejmě může být a pravděpodobně je a bude ze strany pedagoga často spontánní. Vždy je však dobré pečlivě sledovat a ověřovat jeho dopad, nejlépe v několika časových odstupech, a poznamenávat si výsledky. Takto vytvořená zpětná vazba je pak využitelná jak pro daný kolektiv dětí („Vzpomínáte si? Je to podobné jako v příběhu o...“), tak pro další ročníky dětí a přípravu EVP.

Příprava pedagoga výrazně posiluje účinek narativních metod. Příběh by také měl být zpravidla součástí širší promyšlené koncepce. Neznamena to však, že je nutné jej konstruovat, i když i to by mělo patřit k pedagogickým dovednostem. Zkušený lektor a pedagog spíše dlouhodobě sbírá příběhy a „minipříběhy“, z každodenního života, zážitků vlastních i ze svého okolí, z literatury, a z této „databáze“ poté uvážlivě vybírá a umísťuje příběhy do ekologických výukových programů. To, co by mělo být přínosem ekonaratologie jako skutečně reflexivního teoretického pedagogického prostředku, spočívá v dobrém porozumění naraci, vyprávění jako takovému v širším i v užším, literárním, smyslu. Jak jsem v empirické části ukázala, dobrým vypravěčem se člověk a lektor nebo učitel rodí; i těmto nadaným a ještě více těm méně nadaným kolegyním a kolegům však velmi dobře poslouží, uvědomí-li si rozdíl mezi fabulí a syžetem, zásadní význam konstrukce vyprávění (syžetu) tak, aby se dospělo s vědomým využitím všech složek (postavy, zápletka atd. atd.) k pointě a poselství. Obdobně jak ve svém článku píše také Alice Bílá (Bílá, 2010, clanky.rvp.cz): „*Ekonaratologicky zaměřený učitel bude*

prostřednictvím vhodně zvolených příběhů podporovat rozvoj hodnot, jako je láska a úcta k přírodě, zájem o přírodu, naslouchání přírodě, soucit s živým i neživým, citlivost a nesouhlas s nespravedlností i snahu o „správný“ řád apod. Stejně tak bude prostřednictvím příběhů podporovat sdílení zážitků s přírodou a zkušeností s přírodou a rozvíjet tak přírodovědné znalosti a zkušenosti, zároveň tak bude trénovat schopnost komunikace i kritického uvažování.“

Myslím si, že součástí celoživotního vzdělávání učitelů všech oborů by mělo být environmentální minimum formulované např. ve SP EVVO; ale součástí vzdělání učitelů, kteří se věnují environmentální výchově, by také mohlo být jakési **literární minimum**. Koordinátor ekologické výchovy by pak mimo jiné mohl a měl zprostředkovat mezi učiteli právě toto vzájemné předání znalostí a dovedností. Touto představou už samozřejmě trochu překračuji vlastní téma své práce, ale na druhé straně také naznačuji, čemu bych se v budoucnosti chtěla věnovat.

5. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ:

- BADEGRUBER, Bernd; PIRKL, Friedrich. 1994. *Příběhy pomáhají s problémy. Metodika a 60 příběhů pro Mateřské školy, Základní školy a rodiče*. Praha: Portál.
- BRUNER, Jerome. 2002. *Making stories. Law, Literature, Life*. Harvard University Press.
- CORNELL, Joseph. 2012. *Objevujeme přírodu. Učení hrou a prožitkem*. Praha: Portál.
- CULLER, Jonathan. 2002. *Krátký úvod do literární teorie*. Brno: Host.
- ČESKÁ LESNICKÁ SPOLEČNOST. 2008. *Lesní pedagogika v ČR: sborník referátů*. Praha.
- ČINČERA, Jan. 2007. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido.
- DAŇKOVÁ, Lenka; KULICH, Jiří; TOUŠKOVÁ, Blanka. 2009. *Škola pro život II: jak na ekologickou/environmentální výchovu po zavedení Rámcových vzdělávacích programů*. SSEV Pavučina.
- DISMAN, Miroslav. 2002. *Jak se vyrábí sociologická znalost. Příručka pro uživatele*. Univerzita Karlova v Praze: Nakladatelství Karolinum.
- DOLEŽEL, Lubomír. 1973. *Narativní způsoby v české literatuře*. University of Toronto Press.
- ELLIS, F. Brian. 1997. *Learning from the land*. Teacher Ideas Press. Dostupné na <http://www.amazon.com/Learning-Land-Teaching-Ecology-Activities/dp/1563085631> (citace 25. 4. 2014).
- FILKOVÁ, Kateřina. 2011. *Ekonarologie*. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická Fakulta. Diplomová práce.
- FOŘT, Bohumil (ed.). 2012. *Heterologica. Poetika, lingvistika a fikční světy*. Praha: AV ČR.
- FRANZ, Marie-Louise. 2011. *Psychologický výklad pohádek. Smysl pohádkových vyprávění podle jungovské archetypové psychologie*. Praha: Portál.

- HENDL, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- HORKÁ, Hana. 1996. *Teorie a metodika ekologické výchovy*. Brno: Paido.
- HORKÁ, Hana. 2005. *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. Brno.
- JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. 2008. *Environmentální výchova na prvním stupni ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická Fakulta. Disertační práce.
- JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. 2007. *Vrba naslouchá, vrba vypráví: Strípky z ekonaratologie*. In: *Fragmenta Ioannea Environmentalica*. č. 6, str. 53 –68. Dostupné na <http://www.ekopsychologie.cz/citarna/studie/vrba-nasloucha-vrba-vypravi/> (citace 15. 4. 2014)
- JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. 2007. *Výuka podle lvice Elsy*. Literární noviny: Školní noviny, roč. 44, Dostupné na <http://cevv-uk-pedf.blog.cz/0901/vypraveni-a-pribeh-v-environmentalni-vychove-ekonaratologie> (citace 7. 5. 2014)
- JEDLIČKOVÁ, Alice; SLÁDEK, Ondřej (eds.). 2008. *Vyprávění v kontextu*. Praha: ÚČL AV ČR.
- KABELKOVÁ, Barbora. 2008. *Teorie vyprávění u Jana Mukařovského*. Brno: Masarykova Univerzita. Filozofická Fakulta. Bakalářská diplomová práce.
- KYLOUŠEK, Petr. 2002. *Znak, struktura, vyprávění. Výbor z prací francouzského strukturalismu*. Brno: Host.
- MACHAR, Ivo a kol. 2009. *Úvod do ekologie lesa a lesní pedagogiky: pro učitele přírodopisu a environmentální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- MÁCHAL, Aleš. 2000. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou*. Brno: Rezekvítek.
- MÜLLER, Richard; ŠIDÁK, Pavel (eds.). 2012. *Slovník novější literární teorie. Glosář pojmů*. Praha: Academia.
- NANSON, Anthony. 2005. *Storytelling and Ecology: reconnecting nature and people through oral narrative*. University of Glamorgan Press.
- PRŮCHA; WALTEROVÁ; MAREŠ. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

RIMON-KENANOVÁ, Shlomith. 2001. *Poetika vyprávění*. Brno: Host.

RYNDA, Ivan. 2000. *Trvale udržitelný rozvoj a vzdělávání*. In: *Hledání odpovědí na výzvy současného světa*. 2000, Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy: 10-15.

STREJČKOVÁ, Emilie; FRANĚK, a kol. 2005. *Děti, aby byly a žily*. Praha: Ministerstvo životního prostředí.

SVĚTOVÁ KOMISE PRO ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ A ROZVOJ. 1991. *Naše společná budoucnost*. Praha: Academia.

ŠKLOVSKIJ, Viktor. 2003. *Teorie prózy*. Praha: Akropolis.

TOMAŠEVSKIJ, Boris. 1970. *Teorie literatury*. Praha: Lidové nakladatelství.

TRÁVNÍČEK, Jiří. 2007. *Vyprávěj mi něco... (Jak si děti osvojují příběhy)*. Paseka.

TRÁVNÍČEK, Jiří. 2003. *Příběh je mrtev? Schizmata a dilemata moderní prózy*. Brno: Host.

Internetové zdroje:

Státní program EVVO ČR. Dostupné z

[http://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/strategie_dokumenty_evvo_cr/\\$FILE/OEV-OVO_SP%20EVVO-20081105.pdf](http://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/strategie_dokumenty_evvo_cr/$FILE/OEV-OVO_SP%20EVVO-20081105.pdf). (citace 10. 6. 2014)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2004. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf. (citace 3. 6. 2014)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 2006. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf. (citace 3. 6. 2014)

<http://cevv-uk-pedf.blog.cz/1006/vypraveni-pribehu-neni-frontalni-vyuka> (citace 15. 5. 2014)

<http://stevefournier01.tripod.com/hist/hist-4.html> (citace 1. 6. 2014)

<http://almamater.cuni.cz/> (citace 19. 5. 2014)

<http://www.pavucina-sev.cz/> (citace 20. 5. 2014)

<http://www.foxtalesint.com/store/81-books/206-learning-from-the-land> (citace 10. 5. 2014)

<http://www.nazemi.cz/global-storylines> (citace 18. 5. 2014)

http://story-telling.cz/index_onas.html (citace 31. 5. 2014)

<http://clanky.rvp.cz/rsskategorie/keyword/narativn%C3%AD%20metoda/clanek/k/narativn%C3%AD%20metoda/7527/KNIHY-ASTRID-LINDGRENOVE-JAKO-INSPIRACE.html/> (citace 23. 6. 2014)

<https://projectnarrative.osu.edu/about/what-is-narrative-theory> (citace 12. 6. 2014)

<http://www.respektovani.com/> (citace 8. 6. 2014)

<http://www.regionalnirozvoj.cz/index.php/smart.html> (citace 16. 6. 2014)

www.ekokatalog.cz (19. 6. 2014)

Vybraná SEV a LP:

www.lesnipedagogika.cz

www.cev-zvonecek.cz

www.ekocentrumkoniklec.cz

www.terezanet.cz

www.lesy-cr.cz

www.lhmp.cz

www.is-krivoklat.cz

www.podhoubi.cz

www.ekodomov.cz/

www.nsev-kladno.cz

www.csopvlasim.cz

www.ricany.cz/org/muzeum

www.toulcuvdvr.cz

6. PŘÍLOHY

6.1. Příloha č. 1: Rámcová analýza (tabulky)

6.1.1. Tabulka č. 1: Konstrukce EVP/programů lesnické pedagogiky

	Zpracování témat	Tvorba metodiky	Cíle EVP/lesnické pedagogiky	Plány do budoucna
BUDY	z poptávky škol – témata, která chybí	<ol style="list-style-type: none"> téma a informace zkušební návrh pomůcky pilotní program 	ochrana přírody	odpady
EKODOMOV	podnět od škol – chybí jim téma nebo to sami cítíme	<ol style="list-style-type: none"> nápad práce skupiny několik setkání 	hlavní funkce propojovací – průřez několika předměty	program o rostlinách – sázení semínek a péče o rostlinu
KLADNO	práce ve dvou lektorech, písemnou metodiku nemáme – předáváme si ji ústně	<ol style="list-style-type: none"> nápad kostra společná práce pomůcky, úpravy 	poznání a hledání souvislostí, provázanost	mladší – výroba z přírodnin; starší – příroda a její inspirace pro technické vynálezy
KONIKLEC	zpětná vazba od škol, co by chtěli, co chybí	<ol style="list-style-type: none"> téma a cíle body metodiky připomínky a úpravy výroba pomůcek 	obecné - ekologické hledisko; konkrétní – dílčí cíle programu	terénní EVP pro školky; cyklus Bádání v zahradě; dlouhodobé projekty
PODHOUBÍ	zadává koordinátor nebo jde o smluvní program	<ol style="list-style-type: none"> cíle aktivity konzultace 	co nejvíce seznámit s přírodou	badatelský program na vodu
ŘÍČANY	podněty od pedagogů a od nás	<ol style="list-style-type: none"> návrh garanta konzultace s koordinátory schválení finální 	Rámcové cíle EVVO; očekávané výstupy dle RVP; konkrétní	expoze Dobrodružství v zahradě

		verze	cíle	
TEREZA	koordinátor uchopil téma jemu blízké	<ol style="list-style-type: none"> 1. určení cílů 2. prostředky – aktivity 3. realizace, úpravy 	kladný vztah k prostředí, bádání, zajímat se o okolí, týmová spolupráce	---
TOULCŮV DVŮR	dle poptávky škol, pracujeme s RVP, učebnice	<ol style="list-style-type: none"> 1. nápady 2. hlavní myšlenky, cíle 3. konkrétní metody 4. ověření cílů 	probudit senzitivitu, aby byly uvědomělejší, zajímaly se	tvorba metodických materiálů – tzv. balíčky pro školy
VLAŠIM	zadááme dotazníky učitelům, jaká témata by je zajímala	<ol style="list-style-type: none"> 1. nápady od škol – přebereme je 2. 1 z nás vytvoří nástřel 3. pracovní porada – nápady 4. finální podoba, realizace 5. úpravy – od cílů k prostředkům 	živé, kreativní, zajímavé programy se sdělným prvkem, pozitivní prožitek ; konkrétní cíle	mediální výchova a výchova ke zdravému životnímu stylu, klimatické změny
ZVONEČEK	na žádost škol, využití učebních jednotek v rámci projektu Průřezová témata a čtenářství	není ucelená písemná metodika	smyslové poznávání, senzitivita, globální výchova a ochrana přírody	---
KŘIVOKLÁT LČR	práce s veřejností v oblasti přírodovědného vzdělávání – vycházky, besedy, přednášky; programy na míru dle	autorské programy dle zaměření revírníků (nesuplují se) <ol style="list-style-type: none"> 1. daná osa 2. v průběhu programu přizpůsobují ročnímu obd. 3. pomůcky 	zlepšit vztah dětí k přírodě, seznámení s problémem pečování o les	---

	poptávky škol			
LESY ČR Brandýs n. L.	akce ve veřejném zájmu – besedy, přednášky, procházky v lese	záleží, zda jde o přednášku nebo divadelní představení 1 herce	seznamovat s prací lesníka, s významy lesů, proč je třeba lesy chránit	---
LESY PRAHA	---	1. téma 2. porada – určí se, kdo to zpracuje 3. brainstorming 4. zpracování a připomínky 5. úpravy	aby účastníkům bylo v přírodě bezva, zážitek; konkrétní cíle - podružné	Noční život v pražských lesích

6.1.2. Tabulka č. 2: (Ne)využívání příběhu

	Využívané metody	Konkrétní využití příběhu	Vnímání vyprávění	Role lektora/pedagoga
BUDY	terén, lektor, úkoly, stopovačky, tajenky	na začátku se převtělí do skřítky; příběhy ze života	je motivační pro práci s dětmi	---
EKODOMOV	divadlo, prvky pohyb. + výtvarné, ochutnávka, písnička	moc ne, výjimečně formou dopisu	pokud vyprávění nespoluvytváří, pak podobné s frontální výukou	---
KLADNO	tvořivka, pohyb. Aktivity, vyprávění, promítání	u MŠ příběh vždy, starší děti spíše uvedení do tématu	považuji to za přínos u malých dětí, zapamatují si více informací - asociace	---
KONIKLEC	pohybové aktivity, hry na dané téma, imaginaci, smysl. prožitky, pomůcky	jako vstupní motivaci, úvod do tématu	dobry způsob jak zaujmout, osvědčuje se, příběh je prostředek	důležitá souhra lektora a kolektivu; záleží, jak kdo vypráví
PODHOUBÍ	kritické myšlení, E-U-R, aktivizační aktivity, motivující pomůcky, příběhy zvířátek	co zažívají zvířata	přirozená forma učení, děti je mají rádi	---
ŘÍČANY	dramatické umění lektora, pomůcky	motivace a spojení s aktivitou, spíše kratší	hodně epický příběh mi připadá nevhodný	záleží, jakým způsobem pracuje s vyprávěním
TEREZA	konstruktivist. pedagogika, E-U-R, „flow learning“ k rozvoji senzitivity, zážitková pedagogika, reflexe a sdílení	jako propojovací linku, k motivaci k práci s textem, k imaginaci, prožívání	pomáhají k motivaci, děti tím objevují prostředí kolem sebe; je odzkoušené, že to funguje	záleží na formě vyprávění, jak jej připravujeme

TOULCŮV DVŮR	kritické myšlení, areál, motivujeme evokací – příběh, hra, hádanka, Cornell - senzitivita	lektor čte nebo vypráví, hrají s dětmi divadlo	děti to zaujme a poslouchají, příběhy si spíš vymýšlíme	---
VLAŠIM	kritické myšlení, E-U-R, prožitkové učení, simulační hry - role	navozujeme tím roli v simulační hře; nosná linka v pobyt. programech	bez příběhu je to větší nuda; osvědčená věc, pomáhá nám zprostředkovat věci	pokud s tím člověk neumí pracovat, tak to může být poměrně pasivní
ZVONEČEK	nepotřebují motivaci, jsou nadšení sami; praktické zkoumání	EVP nejsou příběhem motivované; ve škole – vytvoření pohádky	nejvhodnější způsob jak přivést děti k tématům	---
KŘIVOKLÁT LČR	využíváme herní areál, ukázky v terénu, expozice, individ. přístup	u malých dětí pohádky	příběh používáme jako oživení, musí být akční a zvolený ve správný čas; funguje, když vyprávím o sobě	autorita, přímá vazba k lesu – sděluje své zkušenosti; ne všichni jsou vyprávěcí typ
LESY ČR Brandýs n. Labem	motivace formou hry, praktické ukázky, sázení stromů v lese	divadlo jednoho herce	je to nejlepší co může být, i dospělí jej mají rádi	musí být dobrý herec
LESY PRAHA	pohádková forma, hry, příběh – vtáhnutí do děje	reálné příběhy	je to dobré, ale ne každý to zvládne	lektor musí mít herecké schopnosti – vystupování, hlas; efekt zklamání

6.1.3. Tabulka č. 3: Objevování příběhu

	Využívané zdroje	Inspirace příběhy, autory, žánry	Co Vás dovedlo k použití příběhu	Komunikace s přírodou
BUDY	z praxe	naučná, přírodovědná literatura	využívám ho i doma	vyrábí zvířátka z přírodnin, staví mravenčí stezku, objímají stromy
EKODOMOV	vlastní fantazie	Tobiáš Lolness: Život ve větvích	je to dané tématem	např. kompostování venku i uvnitř, jde o zážitek
KLADNO	ze zkušenosti	staré klasické pohádky	---	smyslové vnímání, máme záchranou stanici, používáme preparáty zvířat
KONIKLEC	fantazie a literatura	fantasy, Letopisy Narnie, Malý princ	dle dané struktury metodiky	vnitřní EVP – metoda simulace přírody; vnější EVP – přímá interakce
PODHOUBÍ	vlastní fantazie, pravdivé základy	fantasy, ruský realismus, pohádky, Božena Němcová, H. Ch. Andersen	přirozená forma učení, články, vlastní zážitek z programu	hledají svůj strom, zkoumají ho, pak o něm vytvoří knihu
ŘÍČANY	---	G. G. Márquez, Malý princ	používám spíš jiné techniky	samostatně zkoumají přírodu, např. mikroskopování – prezentace zkoumání, smyslové vnímání
TEREZA	Joseph Cornell, environmentální publikace, fantazie	Vlčák Kazan, Bílý tesák, Aldo Leopold	sami od sebe, máme je rádi, baví nás to	aktivity v přírodě, práce s imaginací, vžití se pomocí fantazie, práce s přírodním materiálem
TOULCŮV DVŮR	vlastní fantazie	Haló Jácíčku, Brouk Pytlík, Ferda Mravenec	napadlo nás to, sebevzdělávání – seminář o naratologii	vnímání všemi smysly, pozorování, vlastní výzkum
VLAŠIM	vlastní fantazie	fantasy, pohádky, Miloš Urban	přirozeně	v podobě příběhů, které umožňují se vcítit, v podobě prožitku a fantazie, smyslové

				vnímání
ZVONEČEK	fantazie, co se děje venku, výstupy	fantasy, lidská práva	přes Mateřské centrum	možnost vyzkoušet všemi smysly
KŘIVOKLÁT LČR	pohádky, vlastní fantazie, děti	bajky, B. Němcová, Děti z Bullerbynu, edice KOD, Klostermann	podle reakce dětí – přizpůsobíme se	smyslové vnímání, po vytyčení hranic si mohou vyzkoušet všechno
LESY ČR Brandýs n. L.	výměna zkušeností, školení	Ferda Mravenec, K. Čapek, J. Drda	pocitově	vztah k přírodě jako k živému organismu – nezanechávají po sobě hmatatelné stopy (odpadky, nelámou větve)
LESY PRAHA	fantazie, práce s realitou	fantasy, B. Němcová	závisí, kdo a jak ten program pojme	komunikace smysly kromě zraku, pomáhání přírodě – sázení stromů

6.1.4. Tabulka č. 4: Jak narace funguje

	Co zamýšlíte účastníkům předat	Na co kladete důraz	Forma zpětné vazby	Co si myslíte, že si děti odnášejí
BUDY	---	na poselství, ale musí souznít s příběhem	---	---
EKODOMOV	konkrétní informace	na poselství	dotazníky pro učitele, křížovky, hry	základní znalosti a pocit
KLADNO	---	výsledek programu by měly být cesty a možnosti, ne závěr	názor pedagoga, vlastní pozorování	---
KONIKLEC	myšlenku cíle programu	na cíle programu a prožitky dětí	dotazníky (lektor i pedagog), jednoduché hodnocení dětí – např. metoda Krok vpřed	pocit, informace
PODHOUBÍ	podle cílů	na poselství	dotazníky (lektor i pedagog), ústní zpětná vazba	je to různé
ŘÍČANY	konkrétní cíle programu	na kvalitu prožitku v terénu	dotazník pro učitele, slovní hodnocení dětí	---
TEREZA	reálné, měřitelné, konkrétní cíle dle metody SMART	Aby to mělo efekt, na plnění cílů	metodiku nejprve zkoumáme na pilotních třídách, evaluační dotazníky	dovednosti – práce s textem, přemýšlet do hloubky
TOULCŮV DVŮR	hlavní podprahovou myšlenku	na poselství propojené s příběhem	slovní vyjádření dětí – zjišťujeme vědomosti, pocity; lektor mluví s pedagogem	co si zapamatovali
VLAŠIM	zákl. myšlenku, motivaci k jednání, jak to souvisí	na motivaci o věcech přemýšlet, uvědomovat si	spolupráce s J. Činčerou – evaluace pobytových programů; evaluační dotazníky a intuitivní	---

			hodnocení, E-U-R reflexe	
ZVONEČEK	aby si informace získávali sami	na cíle, najít souvislosti	---	konkrétní informace a pocity, že to souvisí
KŘIVOKLÁT LČR	zlepšit vztah dětí k přírodě; ukázat, že les je místo pro nás všechny	aby získali kladný vztah k přírodě; vědět co obnáší se o les starat	dotazníky už neděláme	že je to zaujalo, odměny ze soutěží
LESY ČR Brandýs n. L.	jak se máme v lese správně chovat	na poselství	dotazník pro učitele a jeho připomínky	nelze zjistit
LESY PRAHA	prioritní je zážitek, zákl. informace	aby byly splněny dané cíle	protokol pro učitele, děti mohou přinést dárek lesu, slovní hodnocení	konkrétní informace, pocit

6.1.5. Tabulka č. 5: Frontální výuka versus narativní metoda

	Výhody frontální výuky	Nevýhody frontální výuky	Výhody narativní metody	Nevýhody narativní metody
BUDY	používáme pouze u přednášek a exkurzí s lektory	---	vyhovuje nám	děti chtějí vidět živého skřítky
EKODOMOV	člověk řekne rychle, co chce	děti nejsou aktivně zapojeny; horší uchování informací	víc vtáhne do prostředí	když jej nespoluvtváří děti
KLADNO	---	---	---	---
KONIKLEC	---	---	---	neudrží pozornost
PODHOUBÍ	v krátké době hodně informací	nelze přizpůsobit všem, udržení pozornosti	více motivující; více si zapamatují	náročná příprava
ŘÍČANY	vhodné pro analytické myšlení	omezené prostředí, málo stimulů	použit jako doplněk	děti jsou pasivní
TEREZA	méně náročná příprava	žáci jsou pasivní příjemci; není prostor klást otázky; založené jen na paměťovém učení; neprobíhá interakce, sdílení	prožitkem si věci lépe zapamatují; pomáhá motivovat	náročná příprava
TOULCŮV DVŮR	pro učitele, čas a prostor	chybí propojení, osobní kontakt; člověk nemusí přemýšlet	rozvíjí fantazii a budí senzitivitu	nenapadají mě
VLAŠIM	sdělíte vše, co chcete	menší zpětná vazba, téměř nulový prožitek	je to zajímavé	může být pasivní; absence zpětné vazby
ZVONEČEK	využívám ji; nezavrhuji ji	není kreativní; nedá se sdílet, diskutovat	dokáže motivovat hledat souvislosti	nevidím
KŘIVOKLÁT LČR	že ji nemusíme používat	v časovém horizontu se musí předat množství informací	neberou to tak, že si musí něco zapamatovat	když to jen odříkám, bude to výplň

LESY ČR Brandýs n. Labem	dětem je jasné, jak bude hodina probíhat	ve vztahu k lesní pedagogice toto nechceme	k udržení pozornosti	málo aktivní zapojení; nikdy nevím, jaké budou děti
LESY PRAHA	pro učitele, snadná příprava	pro účastníky – neudrží pozornost	větší možnost naučit čemu chceme	náročná příprava; efekt zklamání lektora

6.1.6. Tabulka č. 6: Téma a věk

	Vhodná témata pro příběh	Nevhodná témata pro příběh	Využití vyprávění pro MŠ a 1. stupeň ZŠ	Využití vyprávění pro 2. stupeň ZŠ a SŠ
BUDY	pohádkové postavy, moderní příběhy	u starších dětí skoro všechna	nejvíce	těžší
EKODOMOV	srozumitelná, jednoznačná	kontroverzní - kůrovec	určitě, ale střídat činnosti	příběh tvoří sami
KLADNO	---	---	snáze se do příběhu vžijí	děti Spíše zvyklé něco dělat
KONIKLEC	na každé téma jde příběh	globální problémy pro MŠ a 1. stupeň	ne dlouze vyprávět, forma pohádky	základní sdělení, vtažení do tématu
PODHOUBÍ	činnosti s příčinami a následky, různé děje	---	nejvíce se uplatní v MŠ	---
ŘÍČANY	reálné téma s reálnými bytostmi v reálném prostředí	fantastické bytosti	ano	lépe reagují na reálné příběhy nebo můžou příběh sami vytvořit
TEREZA	nejsou vhodná a nevhodná, záleží na cíli a věkové skupině	kontroverzní témata	vyprávění je věkově univerzální, záleží na formě vyprávění, mělo by odpovídat věku	vyprávění je věkově univerzální, záleží na formě vyprávění, mělo by odpovídat věku
TOULCŮV DVŮR	dá se použít ve všem	---	ve všech věkových skupinách	ve všech věkových skupinách
VLAŠIM	---	příliš emotivní a manipulativní témata, katastrofy	je to nezbytné	může být i na obtíž, když se nepoužije dobře
ZVONEČEK	dá se vytvořit na všechno	nenapadá mě, kam by se nehodil	důležité z hlediska motivace a rozvíjení vztahu k	většina učitelů asi nevyužívá

			přírodě	
KŘIVOKLÁT LČR	těžba v lese – vysvětlit, proč se těží	kontroverzní – zabíjení zvířat, kácení stromů kvůli penězům	pohádky	staré pověsti nebo historie místa
LESY ČR Brandýs n. Labem	každé téma se dá zaobalit do příběhu	každé téma se dá zaobalit do příběhu	určitě uplatňovat, aby si představovaly	příběh být nemusí, stačí fakta
LESY PRAHA	kácení stromů – je třeba vysvětlit proč	kontroverzní – Šumava, lov	může se hodit až po VŠ, ale musí být dle věku obměňován	více vtipných informací, zábavná forma

6.1.7. Tabulka č. 7: Pojem ekonarologie

	Znáte pojem ekonarologie?	Jak si jej vysvětlujete?
BUDY	Ano	Vyprávění a příběhy o přírodě a pro přírodu.
EKODOMOV	Ne	Netuším, co to je?
KLADNO	Ne	---
KONIKLEC	Ne	Nevím, co to znamená.
PODHOUBÍ	Ano, znám články Kateřiny Jančaříkové	Používání příběhu v rámci ekologické výchovy.
ŘÍČANY	Nesetkala	Typ vzdělání postavený na nějaké technice.
TEREZA	Nesetkala	Metoda vyprávění zaměřená na témata ŽP.
TOULCŮV DVŮR	Setkala	Vyprávění příběhů s eko podtextem.
VLAŠIM	Spojuje se mi s ním Kateřina Jančaříková	Použití příběhů ve spojení s EV.
ZVONEČEK	Nesetkala	Environmentální výchova za pomoci příběhu.
KŘIVOKLÁT LČR	Ne	---
LESY ČR Brandýs n. Labem	Ne	Vyhledala bych si, co to znamená.
LESY PRAHA	Ne	---

6.2. Příloha č. 2: Dopis od Křivoklátského skřítko pro Panoší Újezd (IVS Budy)

Milé děti,

nejprve bych Vám chtěl strašně moc poděkovat, že jste při své minulé návštěvě pomohly mým kamarádům z pařezové chaloupky najít všechny poztráčené zásoby. Bez Vás by krutou zimu určitě nepřežili a nemohli by ani zachránit sovičku Rozárku a možná ani další lesní zvířátka, jako to mají v plánu nyní...

No jen si poslechněte, jak se to před pár dny všechno semlelo:

Jednoho krásného slunečného rána, kdy Křemílek s Vochomůrkou ještě lenořili ve svých postýlkách, zařukal kdosi na okýnko jejich pařezové chaloupky. „Nejsme doma...“ zabručeli dvojhlasně skřítkové a celí se schovali pod peřinku, že jim jenom konečky čepiček koukali ven...

V tom ale uslyšeli venku usedavý pláč. „Hele Křemítku“, nakoukl Vochomůrka pod peřinku svého kamaráda. „To už není žádná legrace, jak někdo pláče, tak je to vážná věc!“

A vážné to skutečně bylo.

Před domečkem poskakovala nešťastná sovička Rozárka s hlavičkou ve sklenici od marmelády.

„Co blbneš?“ podivili se zprvu skřítkové, ale pak si uvědomili,

že se sovička nechystá na maškarní ples, ale začíná se v té ozdobě ošklivě dusit.

To už kamarádi nečekali ani vteřinku. Křemílek popadl Rozárku za nohy, Vochomůrka za hlavu – tedy za sklenici – a tahali tak dlouho, až se jim podařilo nešťastnou kamarádku ze zajetí vysvobodit. „No pánové a takovýchhle lidských vychytávek se v lese válí ještě tolik,

že už pomalu není bezpečně ani kam šlápnout...“

podotkla sovička, hned jak se z toho strašného zážitku trošičku vzpamatovala.

„Nic se neboj Rozárko, Křemílek s Vochomůrkou si se vším hravě poradí“

zvedl Křemílek významně ukazováček a již vyjžděl z kůlničky s velikým vozíkem.

„Myslíš, že nám teď nějak pomůže, když pojedeme na dříví?“ udiveně kroutil hlavou Vochomůrka. „Jaké dříví? Do tohohle vozíku sesbíráme všechny odpadky z celého lesa, aby už si o ně nikdy žádné zvířátko nemohlo ublížit!“ zaradoval se Křemílek, popadl Vochomůrku za ruku

a už by byli bývali vyrazili, kdyby jim Rozárka nezastoupila cestu.

„Víte vy vůbec, jak je ten les veliký a kolik tam toho je?“

A hlavně kam to pak budete dávat? To si to všechno navozíte do chaloupky?“

„No jo, máš pravdu, už takhle tam není moc místa a ještě s tím harampádím..“ povzdechl si Křemílek. „Jenže, co s tím budeme dělat? Přece to nemůžeme jen tak nechat být!“ vzdychl Vochomůrka.

„No, mě jednou maminka vyprávěla, že lidé na to mají takové obrovské barevné nádoby, do kterých to strádají, a pak z toho vyrábí nové věci,“ vzpomněla si Rozárka. Ale hned vzápětí dodala, že v lese žádné takové nádoby nikde neviděla a navíc ani netuší, jak by to pak v něco užitečného přeměňovala.

Byli z toho všichni moc smutní a možná, že by se tím trápili až do příští zimy, kdyby najednou z blízkého křoví nepřihopsala rozzlobená zaječice. „Tak Vám tedy pěkně děkuju. Díky tomu Vašemu fňukání mi byla pětihodinová uspávací procházka úplně k ničemu. To si nemůžete vyměňovat názory o trochu méně nahlas, obzvlášť, když u sousedů mají malé děti?“

„Ano, děti!“ objal Vochomůrka překvapenou zaječici. „

Zkusíme poprosit děti, jestli by nám s tím zase nepomohly.“

„Máš pravdu. Jsou to přece lidská mláďata a určitě s tím mají daleko víc zkušeností“,

zaradoval se Křemílek a utíkal do chaloupky,

aby mi kořenovým potrubím zaslal rychle naškrábaný vzkaz:

**„Ahoj skřítku, prosím Tě, zavolej zase děti, máme tu problém!
Moc a moc Ti děkuji Tvůj Křemílek
....a taky tě zdraví Vochomůrka.“**

Proto Vás teď, milé děti, nejen za Křemílka s Vochomůrkou, ale i za všechna lesní zvířátka

moc a moc prosím. Vydejte se ještě jednou do našeho lesa a pokuste se napravit chyby některých málo přemýšlejících členů Vaší lidské smečky, kteří ani netuší jaké neštěstí mohou způsobit svým jedním ledabyle pohozeným obalem od svačiny....

Předem Vám strašně moc děkuji a ...držím palečky!

S pozdravem

Váš Křivoklátský skřítek

6.3. Příloha č. 3: Ukázka z knih Velké putování skřítků Ostružinky (Kateřina Vrtišková, 2012)

Rada moudré sovy

Od samého rána se u Ostružinky scházeli všichni kamarádi z lesa. Přiletěl motýlek, čmelák, špaček, připlazila se žížalka, přilezl hlemýžď, přiskákala žabka, přišlo divoké prasátko, medvěd, ... U maliní a ostružiní se celý den slavil Ostružinkův návrat. Maminka veverka přivedla malého veverčáka, pro kterého Ostružinka celou noc chystal lektvar z léčivé bylinky čantoryjky. Teď přišla ta pravá chvíle, aby se přesvědčil, že celou tu dlouhou cestu nepodnikl nadarmo. Už po první dávce lektvaru se začal malý veverčák cítit lépe a Ostružinka mu slíbil, že když jej bude pít pravidelně, uzdraví se docela. K večeru se začala zvířátka pomalu rozcházet do svých nor, doupat a dalších domečků.

Ostružinka byl unavený, ale rána dospat nemohl. Už za svítání, jen se sluníčko vyhoupllo nad les, se vypravil na svou oblíbenou procházku. Chtěl zkontrolovat celý les, aby měl jistotu, že je všechno v pořádku. Došel až na kraj lesa, kde už začínala louka, a posadil se na mezi. Rozhlédl se kolem sebe a oči se mu rozzářily radostí. Všude kolem něj svítila malá sluníčka podbělu lékařského. Už se těšil, až zase začne sbírat léčivé rostlinky a chystat z nich lektvary pro nemocná zvířátka. Sluníčko pomalu šplhalo nad les, který se začal probouzet. Mezi stromy se procházela srnka se srnečkem a bylo jim spolu dobře. Při zpáteční cestě pozoroval lišku s liščaty, jak si vesele hrají kolem své nory. A najednou mu bylo smutno. Smutno, že je v lese jediný, kdo nikoho nemá – kamarádku, děti. A to mu bylo líto. Nevěděl, co s tím. Uklízel ve svém domečku a přemýšlel, jaké by to bylo, kdyby tu měl nějakou skřítkův kamarádku. Ale kde ji vzít. A pak ho napadlo, že si půjde pro radu ke staré moudré sově.

Našel ji na starém dubu. „Dobrý večer, moudrá sovo.“ pozdravil skřítek. „Húúú, dobrý večer, Ostružinko.“ odpověděla sova. „Víš, sovo, přišel jsem za tebou, protože mám velké trápení.“ posteskl si Ostružinka. „Já vím, co tě trápí, Ostružinko.“ zahoukala sova. Ostružinka otevřel překvapením pusku dokořán. „Ty víš, co mě trápí? Jak to víš?“ „To je jednoduché. Nikdo není rád, když je sám. Každý živý tvor potřebuje k sobě někoho, koho má rád a kdo má rád jeho. S kým se může radovat, ale i se svěřit se svým trápením.“ tichounce houkala sova. Ostružinka se tedy osmělil a zeptal se: „A sovo – uměla bys mi poradit?“ Sova přikývla svou moudrou hlavou. „To víš, že ano. Potřebuješ najít kamarádku. U nás v lese jsi jediný skřítek, ale vydáš-li se na cestu přes potok a louky, dojdeš do lesa, na jehož okraji roste bez. V něm bydlí bezová víla. Bude s ní možná trochu těžší pořízení, ale budeš-li vytrvalý, určitě si ji brzy přivedeš k nám do lesa.“ Ostružinka se mohl uděkovat za moudrou radu a rozhodl se, že vyrazí za vilou.

6.4. Příloha č. 4: Přepsané rozhovory s respondenty

Jiřina Prošková (IVS Budy)

1. *Kolik pracovníků Vašeho střediska je zapojeno do procesu přípravy Ekologických výukových programů (dále „EVP“)?*
Jeden, více nemáme, využívám zdarma rodinu.
2. *Popište, prosím, proces přípravy/tvorby EVP.*
Vycházím z poptávky škol. Doplnuji tím témata, která nám chybí.
Určení tématu-načtení informací + zkušenosti-návrh-pomůcky-pilotní program.
3. *Jaké jsou Vaše cíle v nabízených EVP? Jaké téma plánujete do budoucna?*
Ochrana přírody. Do budoucna plánujeme odpady.
4. *Jaké metody/motivační rámce používáte při konstrukci a realizaci svých EVP?*
Terén, lektor, úkoly, stopovačky, tajenky.
5. *Využíváte mezi jinými metodami výuky i příběh, vyprávění?*
Příběh využíváme jenom na začátku, děti se převtělí ve skřítku, pomáhají chránit přírodu. Na exkurzích a při přednáškách využíváme příběhů, které se stali nám, či našim známým.
6. *Jakým způsobem Vaše středisko k používání příběhu v EVP dospělo?*
Je to motivační pro práci s dětmi, využívám ho nejen v práci, ale i doma. Takže je to tak samo sebou.
7. *Máte předem stanovenou, co Vaším konkrétním EVP chcete dětem sdělit?*
Ano.
8. *Jak přesně a k čemu využíváte příběh/vyprávění ve výuce?*
Povídání o zvířátkách, stromech a lidech, kteří žijí v našem regionu.
9. *Z jakých zdrojů vycházíte při vytváření příběhů a vyprávění pro EVP?*
Z praxe.
10. *Jaké příběhy/knihy/žánry/autoři Vás ovlivnili?*
V mládí jsem přečetla celou knihovnu, tu veřejnou, dětem jsem četla, když byly malé. Takže příběhů i z knih je nepřeberně. Jedná se o naučnou, přírodovědnou literaturu hlavně pro děti.
11. *Jaké jsou reakce dětí v průběhu a po skončení EVP?*
Líbí se jim naše EVP a přejí si pomoci zvířátkům v lese.
12. *Zjišťujete (a jak), co si děti z Vašich EVP odnášejí?*
Vše výše popsané.
13. *Jak mohou děti „komunikovat“ s přírodou v průběhu EVP?*
Při exkurzích si hrají, vyrábí zvířátka z přírodnin, staví stezku pro mravence, objímají stromy, hledají obličej na stromech, atd.
14. *Na co kladete ve Vašich EVP větší důraz, na příběh nebo na poselství?*
Na poselství, ale s příběhem to musí souznít.
15. *Jak a v jakém rozsahu je podle Vás vhodné uplatňovat nebo neuplatňovat metodu vyprávění u dětí různých věkových skupin?*
Nejvíce ji uplatňujeme u MŠ a ZŠ 1. stupně. S vyššími ročníky je to již těžší. Záleží na skladbě dětí, zda jsou ještě hravé anebo jsou to již malí dospělí. Ale příběh si poslechnou rády skoro všechny děti.
16. *Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody frontální výuky?*

Frontální výuku používáme pouze u přednášek a exkurzí s renomovanými lektory. Jinak u nás jde o skupinovou výuku.

17. *Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody použití narativní metody ve výuce?*

Vyhovují nám. Křivoklátský skřítek si s dětmi dopisuje, dává jim večerní úkoly, body a pokyny pro další práci.

Nevýhoda, že chtějí vidět živého skřítku.

18. *Jaká témata považujete za vhodná a jaká za nevhodná pro použití příběhu/metody vyprávění?*

Vhodná jsou pohádkové postavy, úvodní prostor do problematiky

Nevhodná u starších žáků skoro všechna, v pubertě se již nedokáží sžít s příběhem.

Spíše moderní, UFO atd.

19. *Setkala jste se s pojmem ekonarologie? Pokud ano, jak byste jej vysvětlila?*

Vyprávění a příběhy o přírodě a pro přírodu.

Standardní údaje o respondentovi:

Věk: 55 let

Vzdělání: Ekonomická škola v Českých Budějovicích; Knihovnická škola v Praze

Jak dlouho pracujete v oblasti EVVO: 9 let

Bc. Kateřina Řehořová (Ekodomov o. s.)

1. *Kolik pracovníků Vašeho sdružení je zapojeno do procesu přípravy Ekologických výukových programů (dále „EVP“)?*

V podstatě jsou dva koordinátoři, celkem i s těmi koordinátory jsou čtyři lektoři a ty programy jsou rozdělené na programy pro mateřské školy, pro první stupně základní školy a jsou ještě vzdělávací divadla a vzdělávací tematické bloky. Já koordinuji ty základní školy, kolega koordinuje mateřské školy a vzdělávací aktivity a plus ještě jsou dva lidé, kteří dělají jenom to lektorování.

2. *Popište, prosím, proces přípravy/tvorby EVP.*

Tak ten podnět buď dá nějaká škola, že jim chybí zpracování nějakého tématu nebo sami cítíme, že je tam prostor. Třeba naposledy jsme dělali program o včelách. Takže vznikl nápad, že bude program o včelách, vznikl z toho vlastně výukový program pro mateřskou školu, 1. stupeň, i vzdělávací divadlo, s tím, že právě kolega Dolenský má včely, takže ten nosný bod toho je ukázkový úl s živými včelami a od toho se odvíjelo vlastně to ostatní. Je to zpracované od samotného života včel po sbírání medu, po jejich ochranu, o včelím tanci, je to komplexně zpracované jednak formou aktivit, jednak formou jednoduché písničky, jsou tam zahrnuté prvky pohybové, výtvarné, ochutnávka je tam. Takže většinou je to práce skupiny, protože ten člověk může mít úzké zaměření. Takže je to práce skupiny i ta tvorba pomůcek potom. Záleží potom na programu, kolik těch setkání proběhne, třeba ty včely byly poměrně jednoduché, takže to šlo o tři, čtyři setkání, ale třeba program o vodě, jelikož to byl terénní program, tak to vyžadovalo mnohem delší průpravu a několik

dní práce. S tím, že samozřejmě je to práce i domů, není to tak, že bychom za ty čtyři setkání ten program měli úplně celý.

3. Jaké jsou Vaše cíle v nabízených EVP?

Tak ty cíle se dost liší. Já si myslím, že to má hlavní funkci průřezovou několika předměty, že to není tak, že bychom učili biologii, že bychom učili nauku o životním prostředí, ale že to má tu funkci propojovací, takže i ty programy jsou postavené tak, že to není jenom, člověk by si řekl ekologický program, to bude nějaká ochrana něčeho, ale je to průřez i tou estetickou stránkou. Samozřejmě jsou tam i určité didaktické prvky, které se snažíme dodržovat, ale není to tak, že bychom primárně byli zaměřeni na tu ochranu. A zároveň to má za cíl rozšířit obzor i těm učitelům, protože mnohdy zpracováváme témata, se kterými si ti učitelé moc nevědí rady a zároveň jim necháváme i třeba další aktivity, které se tam nevešly, že můžou s těmi dětmi pracovat dál ohledně toho tématu.

4. Jaké téma plánujete do budoucna?

Začali jsme teď nově program o rostlinách, kdy děti si zasadí semínko a naučí se o tu rostlinu starat a ví, jestli se zalévá, z čeho to roste apod. Takže to víme, že v těch školách si žáci myslí, že pravidelná záливka je ráno, v poledne a večer, takže i když jsou to věci primitivní, tak na to v té škole není čas a mnohdy jsou ti učitelé rádi, že mají někoho, kdo to těm dětem podá trošku jinak, než jsou zvyklí z těch svých osnov.

5. Jaké metody/motivační rámce používáte při konstrukci a realizaci svých EVP?

To je taky dost různé, tak třeba dneska jsme měli tříhodinový program pro jednu školku a tam ta motivace byla nastartovaná formou malého divadla o dvou hercích, kdy prostě vznikne problém a ty děti se ho snaží vyřešit, takže to v těch školkách funguje třeba úplně nejlíp. Na těch základních školách funguje ta praktická stránka, třeba to sázení semínka, že ty děti se snaží získat ty informace k tomu, aby to mohly pěstovat.

6. Využíváte mezi jinými metodami výuky i příběh, vyprávění?

Tak konkrétně jeden máme založený na příběhu, jmenuje se to „Luxus vodovodního kohoutku“, a je to o tom, že přijde dětem do školy dopis od afrického dítěte a on jim tam popisuje, jak se o tu vodu stará a ty děti se snaží mu v té škole pomáhat. Takže tam třeba ten příběh použitý je, ale často ho tam nemáme, je to výjimečně, že bychom ho použili. Takže moc příběhů nevyužíváme.

7. Jakým způsobem jste Vy k používání příběhu v EVP dospěla?

To bylo asi dáno tím tématem, že ono přiblížit dětem africké dítě, takhle malým dětem je dost obtížné a formou nějaké hračky nebo věci to nejde, takže to muselo být, jakože něco co znají a zároveň jim to mohlo rozšířit obzor, takže tady se to vyloženě hodilo ten dopis.

8. *Máte předem stanoveno, co Vaším konkrétním EVP chcete dětem sdělit?*

Máme konkrétní informace, i ta vědomostní část je dopředu dána, takže lektor ví, co musí dětem předat a na konci by to měl zreflektovat, jestli to ty děti pochopily správně, to určitě ano.

9. *Z jakých zdrojů vycházíte při vytváření příběhů a vyprávění pro EVP?*

Já jsem to asi vymyslela ten dopis, tohle konkrétně jsem odnikud nepřevzala, napadá mě jedině, že z metodických plánů, ale to taky ne, myslím si, že to bylo úplně vymyšlené, takže vlastní fantazie.

10. *Jaké příběhy/knihy/žánry/autoři Vás ovlivnili?*

Používali jsme na příměstských táborech loni knihu Tobiáš Lolness: Život ve větvích, to je taková environmentální pohádka o životě na stromě, kdy se svět skládá ze stromů, tak to jsme vyloženi i těm dětem četli a používali, takže pro mě je to také oblíbená knížka, že jsem jí četla už dřív a člověk, který to přečte, tak má jiné smýšlení o stromech, říká se, takže asi jenom tohle, já bych nic jiného nezmínila.

11. *Jaké jsou reakce dětí v průběhu a po skončení výuky/EVP?*

Tak ráda bych řekla, že kladné. Třeba dneska v té školce byli nadšení z toho, že můžou ochutnávat med a chtěli o tom vědět víc, takže tam byla vidět ta motivace, že nechtějí jenom ochutnávat, že i chtějí vědět z čeho to je apod., takže ty školkové děti samozřejmě reagují víc extrovertně než na té základní škole, třeba 4., 5. třída, ale většinou na konci programu se ptáme na tu zpětnou vazbu, co se jim líbilo a nelíbilo.

12. *Zjišťujete (a jak), co si děti z Vašich EVP odnášejí?*

Tak jednak na konci buď je to forma nějaké křížovky, nebo prostě nějaké shrnující hry, kde musí ty znalosti použít, nebo se ptáme. A potom ještě máme zpětnovazebné dotazníky pro učitele, kdy oni to ze svého pohledu zhodnotí, a buď to odevzdávají lektorovi, nebo to posílají emailem. Ale já totiž nevím, jestli to má odpovídající hodnotu půl hodiny potom, mě by spíš zajímalo jak to je za měsíc, jestli si z toho něco pamatují. Ale to málokdy jdeme do té samé třídy, takže to je těžké, ale já si myslím, že ty základní znalosti z toho mají, ale ten pocit myslím si, že je mnohem důležitější u tohohle tématu a této profese, aby k tomu měli pozitivní vztah, aby ty aktivity dělaly rádi a aby se na ně třeba příště těšily, to si myslím, že je mnohem podstatnější než ta faktická znalost, že voda je modrá, prostě ta faktická znalost.

13. Jak mohou děti „komunikovat“ s přírodou v průběhu EVP?

Tak ty vnější jsou asi jasné, to jsou prostě venku. Tak třeba program o kompostování je venku, většinou ty školky mají kompost, takže děti mají v ruce hlínu, když to tak řeknu a mají v ruce ty živočichy a přímo na to sahají, a když to nemůže být venku, třeba vlivem špatného počasí, tak se to snažíme přenést dovnitř, že ten kompost v podstatě převedeme do té třídy. To samé, když mají třeba program o vodě, tak s tou vodou pracují, není to tak, že bychom o ní povídali a voda tam nikde nebyla, takže i když v určité nelibosti učitelů, že jako voda, budou mokří a tak, ale jde o ten zážitek. A všechny přírodniny, snažíme se mít opravdu přírodniny, ne fotky, ale snažíme se co nejvíc opravdivého přinést. Na podzim děti třídí kaštiny, žaludy, nebo třeba přineseme igelitku listů a hrabou se v tom.

14. Na co kladete ve Vašich EVP větší důraz, na příběh nebo na poselství?

Já si myslím, že to je na rozvinutí zájmu o tu problematiku, na to zajímat se, ani ne o ten příběh, ale spíš i jindy se ptát proč to tak je a jak to můžu udělat. Vůbec tu zvědavost a to badatelství v těch dětech, nějakým způsobem probudit.

15. Jak a v jakém rozsahu je podle Vás vhodné uplatňovat nebo neuplatňovat metodu vyprávění u dětí různých věkových skupin?

Tak u těch školek je to určitě dobré, když mají nějakého hlavního hrdinu, kterému můžou pomáhat, ale je dobré to střídat, ne že by se kontinuálně půl hodiny vyprávělo a pak se něco dělalo, ale je dobré pět minut vyprávět, udělat aktivitu a pokračovat, kdy oni si to víc v hlavě zpracují. A samozřejmě jiný příběh bude pro školku a jiný pro 2. třídu. Vlastně máme ještě jeden příběh a to je příběh plastového kelímku, kdy ve školce to je kelímek ze školky a teď jako co s ním mají udělat a jiný kelímek jim vypráví, kdežto na té základní škole je to jako dostal jsem ho k svačině a je to upgradované pro ty starší a je tam použita jiná mluva a třeba čtou sami, ale v té školce je to spíš taková pohádka než ten příběh. Spíš jim to člověk řekne sám, kdežto na té základní škole ten příběh tvoří sami.

16. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody frontální výuky?

Tak těch výhod je méně, tak asi s těmi začnu. Člověk řekne to, co potřebuje, řekne to, tak jak chce a hodně rychle a nevýhoda je, že nejsou aktivně zapojeny děti, nijak s nimi učitel nemůže komunikovat a ty děti na ty informace nepřijdou sami, takže si je hůře zachovají, takže my tu frontální výuku používáme minimálně.

17. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody použití narativní metody ve výuce?

Tak to vyprávění, já nevím, ne, že by to byla frontální výuka, je to zasazeno do něčeho, co by ty děti mohlo víc zajímat, ale současně pokud to vyprávění nespoluvytváří oni, tak to

má s tou frontální výukou hodně společného. A výhoda je, že je to víc vtáhne do toho prostředí, prostřednictvím někoho, kdo mu je v příběhu třeba blízký.

18. Jaká témata považujete za vhodná a jaká za nevhodná pro použití příběhu/metody vyprávění?

Tak třeba kůrovec, protože to je kontroverzní pro lidi, natož pro děti, takže příběh malého kůrovce asi ne. Asi si myslím, že to musí být něco, co je na první poslech nebo pohled srozumitelné nebo jednoznačné pro ty děti, nesmí to být příběh dejme tomu, když vyprávím příběh zimního zvířete, tak nesmím vyprávět o medvědovi, který nespí, ale spí, něco co je vyloženo v té dané oblasti jednoznačné.

19. Setkal/a jste se s pojmem ekonaratologie? Pokud ano, jak byste jej vysvětlil/a?
Tak to netuším. Co to je?

Standardní údaje o respondentovi:

Věk: 24 let

Vzdělání: Dokončuji magisterské studium Odborná biologie na Přírodovědecké fakultě UK a zároveň tam dokončuji pedagogické vzdělání; Všeobecné gymnázium

Jak dlouho pracujete v oblasti EVVO: 3 roky

Luděk Hora (NSEV Kladno)

1. Kolik pracovníků Vašeho SEV je zapojeno do procesu přípravy Ekologických výukových programů (dále „EVP“)?

Tak tady budeme asi dost výjimeční, protože je nás tady celkově velmi málo, takže víceméně programy většinou vytváříme ve dvou až ve třech lidech, protože nás tu víc není. V podstatě jsou tady dva lektori na plný úvazek, jeden na poloviční a jedna slečna nám pomáhá při mateřské a to je všechno lektorské obsazení. My máme přibližně, teď abych nelhal, deset programů pro základní školy, asi osm pro mateřské školky, takové ty půldenní. Pak máme ještě hodinové, protože jsme dřív jezdili po školách ještě, tak tohle jsou ty půldenní programy.

Písenná metodika by asi měla být, ale u nás to takhle nefunguje. Je to dáno tím, že nás tady nikdy nebylo moc na rozdíl od některých středisek, které mají hodně lektorů a vždycky to bylo tak, že si to víceméně předáváme. My jsme zvyklí, že ten program děláme ve dvou lektorech a je tak pro ty malé i stavěný, že třeba ten dělá tohle a ten si zase s nimi připraví další věc. Nebo se třeba u větších dělají na skupiny v rámci toho, protože je s třiceti dětmi někdy problém, tak se to dělí na skupiny. Většinou se pak dělá ve dvou, a když začíná někdo nový, tak jde s ním lektor, který to už zná a jde s ním tenhle, který mu říká co v té první fázi je a učí se to tímhle způsobem. Ne, že by dostal takhle metodiku. Má tady program zevrubně napsaný, ale není to, kdo ví jak podrobně. Spíš mu to dáme tak

napsané a dělá si k tomu své vlastní poznámky. Že se to učí tak, že to s někým dělá a do toho si dělá své vlastní poznámky.

Já tedy mluvím za nás, nevím, jak to mají jinde. Samozřejmě by bylo fajn, kdyby ta metodika písemně vyšla se vším všudy, popis, nafocení, aby tam bylo někomu co předat a aby to podle toho i zrealizoval. Přiznávám tedy upřímně, že tohle se nám nedaří udělat, protože vždy v okamžiku, kdy se program nějak zaběhne a učí se a my ho známe. Takže zůstává ten hlavní scénář s body, pak se stane, když se pak ten program čtvrt roku nedělá, tak se k němu musíme vrátit a podle toho, co ten člověk dělal, tak si to podle toho vybaví. Takže samozřejmě správně by měla být lepší udělaná metodika, udělali jsme ji k programům, kdy to bylo součástí, když jsme třeba dostali nějaký ten příspěvek, tak pak jsme to udělali, něco takového z toho vypadnout musí, potom je to lepší písemně vydané. Ale samozřejmě na jednu stranu je podle mě výhoda tak, jak to děláme my, že ten lektor si to vymyslel a pak to realizuje, jsou samozřejmě střediska, kde mají pár lektorů, kteří vymýšlejí ty programy a třeba studenti vysokých škol to realizují. A pak oni si je sami hodnotí a taky je tam samozřejmě to hodnocení potom větší. Všechno má svoje výhody a nevýhody. Tam zase oni obsáhnou daleko větší množství programů na menší náklady nebo nevím.

2. Popište, prosím, proces přípravy/tvorby EVP.

Funguje to tak, že někdo má ten nápad, přijde s nějakou základní kostrou toho, a pak se to nějakým způsobem společně dává dohromady. Je to třeba tak, že některý program vymýšlí víc někdo jiný a pak si na to vyrábíme nebo dáváme dohromady ty pomůcky. Když máme téma, tak ten kdo s tím tématem přišel, tak si většinou říkáme nějaký ten bodový scénář, jako co si představuje, jak by to mělo jít za sebou. A necháváme to většinou ostatním uzrát, ať si nad tím taky zapřemýšlí a pak, když se k tomu zase vrátíme, tak už jdeme většinou od začátku a vymýšlíme ten příběh celý. K tomu se pak vymýšlí aktivity, a co k tomu bude potřeba za pomůcky, že už máme nějakou tu zkušenost, hlavně u těch malých dětí to tak funguje, že třeba tady aby byla nějaká tvořivka, tady něco pohybového, tady bude zase kus vyprávění, tohle bude vevnitř, tohle bude venku... Dneska jde o to, být co nejvíc venku a vzhledem k tomu, že se objednává dlouho dopředu tak musíte mít variantu B dovnitř. Takhle nějakým tím způsobem. Když je to tedy vymyšlené, tak předposlední fáze je, že se vyrábí pomůcky a pak se to znovu prochází a ladí, aby se udělalo to, co je podle mě nejtěžší, časový odhad. Že to má trvat tři hodiny tak dobře, tak by to mohlo tedy být a to je zase otázka takové té zkušenosti, že se to odhadne. Ne vždy to vyjde. Potom se program jede v reálu s dětmi. Vzhledem k tomu, že my nemáme možnost si vybrat nějakou školku nebo školu, že si to na nich vyzkoušíme, tak se to prostě jede rovnou na ostro a mají to objednané a zaplacené. Já považuji za slušné vždycky na to upozornit, že mají ten program jako první a může to mít nějaké ty mouchy. Že si to člověk musí doladit, když to jede prvně. Jsou programy, které se podaří a sednou si hned, ale jsou i takové, které se tři, čtyři realizace musí usadit, protože po první realizaci se pak většinou sejdem a tohle se líbilo mě a tohle zase mě a tady by to chtělo něco změnit, takže se dělají ještě nějaké úpravy.

3. Jaké jsou Vaše cíle v nabízených EVP?

Cíle, my tím, že tady máme tu Záchranou stanici, tak se víceméně zaměřujeme na programy o zvířátkách, o jejich prostředí, o rostlinách. Nevěnujeme se tolik takovým těm globálním problémům. Takže naše cíle v těch programech jsou to poznání a ta souvislost s tím prostředím. Jenom poznání, tedy ne nějaké konkrétní, ale spíš poznání v tom ohledu, jak je spolu všechno spojené a jaké to má souvislosti v tom, když se o tu krajinu nebo přírodu, jak se k ní chováme, takže taková ta provázanost s životem a člověkem, tak i s životem živočichů a rostlin. A tímhle způsobem se tomu tedy my věnujeme. To jsou ty naše cíle, to je vlastně hledání všech těch souvislostí, že se nedá vytrhnout jedna věc, i když se věnujeme, já nevím, třeba hmyzu, tak stejně je to v souvislosti s tím, jak je to pro další ty kytky a další úkol v té přírodě. Takže asi tak bych to řekl stručně.

4. Jaké téma plánujete do budoucna?

Na každý rok vymýšlíme přibližně dva nové programy, jak pro ty velké děti, tak pro ty malé. Což teď nějakým způsobem připravujeme a vždycky novou nabídku zveřejňujeme v červnu pro další školní rok. Teď to vymýšlíme, tak uvažujeme zase o trošičku jiném podání toho, takže třeba pro ty menší uvažujeme o takovém, právě to by mělo celkem velký příběh, spíš takový čaroděj v přírodě, to by si víceméně od začátku něco vyráběli z těch přírodnin. Ať je to třeba ruční papír, který pak obarví, na který se bude dát psát a protože máme ty zvířata tak brka nejsou problém a takový třeba příběh. U těch velkých, tam se teď zabýváme myšlenkou, a nevím, jestli z toho takhle program vzejde, souvislost – příroda a její inspirace pro člověka pro technické vynálezy třeba, jak by se inspiroval člověk od zvířat, od rostlin a vlastně z toho vznikají nové lidské vynálezy, takže zase takové jiné podání té přírody.

5. Jaké metody/motivační rámce používáte při realizaci svých programů?

Myslím si, že tak nějak se nám to daří, neříkám, že úplně všechno, ale je to dáno vždycky místními podmínkami. Dneska už to není, ale když třeba ještě byla podporovaná národní síť od ministra Životního prostředí, tak v rámci Pavučiny prázdnin se poskytovala tzv. metodická pomoc. Prostě že jezdili ti zkušenější lektori po těch střediscích a vždycky ten program sledovali a pak to s těmi lektory rozebírali.

My většinou používáme kombinaci, kdy většinou první část máme uvnitř, kde je nějaká v uvozovkách teoretičtější část a u toho právě používáme tu novější techniku, ať je to třeba promítání a tak. To pak uvnitř musí být. A druhou část děláme venku. Takže myslím si, že kombinace obojího, ale zase třeba pro ty menší je to hezčí venku samozřejmě, kde se víc pohybují. Takový tříhodinový program pro mateřskou školku uvnitř je náročný. Oni potřebují ten pohyb do toho, protože nevydrží tak dlouho sedět a na něčem pracovat. A ten pohyb uvnitř se realizuje daleko hůř, takže to je lepší venku. A pro ty základní školy je nejlepší ta kombinace obojího.

6. Využíváte mezi jinými metodami výuky i příběh, vyprávění?

U těch mateřinek je tam příběh víceméně vždycky. Víceméně celý ten program je jeden dlouhý příběh. Ať si hrajeme na mravence, ať si hrajeme na kosy, tak vlastně to má

víceméně takový scénář, takový příběh, u těch menších je to víceméně vždycky. U těch větších je to, samozřejmě, že to má nějaký ten děj, že to nějak navazuje, ale vysloveně příběh, to bych to bral spíš jako uvedení do tématu. I když u některých programů to má taky celý ten příběh, ale není to už tak jednoznačné, že kdyby z toho člověk vyřadil ty aktivity, tak by se to dalo nějak poslouchat.

Rozhodně to považuji za přínos u malých dětí. U velkých je to strašně individuální. Myslím si, že u těch mateřských škol a prvního stupně ano. Ty velké děti už to zase berou trochu jinak. To si myslím, že si děti pomocí příběhu zapamatují více informací, protože si udělají nějakou asociaci a s něčím si to spojí.

7. Jak přesně a k čemu využíváte příběh/vyprávění ve výuce?

Ten příběh podporovat, jednak to tomu dává, aby to pro ně mělo nějakou logickou souvislost a aby to pro ně bylo přijatelnější a aby se to lišilo od školní výuky, kde tedy mají přesně tohle, aby to mělo nějakou příjemnější formu, a myslím si, že s tím souvisí hodně to, že si to snáze zapamatují.

8. Z jakých zdrojů vycházíte při vytváření příběhů a vyprávění pro EVP?

Hlavně ze zkušeností. Není to tak, že bychom vzali nějakou literaturu a z toho se to vzalo. Spíš si vybereme nějaké téma, které se nám zamlouvá, dobré nebo potřebné a víceméně si k tomu ten příběh nějakým způsobem vymyslíme. Literaturu používáme, ale ne že bychom z ní brali ten příběh.

9. Jaké příběhy/knihy/žánry/autoři Vás ovlivnili?

Pro mě to budou asi staré pohádky, jinak já jsem nejvíc ovlivněn svojí maminkou, která celý život učila v mateřské školce. Jinak staré klasické pohádky. A myslím si, že se z nich dají dostat i jiná témata a nejenom to, co je vžité do té pohádky.

10. Zjišťujete (a jak), co si děti z Vašich EVP odnášejí?

Tak pro nás si zhodnotíme to, co jsem říkal po programu, a pak to většinou třeba neděláme pravidelně u programů půldenních, a pokud tu jsou na pobytu tak si na názor učitelů necháváme prostor, ať se k tomu vyjádří k tomu programu. Je to vždycky hrozně cenné, protože je to jiný pohled. Samozřejmě by asi bylo dobré, kdyby si to ti lektoři viděli navzájem, jak to kdo učí. Ale to kapacitně nepobíráme.

A tak člověk to sleduje samozřejmě při tom, ale že bychom se na to ptali a nějak to rozebírali, tak to děláme jen u těch pobytů. Protože oni tu jsou od pondělí do pátku a v pátek my máme takové ukončení, kdy se vyhodnotí nějaké věci, které byly třeba soutěžní a pak se s nimi o tom bavíme, co se jim líbilo, co se jim nelíbilo. Co by na tom třeba změnili, co by po čem chtěli příště. A jsme rádi, když se do toho zapojí i ten pedagog.

Stane se třeba, a neberu to za špatné, beru to takovým způsobem, že třeba naopak když má ten pedagog názor, potom se ten program nějakým způsobem podle potřeby změní, nebo ten jeho nápad použijeme v jiném programu, když se mi líbí ta metoda. Co je možná

zajímavé tady na tom, že díky těm pobytům, tak sem jezdí i školy z různých vzdělávacích systémů ať klasického ať Montessori ať bychom tady měli mít třeba Waldorfskou školu, a na tu jsem docela zvědavý, tu jsme ještě tady neměli. Takže vlastně ty jiné přístupy k tomu jsou i jiný pohled na to. Takže se určitě snažíme tu zpětnou vazbu od učitelů promítnout.

11. Jak mohou děti „komunikovat“ s přírodou v průběhu EVP?

Hodně využíváme smyslového vnímání, třeba že si spoustu věcí můžou osahat, používáme v mnoha programech různé čichací metody anebo ty hmatové, vysloveně máme jeden program, který se nazývá Život v noci, kde jsme jim vyřadili zrak a mají tam spoustu věcí, co si zkouší na sluch, na hmat aj. Zařazujeme do toho k porovnání skutečných obrázků, což je zajímavé jak to ty děti znají z různých filmů a encyklopedií apod. A aby to z toho mohli poznat v té skutečnosti. Což dělá hodně dětem problém. Proto říkám, že bych si s tím byt nevyzdobil a používáme to tady ty preparáty, které jim prostě dají poměr té velikosti. My díky tomu, že máme tu Záchranou stanici, tak potom víme, že dospělý člověk je schopný říct, že dospělý ježek váží deset kilo a je takhle veliký. Tak proto se používají ty preparáty. A myslím, že jim dají ten poměr velikostí. Což je taková další metoda. Používáme často i hlasy těch zvířat a té přírody vůbec. Hodně využíváme vnímání různými smysly.

12. Na co kladete ve Vašich EVP větší důraz, na příběh nebo na poselství?

My se snažíme dodržovat to, co je taková zásada o činnostech programů a to, že výsledek toho programu by měl být cesty a možnosti a ne závěr! A to je správně. Oni by si v tom měli udělat závěr. Obzvlášť u těch starších. Dneska si myslím, že se to podařilo u středisek, které se sdružují a že tohle není, že byli lektoři, kteří měli ten svůj jasný vyhraněný názor a ten se snažili prosadit. To tady si myslím, že nikdy nebylo.

13. Jak a v jakém rozsahu je podle Vás vhodné uplatňovat nebo neuplatňovat metodu vyprávění u dětí různých věkových skupin?

Já si myslím, že ano, že v tom je rozdíl. Myslím si že, samozřejmě ty menší děti se snáz do toho příběhu nějakým způsobem vžijí, ty větší, tam už je to podle mě náročnější v tom, aby je ten příběh vůbec zaujal. Protože ty menší se dají snadno zaujmout, no ono to taky není tak snadno, ten příběh musí být. Ale jsou zvyklí na to, že poslouchají, mají větší fantazii, víc jí používají, a tudíž se do toho líp vžijí. Proto si myslím, že tam rozdíl je. Ty větší jsou spíš zvyklí z těch škol poslouchat tu látku nebo něco dělat, proto my to u těch velkých nepoužíváme, tam to děláme jiným způsobem.

14. Setkal/a jste se s pojmem ekonaratologie? Pokud ano, jak byste jej vysvětlil/a?

Popravdě jsem se s ním neseťkal tedy, jako takhle vysloveně.

Standardní údaje o respondentovi:

Věk: 47

Vzdělání: SEŠ; pedagogické minimum, kurz na hlavní vedoucí dětských táborů

Jak dlouho pracujete v oblasti EVVO: od roku 2004

Barbara Doležalová (Ekocentrum Koniklec)

1. Kolik pracovníků Vašeho Ekocentra je zapojeno do procesu přípravy Ekologických výukových programů (dále „EVP“)?

To je takový kolísavý stav, v tuhle chvíli jsme nabrali nějaké nové lektory, takže to nemám úplně v hlavě, ale většinou bývá tak kolem 10 externistů. Funguje to tak, že na projektu pracují vždycky koordinátoři EVP, pak máme koordinátory těch dílčích celků, to znamená, buď jsou terénní anebo vnitřní. V tuhle chvíli máme dvě koordinátorky, jednu na vnitřní, druhou na terénní programy a ty pracují tak, že přijímají objednávky, řeší kdy, kde, co se bude lektorovat, komunikují se školami a tak, a předávají to lektorům. Lektorů bývá tak kolem 10 takových opravdu funkčních plus pár co mají omezené možnosti, a to jsou externisté a fungují tady čistě brigádně, ale většina z nich docela dlouhodobě a když už tady jsou nějakou dobu, tak se právě zapojí i třeba do toho, že garantují ty programy, což spočívá v úpravě, inovaci, vyhodnocování zpětných vazeb, na základě toho se vylepšují programy, vyrábí pomůcky a třeba se zapojí i do výroby nových programů. Takže třeba kompletně vymyslí něco nového, pak jim to schválíme a prostě se to zrealizuje, že to vymyslí od začátku včetně výroby pomůcek nebo si to rozdělí podle toho, jak je kdo schopný třeba výtvarně.

2. Popište, prosím, proces přípravy/tvorby EVP.

Nejdřív se přijde s nějakým nápadem a ten buď vyplyne z té zpětné vazby, děláme průběžně průzkum co by tak ty školy, školky ocenily za témata, která v nabídce ještě nemáme, nebo se stane, že přijde někdo přímo s nápadem „tady znám tuhle lokalitu, napadlo mě tam téma, co by se tam hodilo“. My si řekneme tak tohle ještě není pokrytá lokalita a je to fajn, tak proč ne, zkusíme to, nebo máme už dlouhodobější vizi, že teď se hodně vymýšleli programy zaměřené na vodu, protože jsme se celkově jako Koniklec ubírali tím směrem, že už v jiných projektech hodně ta voda figurovala a v našich EVP ta voda chyběla, tak jsme si říkali, že bychom jí tam měli dát, ale rozvrstвили jsme jí tam jak pro mateřské školy, tak pro 1. a 2. stupeň. Ten proces spočívá tedy v tom, že se řekne téma, pak si určíme cíle, kam bychom chtěli dojít, co bychom tím chtěli sdělit a co by mělo být výsledkem, výstupem toho programu. Potom se sepiše, na základě těch programů, se vymyslí další body té metodiky, tzn. podle věkové kategorie se rozhodne jak bude program dlouhý, na kolik bude částí, snažíme se tam vždycky zapojit více pedagogických metod, aby to bylo takové různorodé, taky hodně záleží, jestli je to vnitřní nebo terénní program, protože tam je to zase trochu jinak ta koncepce programu, protože tam se to dělá na míru té lokalitě, že ta lokalita vyloženě vybízí k něčemu, má tam nějaké prostředí, něco tam je, např. druhy rostlin, které stojí za to, aby tam byly, tak samozřejmě se snažíme to téma přizpůsobit, aby výstupem toho programu mimo jiné bylo, že si všimnou vzácných rostlin

třeba, takže v tom je ten rozdíl v těch terénních a vnitřních. Pak se ta metodika sepíše, většinou ji má jeden konkrétní člověk na starost, pak ten tým, vedení, to projde takovou korekturou, připomínkováním, každý k tomu má něco, na základě toho se to znovu upravuje, a když už je schválená metodika od A do Z, už tak nějak hotová a souhlasí s ní všichni, že to vyhovuje tomu, jak by ten program měl vypadat, tak se přistoupí k tomu, že se vyrábí pomůcky, které zase jsou různé podle situace a přizpůsobí se tomu co tam je potřeba.

3. Jaké jsou Vaše cíle v nabízených EVP?

To nejde takhle jednoznačně říct ty cíle, každý ten program má svoje dílčí cíle podle tématu, ale tak samozřejmě tím, že jsme ekocentrum, tak takový obecný přínos všech těch programů by mělo být nějaké to ekologické hledisko, ať už je to jakékoliv téma, tak prakticky všechna ta témata co se vymyslí, tak se dělají v tom rámci ekologie, že se tam děti dozvědí třeba nějaké dílčí informace, ale vždycky je to zasazené nějak do toho ekologického rázu a může to být třeba jenom jedna hlavní myšlenka. Třeba máme mravenečky pro malé děti a tam je samozřejmě těch dílčích cílů mnohem víc, jakože budou vědět, že v mraveništi je jedna královna, která rodí mravence a zbytek toho mraveniště, že mají rozdělené ty kasty a tak, to je třeba jeden z těch cílů, že dítě ví jak to funguje to společenstvo, pak je tam samozřejmě i to hledisko, že tam někde zazní v tom programu, jak jsou třeba ty mravenci ve vztahu k lidem, jak to tam prostě je, jestli je potřeba se o mravence starat nebo chránit je a proč, a k čemu jsou pro nás dobří, protože to dítě to tak nevnímá. A ať už je to na základě toho, že v mateřské školce se jim vysvětlí, proč není dobré do toho mraveniště šťourat klacíkem, úplně na té primární bázi, tak stejně už je tam to hledisko, že se tím vysvětluje, že je potřeba je chránit, protože jim tohle ubližuje, v zásadě takhle asi. Ale obecné cíle kromě toho ekologického hlediska asi neumím úplně říct. Cíl každého programu je určitě, aby se dítě dozvědělo něco nového, aby tam těch nových informací nebylo zbytečně moc, aby to byla souhra několika dílčích cílů, které dohromady dají jednu myšlenku, kterou si to dítě odnese na základě toho programu a nějak je schopné i v budoucnu s tím pracovat, že mu to utkví v hlavičce.

4. Jaké téma plánujete do budoucna?

Je teď takové téma, které jsme začali řešit, protože doteď terénní programy neměly mateřské školky, vlastně jsme to měli jen pro 1. a 2. stupeň a teď jsme si všimli, že sice není úplně velká poptávka, ale že některé školky by stály o terénní programy i s těmi malými dětmi, což je věkově problematické z toho důvodu, že většina učitelek v mateřských školkách ocení právě to, že lektor přijde za nimi a oni nikam s tou bandou nemusí, protože pro ně je to komplikované kamkoliv cestovat, ale zase je pravda, že čím dál tím víc jsou ochotní kamkoliv s dětmi na ty výlety chodit a když je to po Praze do těch lokalit, tak se jim to docela líbí. Takže jsme rozšířili nabídku, že jsme přizpůsobili terénní programy i těm nejmenším, to je jedna věc. Potom jsme se ještě teď zaměřili, spíš bych řekla na venkovní než terénní programy pro mateřské školky a to, že teď pracujeme na takovém cyklu programu pro mateřské školy, které by se daly dělat na zahradě, na území školky, a název toho cyklu je Bádání v zahradě a mělo by to být rozdělené na roční období, kdy se na zahradě dělají různé věci a takhle.

5. *Jaké metody/motivační rámce používáte při konstrukci a realizaci svých EVP?*

Snažíme se, aby na začátku toho programu nějaká forma motivace byla, hlavně záleží na lektorovi, jak to podá, a v některých programech používáme, že se třeba pokládají otázky, děti si různě postupují vpřed a vlastně se hodnotí, co z toho věděly a co by se teoreticky na tom programu mohly dozvědět. A pak se na konci programu zpětně zase vrátíme k tomu a zjistíme, že většina z nich co na začátku nevěděla, tak už zase ví. To je třeba jedna z metod spíš takového zhodnocení, co jim ten program mohl dát nebo co se z něj dozvěděli. Potom tedy záleží na věku, ale snažíme se, aby tam byla nějaká pohybová aktivita, ale tematická, že vždycky to zasadíme nějak, že hrají hru na to dané téma. V každém programu se dá říct, že někde chvíli běhají, ale pokaždé je to úplně jiný úkol a mají jiné role, dáváme různé role dětem, že mají vždycky nějakou funkci, to je taky jedna z metod, co tam používáme. Pak se snažíme mít co nejnázornější pomůcky, u těch vnitřních je to komplikovanější, tam si to hodně musíme vynahrazovat třeba i fotkami, obrázky, ručně malovanými nebo máme pro ty nemalé i různé loutky, figurky, aby to demonstrovalo ten program, potom tam máme takové prvky jako třeba místo toho mraveniště tam máme stan, který je ozdobený špejlemi, že prostě metodou imaginace dávají špejle do mraveniště, ale jsou to jehličky a v tu chvíli jsou oni mravenečkové. Pak se hodně snažíme využívat smyslové vnímání, že máme různé hry na čich, sluch, zvlášť u těch menších je to dobrá metoda, protože oni skrze to vnímají mnohem víc než ty starší děti, takže ty smyslové prožitky, nějaké ty zážitkové aktivity. Ale skutečně se to snažíme dělat podle všech těch norem, tak jak by to bylo nejlepší do každého toho programu něco zasadit, ale já neznám ty odborné názvy.

6. *Využíváte mezi jinými metodami výuky i příběh, vyprávění?*

Máme, v pár programech máme, vlastně se dá říct, že v každém tom programu na začátku se dá říct, že je metoda vyprávění, příběhu, protože u mnoho těch programů je to právě ta vstupní motivace, ať už je to u dětí příběh formou pohádky a těch figurek, loutek, nebo u těch starších, že se řekne pár úvodních slov k tomu, abychom je do toho programu vtáhli do toho tématu, takže asi se dá říct, že v každém programu. Ale někde je to třeba v průběhu, že se k tomu vrátí děti anebo potom u těch mladších je to třeba jen ten úvod a pak už se to snažíme dělat jinou formou.

7. *Jakým způsobem Vaše Ekocentrum k používání příběhu v EVP dospělo?*

Tak to nevím, já jsem spíš zaměřená na ty malé děti a tam mi přijde, protože to je moje věková kategorie, že tam to vidím jako dobrý způsob, když jim člověk vypráví pohádku, ať už je o mravenečkovi nebo o skřítkovi Kohoutkovi, tak to dítě to zaujme, nějakým způsobem se vtáhne do toho tématu a pak už se celý ten duch toho programu v rámci té pohádky, která tam byla na začátku sdělená, nebo sdělení toho příběhu to tam rozjelo, tak už potom to jede celé v tom duchu a ta představitost toho dítěte funguje ve smyslu, že ho to zajímá, protože je to dokončení té pohádky nebo to navazuje na tu pohádku, která ho

nějak zaujala, takže to je spíš důvod proč si myslím, že je to dobré. Ale jak jsme k tomu dospěli, to nevím, my taky hodně fungujeme na základě toho, co už vymysleli chytřejší a lepší než my, jako je právě třeba vedení Pavučiny, co učí jak by ty metodiky měly vypadat, takže jsme si toho samozřejmě vědomi, že ty metody jsou dobré a snažíme se je dodržet a ani nevím zda došlo k tomu, že my jsme k tomu dospěli, protože já tu zase nejsem tak dlouho, abych dokázala říct ten vývoj jak jsme k tomu došli, protože to je průběžně tam někde v tom vývoji a to jsem tady třeba ani nebyla. Ale od té doby co tu jsem, tak jsem na těch nových programech samozřejmě taky pracovala, ale tak už je to dané, že tu strukturu té metodiky my máme už od dřívějšíka danou, akorát jde o to, jaké konkrétní aktivity na tu strukturu kterou už máme, a která nám vyhovuje a osvědčuje se, tak jaké tam vymyslíme aktivity. A pokud jde o ten příběh, tak ten jako úvod do nějakého programu se osvědčuje poměrně často, takže ho tam aplikujeme, ale jak jsme k tomu došli to nevím, já třeba ve svých programech na kterých jsme se podílela, tak určitě i proto, že už jsem měla zkušenost z těch minulých, že právě pro ty malé děti nějaké divadélko, kde je sdělení je super začátek, takže to je ta zkušenost potom. Spíš si myslím, že se hodně držíme těch doporučených metod, které vycházejí z Pavučiny, a snažíme se toho držet, protože víme, že to vymysleli lidé, kteří to dělají dlouhodobě a mají už tu zkušenost.

8. Máte předem stanoveno, co Vaším konkrétním EVP chcete dětem sdělit?

Určitě máme, vlastně se snažíme, nebo bychom chtěli nebo měli, samozřejmě záleží, jak kdo ten program pojme, ale samozřejmě prvotní myšlenka je cíl toho programu. Nejdřív je tedy to téma, pak si v rámci toho tématu řekneme, co by mělo být cílem toho programu a pak teprve se začnou vymýšlet ty prostředky k tomu jak toho docílit, jak toho cíle dosáhnout, protože už jsme taky měli právě pár takových pokusů, kdy třeba z řad lektorů někdo přišel s nějakým nápadem, ale už jsme na vlastní zkušenost zjistili, že není dobrá ta metoda jako „já tady něco vymyslím o vodě“. Jakmile je to obráceně, že je téma, ale není daný ten cíl předem, tak je to takové rozplzlé, protože třeba to téma voda je tak strašně obsáhlé, že když si předem neřekneš, že ti pro školkové děti stačí, když budou na konci vědět, že se má vodou šetřit a že kromě pitné vody z kohoutku ještě existuje nějaká dešťová voda a ještě nějaká třetí věc, tak pro ty mateřinkové děti tyhle tři základní cíle jsou dostačující, bohatě stačí, někdy jich může být víc těch dílčích cílů, ale v zásadě jeden hlavní cíl tam prostě je a to ten, že to dítě třeba pochopí rozdíl mezi takovou a takovou vodou a kde se vlastně voda bere a tak, a pak teprve vymýšlíme jak k tomu dojít zábavnou formou. Ale když to bude obráceně, tak člověk zjistí, že se těm dětem snažil říct od koloběhu vody až po tání ledovců a to dítě to nemůže vůbec pojmout, takže určitě to tak je, že nejdřív se musí ten cíl stanovit a potom teprve ty prostředky k tomu, protože jinak to nefunguje, ten program potom není moc dobrý, když se od toho uteče, tak člověk zapomene, co za sdělení ten program měl mít.

9. Z jakých zdrojů vycházíte při vytváření příběhů a vyprávění pro EVP?

Tak to je hodně různé, u těch programů pro malé děti tam je to určitě hodně fantazie, tam se prostě vymyslí nějaká pohádka, která nám sedí na míru, prostě něco co uvede ten příběh tak jak my potřebujeme, u těch starších už jsou to třeba zdroje z literatury, když je to nějaké složitější téma tak užíváme třeba i úryvky z literatury co se zrovna hodí k tomu

našemu tématu, takže ty zdroje jsou hodně různé a záleží hlavně na tom tématu a věkové kategorii.

10. Jaké příběhy/knihy/žánry/autoři Vás ovlivnili?

Já jsem měla jako malá ráda fantasy, Letopisy Narnie, autora si teď nevzpomenu, ale je to asi sedm nebo deset dílů knížek, a to jsem hrozně měla ráda jako dítě. Já jsem jako dítě byla strašně náruživá čtenářka, takže já jsem přečetla všechnu literaturu, co jsme měli povinnou až na gymplu, tak jsem přečetla už na základce, takže já fakt nevím, protože jsem přečetla strašně množství knížek a hrozně moc se mi jich líbilo. Ale kdybych měla říct ze všech knížek, kterou mám ráda a na kterou nedám dopustit, tak je to Malý princ, protože to považuji, a to říká hodně lidí a je to možná už takové klišé, ale já jí považuji a mě konkrétně provázela opravdu celým životem, protože už od mala nám jí četla máma jako pohádku a to se nám líbila, to jsme byli malí a dneska jako dospělá, když se k ní vrátím náhodou, když mám chvíli čas, třeba i v té podobě, že ji já čtu dnes svým dětem, tak tam znovu a znovu nacházím věci. Takže je to knížka, kterou když člověk čte od malinka do stáří tak v ní pokaždé najde jiný úhel pohledu a tak, takže to je určitě moje soukromá Bible a i to aplikuji, že dětem kolikrát říkám úryvky, které si pamatuji, že se to tak krásně hodí do života všechno, takže to mám ráda.

11. Jaké jsou reakce dětí v průběhu a po skončení EVP?

Tak samozřejmě jsou různé reakce, v tom lepším případě jsou děti lehce rozdovádění, nadšení, samozřejmě já mám v hlavě pořád spíš tu mladší věkovou kategorii, ty mateřinky a 1. stupeň, tak tam jsou jiné reakce než u toho 2. stupně, se kterými já tolik nepřijdu do styku a nemám s nimi tolik zkušeností. Ale v tom lepším případě je to tak, že u těch mladších dětí je takové to nadšení, že jsou lehce rozjívění, rozdovádění, ale ta práce probíhá celá v duchu, že děti se během programu bavily, že se jim to líbilo a když se potom udělá hodnocení, které u těch nejmenších bývá opravdu nejjednodušší formou, třeba jen, že mají loutku která chrastí a mají s ní chrastit právě tak moc jak se jim to líbilo, tak když jsou děti rozjařené a chrastí s tím a jeden to má tak dlouho, že už mu musím říkat pošli to dál, tak je to takový fajn pocit, protože člověk ví, že si to užily. Takže to jsou samozřejmě ty nejlepší reakce, ale nedá se to říct jednoznačně, jaké jsou reakce, tyhle jsou fajn, a když potom je třída, kde není až takový ohlas, to se taky stává, hodně záleží na souhře toho lektora, kolektivu, i ten pedagog tam má svojí roli, protože utváří prostředí.

12. Zjišťujete (a jak), co si děti z Vašich EVP odnášejí?

Tak u těch malých dáme hlavně na ten pocit s tím, že ale vždy je tam nějaká ta reflexe na konci toho programu, kde se minimálně zopakuje, co všechno jsme se dozvěděli, právě třeba tou metodou krok vpřed. Pak v takové té věkové kategorii někde mezi, že už je to starší 1. Stupeň, tak tam se docela krásně ukáže, že když si člověk opravdu pamatuje a dával pozor na začátku, tak potom už krásně dokáže říct: „no vidíš, ty jsi na začátku nevěděl tohle a teď už to víš“, a je to fajn a děti jsou rádi, že to můžou říct, že to už vědí, takže to je taková zpětná vazba, kdy skutečně na ty konkrétní dílčí cíle to pomocí těch

otázek vyhodnotíme a víme, že skutečně to mělo ten efekt, že minimálně teď, těsně po programu to ty děti vědí, no a u těch starších je to třeba i, že děláme v některých programech i takovou tu metodu, že si třeba na začátku vytvoří, dělá se to různě, třeba trojúhelníky nebo kopec vědění nebo něco takového, že si tam napíší všechny svoje otázky co by k tomu tématu chtěly vědět a pak se na konci programu probírá, jestli jim ten program ty otázky zodpověděl, případně se doplní něco, co je zajímavé, ale nebylo to v rámci toho programu nebo tak.

13. Jak mohou děti „komunikovat“ s přírodou v průběhu EVP?

Tak to je trochu záludná otázka, ale já si myslím, že ve chvíli kdy je ten program vnitřní, kde je ta příroda simulovaná různými pomůckami, ať už je to tak, že s sebou lektor přinese nějaké větvičky, listy anebo u těch programů pro menší děti je to třeba loutka toho mravence nebo máme pak kartičky s fotkami a tak, takže je to různou metodou takové simulace přinést tu přírodu k nim do třídy. Spíš si ale myslím, že tohle všechno je prostředek k tomu, aby si dokázali připomenout nebo lépe představit o čem je ta řeč, jinak tam podle mě hodně funguje fantazie v tom smyslu, když pak se dělá hra, kde je smyslový prožitek, takže si snáz pak každý představí, jak tuhle danou situaci by prožíval reálně. Když třeba s dětmi hrajeme něco, oni tam k něčemu přičichávají, hádají, tak už je to vlastně kus té přírody přinesený k nim a když potom se ta jejich zkušenost a fantazie zapojí, tak už si myslím, že si to dokážou představit snáz, že u těch vnitřních to je komplikované. U těch terénních to není problém a tam je to přímá interakce, tam se přímo v tom prostředí zabývají různými věcmi, jako třeba loví bezobratlé z vody, takže tam je opravdu kontakt s přírodou na rozdíl od těch vnitřních.

14. Na co kladete ve Vašich EVP větší důraz, na příběh nebo na poselství?

Příběh v programu je spíš jenom prostředek k tomu jak docílit toho cíle, aspoň já to tak vnímám, a pokud je poselství vnímáno právě jako ten cíl, tak asi určitě je na to kladen důraz, vlastně já si myslím, že důraz je kladen na to, aby opravdu co nejlepšími a nejzábavnějšími prostředky bylo docíleno toho, že to dítě, že se dosáhne toho cíle, že se dá na konci říct ano, dítě ví jaký je rozdíl mezi takovou a takovou vodou třeba, nebo jak se šetří vodou. Tak když je to cíl programu, ten je samozřejmě nejdůležitější, na to se klade důraz, aby to dítě vědělo, je to fajn, ale kromě toho je strašně důležité aby ten čas, který tomu předchází, ty prostředky, aby to bylo pro to dítě prožitkem, aby to vnímalo tak, že třeba nemusí ten cíl naplňovat hned v tu chvíli, ale třeba to v něm může doznít a může k tomu dojít i později. Že když je k tomu pozitivní vztah, že když ten program to dítě baví a prožívá ho a něco mu z toho vyplývá, něco si na tom uvědomil, nějaké dílčí věci, tak jednou k tomu cíli může dojít úplně nenásilně a sám od sebe a třeba k němu dojde až když skutečně po programu o mravencích poprvé od té doby, třeba za půl roku jde do lesa a vidí mraveniště, tak třeba teprve potom nastane ta chvíle kdy si vzpomene, že vlastně o tom už něco ví, a je tam konečně opravdu ta reálná zpětná vazba a vlastně se v tu chvíli teprve dá mluvit o dosažení cíle, protože to dítě třeba v podobě toho, že začne on poučovat svoje rodiče, že už ví. A tam je teprve docíleno toho, co jsme chtěli, takže ono to taky nemusí být vždycky na konci programu hned ten předěl.

15. Jak a v jakém rozsahu je podle Vás vhodné uplatňovat nebo neuplatňovat metodu vyprávění u dětí různých věkových skupin?

Metoda vyprávění jako klasicky vyprávět, tak u těch malých nemá moc smysl dlouho vyprávět, protože oni nevydrží dlouho, ale my jsme to právě nahradili tou formou, která není typické vyprávění, ale máme to formou toho divadélka, kde vlastně je to taky příběh, je to sdělení, ale na rozdíl od textu který bych dětem třeba četla, tak oni by pět minut nevydržely poslouchat nejspíš, pokud by to vyloženě nebyla velice poutavá pohádka a myslím, že ani to by možná nevydržely. Na rozdíl od toho když koukají na takové divadélko, kde jsou dvě loutky a kdy po lektorech chceme, aby i měnili hlas, aby to trochu vypadalo, tak to děti zaujme a to sdělení může být zrovna takové a to divadlo třeba vydrží pozorovat i dvojnásobnou dobu, protože se tam něco děje a pak si chtějí ty loutky osahat a půjčit si je a líbí se jim to, ale ta myšlenka jim tam aspoň podle zkušeností co máme, zůstane. U těch starších taky nemá smysl nějaké dlouhé příběhy, tam je potřeba vždycky jenom to nejzákladnější sdělení, protože samozřejmě ta pozornost se ztrácí a já si třeba osobně myslím, že příběh na dvě minuty v jakémkoliv věkovém rozmezí je akorát. Ale samozřejmě ne vždycky jde ty myšlenky pojmout do těch dvou minut, tak je to potřeba aspoň rozprostřít do toho programu, pokud není jiný způsob jak to sdělit, po částech, prokládat to, sdělit kousek, pak udělat něco zajímavého, něco co je baví, kde je to interaktivní, kde se zapojí, kde mají nějakou úlohu, pak se zase vrátit formou vyprávění. Vlastně se dá říct, že každá aktivita takového zábavnějšího charakteru se dá uvést krátkou formou toho příběhu, ale vlastně to může být jen formou toho úvodu a to ty děti vnímají mnohem víc, než když se dlouho vypráví příběhy. Nejsme úplně zastánci nějakých dlouhých textů nebo dlouhého vyprávění, protože si myslíme, že to neudrží moc pozornost.

16. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody frontální výuky?

Tak když to překloupím na ty programy konkrétně, tak si myslím, že tam je třeba velká nevýhoda to, že máš krátký čas na to sdělit jim něco, co většinou mívá poměrně obsáhlé nebo mohlo by mít poměrně obsáhlé sdělení, ale právě proto se ty programy snažíme dělat tak, aby to sdělení bylo přímočařejší, aby to šlo víc k tomu cíli, stihlo se tam za tu dobu dost aktivit, aby to zajímalo, protože právě ta relativně krátká doba pro sdělování spousty problematik když na to není čas, tak to je určitě nevýhoda. Na druhou stranu zase výhoda je v takovém tom narušení té běžné výuky jak ji znají ve škole, že tam mají svoje učitele, jsou v lavicích. Takže tam když přijde ten lektor, rozhází lavice, dá je do kroužku, funguje tam úplně jiným stylem, naopak jim nikdo neříká „nekričte“, u mnohých programů je třeba to, že mají dokonce i zakřičet nebo něco v nějakých chvílích, je to úplně jiné, tak to je podle mě zase výhoda v tom zaujetí. Těch výhod a nevýhod je určitě spousta. Nevýhoda je určitě, že člověk nezná ty děti, že ve většině případů je vidíš poprvé a třeba i naposledy a za tu dobu toho programu což jsou třeba dvě, tři hodiny nemá ani moc šanci je poznat, takže z toho pedagogického hlediska je to určitě nevýhoda, protože nevíš oproti tomu učiteli, nemáš ty páky na určité jedince, musíš používat obecné metody jak udržet pozornost jedinců, které to nebaví, kteří by mohli ostatní strhávat od pozornosti a tak. No a pak je taky otázka, taková sporná, teď se to hodně řeší, jestli vůbec tyhle jednorázové výukové programy mají vůbec takový efekt, jak bychom si všichni přáli. Já se teď trochu vrátím na začátek k předchozí otázce, že taková naše vize dlouhodobější je právě směřovat k těm dlouhodobým projektům, ale tam je to zase komplikované z toho hlediska, že je omezený ten čas těch pedagogů a těch škol, které tomu jsou ochotné ten čas věnovat. Ale

určitě si myslíme, že když je projekt na téma, kdy se ty děti vidí třikrát, čtyřikrát po sobě a mají pokaždé to téma trošičku z jiného úhlu, a už ten lektor když tam je s nimi dopoledne, tak je pozná, pak přijde podruhé a ví už, jak se jmenují, už ví co od nich čekat, ví, jak ty děti fungují, tak to je úplně jiná práce samozřejmě, takže to je taky určitě nevýhoda těchto jednorázových výukových programů.

17. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody použití narativní metody ve výuce?

Tak jak už jsem říkala, myslím si, že když se dlouho vypráví, tak je tam to riziko ztráty pozornosti, na druhou stranu zase právě v té přiměřené délce a v přiměřené formě vůči tomu věkovému rozmezí si myslím, že to může být dobrá úvodní motivace právě do toho tématu, že jak je to pojaté, záleží, jak kdo to vypráví. Ono taky není vyprávění jako vyprávění, když vypráví někdo tak to může být od začátku nuda, když vypráví někdo, kdo to umí vyprávět a zaujmout tak na tom hrozně záleží, na lektorovi nebo člověku co to vypráví.

18. Jaká témata považujete za vhodná a jaká za nevhodná pro použití příběhu/metody vyprávění?

Tak to nevím, jestli na tohle umím odpovědět takhle obecně, ale podle mě do každého tématu jde zasadit příběh, na cokoli se dá vymyslet, ať už je to divadélko nebo nějaký příběh, který je zaujme, i na ozónovou díru vymyslíš příběh, teď je spíš otázka jestli ten příběh bude mít tu sdělovací hodnotu a jak bude pojatý a na jak dlouho bude a co tam ten příběh má právě za tu funkci programu a to je to, co takhle obecně nejsem schopná odpovědět, protože to je strašně důležité, jestli to má být jen úvodní na zaujetí dětí, tak přesně jak říkám, udělám pohádku s loutkovými figurkami v zásadě na cokoli, ale když to má být pro starší a má to mít nějaké sdělení, tak samozřejmě to vyprávění, příběh, asi jde taky na cokoli, ale záleží co je to za téma. Tam hrozně záleží, co to má být za téma a co to je za věkovou skupinu, rozhodně třeba nevhodné téma obecně je jakýkoliv globální problém pro děti v mateřských školách a na 1. stupni, podle mě dřív než na 2. stupni, a tam je to ještě s otazníkem kdy přesně, by dítě nemělo vůbec řešit problémy globálního charakteru, tedy já si to myslím, že až třeba od té 6. třídy je dítě schopné vůbec pojmut myšlenku, že svým způsobem všichni zodpovídáme za celou zeměkouli a i je to nějak vědecky dokázáno, přesně nevím kde je ta hranice, ale říká se, že do určitého věku by dítě nemělo řešit globální problémy, protože to je akorát frustrující. My jsme třeba teď měli takové školení a tam nám začali pouštět fotky kdy je tam krokodýl a má na břicho vyříznutou kůži ve tvaru holínky nebo té kozačky, takové ty šokující fotky a to si myslím, že mezi děti vůbec nepatří, protože co s tím to dítě má dělat, já taky nevím, co s tím mám dělat a to si myslím, že žiji dost ekologicky, takže je to akorát frustrující. Takže to jsou třeba témata, která bych vyčlenila obecně, ale jinak na to líp asi neumím odpovědět.

19. Setkala jste se s pojmem ekonaratologie? Pokud ano, jak byste jej vysvětlila?

Nevím co to je, asi nijak bych si jej nevysvětlila, prostě nevím, co to znamená. Co to znamená?

Standardní údaje o respondentovi:

Věk: 31

Vzdělání: Všeobecné gymnázium

Jak dlouho pracujete v oblasti EVVO:

Já mám vlastně dlouhou zkušenost se vším možným, co s tím souvisí, práci s dětmi a tak, vyrostla jsem v oddílu, ale takhle práci jako takovou dělám od září 2011 a ty předešlé zkušenosti jsou takové celoživotní. Já jsem ve 12 letech přišla sem do Koniklece, tehdy to byl oddíl Mladých ochránců přírody, a tím to vše začalo, mé ekologické smýšlení a to se těžko vyhodnocuje, protože to člověku dá hodně, ale neví kde, jaké informace získal.

Bc. Jana Bud'ová (Ekocentrum Podhoubí)

1. Kolik pracovníků Vašeho ekocentra je zapojeno do procesu přípravy Ekologických výukových programů (dále „EVP“)?

My to máme komplikovanější, že máme školku. Většinu zaměstnanců má školka a na ty ekologické výukové programy jsem tady vlastně jenom já. S tím, že máme externí lektory, což jsou povětšinou studenti, kteří se do té přípravy taky často zapojují. Funguje to tak, že je jeden pracovník, který to celé spravuje, ale zapojují se do toho i ti lektori externí. A ten koordinátor jsem já. Těch brigádních lektorů teď máme sedm. Teď to bylo ale takové komplikované, že nám hodně lidí odešlo, tak jsme si nabrali nové a nejsou spočítaní. Tak v tuto chvíli máme asi přesně šest externích pracovníků.

Nabídka Ekocentra Podhoubí se skládá vlastně ze dvou částí. Nejdřív jsou tam klasické ekologické výukové programy a pak jsou to semináře, které pořádáme hlavně pro lektory a hlavně je to zaměřené na učitele mateřských školek. Máme dvě školky, takže se zaměřujeme na tuto cílovou skupinu. U nás probíhají i další programy, ale zejména pro ty školky.

2. Popište, prosím, proces přípravy/tvorby EVP.

Při vzniku nového programu bych to zadávala já jako koordinátor, a když se dělá smluvní program, tak to byl teď poslední „Zimní hrátky se zvířátky“, který je pro mateřinky a pro první a druhou třídu ZŠ. Máme ten program i v nabídce. Jednak jsme chtěli nějaký program se zimní tematikou, pak jsme si připravovali nějaké aktivity pro Den Země. Nebo pro drakiádu, kde jsme si to připravili s touto tematikou a dětem se to líbilo, tak jsme se rozhodli z toho vypracovat ten program. Když si zadáme nějaký program, tak si nejprve stanovíme nějaké ty cíle. Pak si tam vymyslím nějaké vhodné aktivity a pak to zkonzultuji s naší paní ředitelkou. Potom Honza, jako bývalý koordinátor, s tím jsem taky něco probírala, ale on už na to nemá takové časové možnosti. Taky máme možnost konzultace s Alenou Kohoutovou, nevím, jestli jí znáte, ta dlouhodobě působila u nás tady v Podhoubí, pak si udělala takové kolečko po Sluňákově, Lipce a pak se vrátila zpět do Prahy a tady s ní občas něco konzultuji.

3. Jaké jsou Vaše cíle v nabízených EVP?

To záleží na tom samotném programu, nejvíce asi co nejvíc seznámit žáky s tou přírodou. Jinak máme u každého programu ty cíle přímo uvedené, a protože máme jednoduchou metodiku, kde je uvedeno, jak dlouho to má trvat a vypadat a čeho chce ten program dosáhnout, tak pro ty lektory to tam je, čeho by měli dosáhnout. Třeba u programu „Stromu“ mají uvedeno, že žáci popíší možné vztahy člověka a stromů a vyjádří svůj názor nebo svůj vztah. Žáci prožijí svůj smyslový kontakt se stromem, rozlišují jeden strom od druhého, žáci prozkoumají strom ze všech možných úhlů pohledu a vytvoří o něm krátkou knížku. Potom stanovení cíle z pohledu žáka, práce s aktivními slovesy apod.

4. Jaké téma plánujete do budoucna?

Ano, plánujeme téma do budoucna, a bude to předmětem mojí diplomové práce, a bude to badatelský program zaměřený na vodu. Některá témata jsou taková intuitivní, ale někdy je lepší ty cíle a témata konzultovat s RVP.

5. Jaké metody/motivační rámce používáte při konstrukci a realizaci svých EVP?

To záleží na jednotlivých programech. To už jsme zaběhli trochu do té metodiky, tak typicky jsou ty programy hodně stavěné na metodách kritického myšlení a na modelu E-U-R. A kromě toho se snažíme zařazovat aktivizační aktivity, kde budou pracovat ti jednotliví žáci nebo ty jednotlivé skupiny. A s tou motivací to záleží na jednotlivých programech, jak to je. Třeba i ty programy, jak jsem mluvila o těch zimních zvířátkách, tak jsou to jednak motivující pomůcky. Třeba, že za dětmi přijde nějaké zvířátko a řekne dětem svůj problém a děti mu zkusí poradit a pak se na ten jeho problém podíváme, a když děti nevědí, tak si voláme paní Zimu a dozví se to. Motivující je pro ně ta linie jednak s těmi pomůckami, tak i jednotlivé příběhy těch zvířátek.

6. Co si myslíte o užití vyprávění v ekologické výchově?

No tak samozřejmě je to jedna z metod, která se dá využít, a já jí mám ráda, protože je to takové přirozené učení. Příběhy se vypráví od nepaměti a děti mají rádi příběhy a i v rámci toho se něco naučí. A v některých programech ty příběhy využíváme. Například u těch zimních zvířátek. Třeba, že za dětmi přijdou kosí bratři, což děti znají z Večerníčku, a povídají o svých kamarádech, jak se přestěhovali do města a od toho se odvíjí celý ten program. Co zažívají ti kamarádi v tom městě.

7. Jakým způsobem jste Vy k používání příběhu v EVP dospěla?

Momentálně nemohu odpovědět za celé Ekocentrum, protože to už funguje přes deset let a já tady tak dlouho nejsem. Ale za mě, jak jsem říkala, mně to přijde jako přirozená forma učení. Pak jsem četla i různé články, které se tím zabývají. Mám i zážitek z programu, který byl celý v té příběhové linii, který si myslím, že se hodně povedl a těm dětem se to moc líbilo. Jeden ten program pochází z Ekocentra Koniklec, je to program na Vyšehradě a je to celé propletené příběhem Šemíka a Horymíra. Vždy ten Horymír povídá, co zažili s tím Šemíkem a děti si to vždy pak vyzkouší v nějaké aktivitě.

8. Máte předem stanoveny, co Vaším konkrétním EVP chcete dětem sdělit?

Vždy vybírám podle tématu, co chci dětem sdělit a podle toho také nastavím cíle.

9. Z jakých zdrojů vycházíte při vytváření příběhů a vyprávění pro EVP?

Většinou z vlastní fantazie. Samozřejmě, že se ty příběhy odvíjejí z pravdivých základů, ale ten samotný příběh už vymýšlím sama.

10. Jaké příběhy/knihy/žánry/autoři Vás ovlivnili?

Já čtu nejvíce ráda fantasy a klasickou literaturu, tu kterou většina nemá ráda a často se uvádí do povinné četby. Mám ráda ruskou realistickou linii na konci 19. a na začátku 20. století. Potom Karla Čapka, Gaimana. Často se taky inspiroji pohádkami. Například Boženou Němcovou, Andersenem.

11. Jaké jsou reakce dětí v průběhu a po skončení EVP?

Většinou dobré. My se je snažíme vtáhnout do toho programu, takže u těch menších jsou ty reakce pozitivní a u těch pubertáků to záleží, tam je to vždy komplikovanější. Takže záleží na věkové kategorii. Většinou je to ale pozitivní, protože dělají něco jiného než normálně ve škole a je to pro ně i takové zpestření. Děti z prvního stupně ty témata zajímají stejně jako v té školce, kde to s nimi ještě jejich učitelé konzultují než na druhém stupni, kde se jich nikdo neptá, co by chtěli, ale na tom prvním stupni si to klidně vyberou spolu, takže oni tím, že si to vybírají často společně s učiteli, tak se jim to líbí. Někdy vybírají podle toho, co se jim hodí v rámci výuky, aby jim to tak zapadalo, ale někteří učitelé se ptají dětí, co by chtěli.

12. Zjišťujete (a jak), co si děti z Vašich EVP odnášejí?

Vždy se dělá zpětná vazba a tady zase záleží na tom, jak velké to jsou děti. Pro druhý stupeň tu máme dotazníky a u mladších se dělá ústní zpětná vazba. Ptáme se, co je na programu zaujalo, co jim přišlo užitečné, co se z toho dozvěděly apod. Ale je to různé, jednou někomu utkví v hlavě jen jedna věc, někomu zase věcí víc, někomu pocit. Ale ta zpětná vazba není povinná. Většinou máme ode všech, ale někdo to odevzdá poctivě vypracované a někdo méně.

Úplně jsem se ještě nedostala k tomu hlubšímu stylistickému zpracování, ale vždy si to přečtu a já zase dávám zpětnou vazbu nejen žákům, ale i učitelům a na základě toho já už pak vidím, co v tom programu drhne, co tam změnit nebo jestli byli všichni nadšeni. Nikdy není možné uspokojit všechny. Jinak se to snaží dělat všichni. A pokud je to možné tak chceme zpětnou vazbu i od pedagogů. Což se nám u učitelů z druhého stupně až tak nedaří.

13. Jak mohou děti „komunikovat“ s přírodou v průběhu EVP?

Tak nejvíce si toho užijí v terénních programech. Ale opět záleží na konkrétním programu. Třeba náš program „Vztah ke stromu“, tam u toho hrají hru „Najdi si svůj strom“, a to tak, že si zaváží oči a jdou hledat ten svůj strom. A dál u toho programu vytvoří knihu o tom stromu, pak se podle zadání zkoumá ten strom. Pak máme programy zaměřené i na bylinky, tak si s dětmi uděláme bylinkový čaj. Jde nám o to, aby si to vychutnali všemi smysly.

14. Na co kladete ve Vašich EVP větší důraz, na příběh nebo na poselství?

Toto zase záleží na konkrétním lektorovi, jak a s čím bude pracovat. Z hlediska té metodiky nemají všechny programy ten příběh, ale hlavně se klade spíš důraz na to poselství. Jako tam kde je i příběh, tak je s tím poselstvím spjat.

15. Jak a v jakém rozsahu je podle Vás vhodné uplatňovat nebo neuplatňovat metodu vyprávění u dětí různých věkových skupin?

Nejvhodnější se mi to zdá spíše pro ty nižší věkové kategorie, i když si myslím, že je to všeobecné a u těch starších se to takhle nedá říct. Nejvíce se to uplatní ale v mateřských školách.

16. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody frontální výuky?

Je to strašně rychlé, v krátké době se vyvalí spousta informací a všechno co je v RVP. Myslím si, že záleží na typu dětí, třeba ti, co se dobře učí hlavně sluchem, těm to vyhovuje a jiným zase ne. Nevýhoda je v tom, že frontální výuku nelze přizpůsobit všem, je složitější udržet pozornost a je složitě se dozvědět, jestli se dosáhlo všech těch cílů a jestli opravdu vše k dětem proniklo nebo ne.

17. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody použití narativní metody ve výuce?

Je to pro žáky více motivující, protože většina příběhů je baví na rozdíl od frontální výuky. Také si toho více zapamatují. Jako nevýhodu bych uvedla náročnější přípravu.

18. Jaká témata považujete za vhodná a jaká za nevhodná pro použití příběhu/metody vyprávění?

Tak hodně obecně je na příběhu dobré vysvětlit činnosti s jejich příčinami a důsledky, různé děje, klidně i složitější. S příběhem se lépe vysvětlují věci dynamické než statické.

19. Setkala jste se s pojmem ekonaratologie? Pokud ano, jak byste jej vysvětlila?

Ano, už jsem se s ním setkala, když jsem četla nějaké články od paní Jančaříkové a vysvětlují si to jako používání příběhu v rámci ekologické výchovy.

Standardní údaje o respondentovi:

Věk: 25 let

Vzdělání: Všeobecné gymnázium; bakalářské studium na PŘF UK, obor Biologická ekologie; magisterské studium se zaměřením na biologii, nyní pedagogické minimum

Jak dlouho pracujete v oblasti EVVO: 6 let

Ing. Edita Ježková (Ekocentrum Říčany)

1. Kolik pracovníků Vašeho ekocentra je zapojeno do procesu přípravy Ekologických výukových programů (dále „EVP“)?

Tak ono se to hodně mění, protože tady spolupracují i externí spolupracovníci, tak v současnosti je přímo do EVVO v různé míře zapojeno 5 lidí.

2. Popište, prosím, proces přípravy/tvorby EVP.

V okamžiku, kdy se připravuje nabídka na další rok, tak přijdeme s náměty, co jsme dostali podněty od pedagogů, případně na co sami jsme narazili, že by bylo dobré. Takže přijdeme s podnětem, poradíme se, jestli je dobré tohle zpracovat do té nabídky, pro jakou cílovou skupinu bychom to asi chtěli dělat a potom vznikne nějaký návrh, úplně stručný od garanta toho programu. Potom probíhá konzultace toho návrhu se mnou jako s koordinátorem, popřípadě s naší metodičkou, a když to vypadá, že ten první návrh je dobrý, tak ho potom zpracovává garant, který si určí případné spolupracovníky do finální podoby. Finální verze je vždy schválená s tím, že se s těmi metodikami pořád pracuje dál podle toho, jak to učí lektori. Oni mají určitou míru volnosti, jak s tím pracovat a přinášejí ty nové podněty. Lektor s určitými zkušenostmi může s metodikou ihned učit.

3. Jaké jsou Vaše cíle v nabízených EVP?

Cíle samozřejmě vycházejí z metodik vůbec pro EVVO. Jsou tam rámcové cíle EVVO, očekávané výstupy podle RVP a pak jsou vyjmenované konkrétní cíle, které chceme, aby se během toho programu zrealizovaly.

4. Jaké metody/motivační rámce používáte při konstrukci a realizaci svých EVP?

Záleží samozřejmě na tom, jaká je cílová skupina. My nejčastěji pracujeme s mateřskými školami a prvostupňovými dětmi a tam je samozřejmě motivace postavená leckdy na dramatickém umění lektora. Potom je motivace hodně často postavená na tom, že děti přichází do styku konkrétně s něčím z toho prostředí, takže pokud je to program zaměřený na odpady, tak dostanou do ruky šupinky PET lahví, z kterých vzniká PET lahev. Takže to není postavené na tom, že se o tom mluví, ale spíš, že to i vidí.

5. Využíváte mezi jinými metodami výuky i příběh, vyprávění?

Příběhy určitě, zejména pro ty nejmladší je používáme. Používáme vyprávění spíš jako motivaci a snažíme se to vyprávění spojit s nějakou aktivitou, že děti jenom pasivně neposlouchají, ale že třeba mají zamlaskat, když se řekne něco, co může ježek sežrat, případně se schoulí do klubíčka, když potká ježek něco, čeho se má bát. Takže spíš takové ty dlouhé povídky, co děti jenom poslouchají, nepoužíváme, spíš kratší, propojené s nějakou aktivitou.

6. Jakým způsobem Vaše Ekocentrum k používání příběhu v EVP dospělo?

To si vlastně navrhuje každý garant toho programu, takže samozřejmě se to velice liší i podle toho, že tu neexistuje nějaký předpis, podle kterého by se metodika měla tvořit a hodně to ovlivňuje to, jakým způsobem pracuje ten konkrétní garant. S tím, že to prochází tou zpětnou vazbou, tím jak to potom nejen čte, ale hlavně to učí, takže ty věci které se neověří, že by byly funkční, tak se buď zcela vyhodí, nebo se nějak upgradují, aby to bylo zajímavější. Takže to závisí v podstatě na garantovi a na zpětné vazbě, kterou dostává garant případně koordinátor.

7. Máte předem stanoveny, co Vaším konkrétním EVP chcete dětem sdělit?

To je právě stanoveno v těch konkrétních cílech, kdy my bychom chtěli třeba konkrétně v tom programu PETruška, aby ty děti pomocí hry, která tam probíhá, se naučily rozeznat běžné základní materiály jako plast, papír. Tyto cíle by měl naplnit lektor, ať použije jakoukoliv metodu.

8. Jak přesně a k čemu využíváte příběh/vyprávění ve výuce?

Je tam varianta buď příběh, nebo varianta místo příběhu se použije jiná technika a podle situace se reaguje.

9. Z jakých zdrojů vycházíte při vytváření příběhů a vyprávění pro EVP?

Pro příběhy a vyprávění si myslím, že každý individuálně. Nevytvářela jsem program třeba pro mateřskou školu, a když pracuji se staršími dětmi, tak spíš používám jiné techniky než příběhy.

10. Jaké příběhy/knihy/žánry/autoři Vás ovlivnili?

Třeba oblíbený autor je Márquez, anebo kdybych to měla vzít jako příběh, který by mě asi ovlivnil, pokud bych tvořila něco do metodiky, tak něco jako Malý princ.

11. Jaké jsou reakce dětí v průběhu a po skončení výuky/EVP?

Děti reagují různě, ty mateřské školy a prvostupňové děti obvykle víc nadšeně než druhostupňové děti.

12. Zjišťujete (a jak), co si děti z Vašich EVP odnášejí?

My máme hodnocení pouze ze strany pedagogů, kdy pedagog napíše vyjádření, vyplňuje dotazník na konci programu a probíhá komunikace lektorů s dětmi, kdy hodnotí nějaké své aktivity a slovní hodnocení potom komunikujeme tady v rámci lektorů. Je to zase ta zpětná vazba spíš, takže nám to řeknou.

13. Jak mohou děti „komunikovat“ s přírodou v průběhu EVP?

Samostatně zkoumají přírodu. Velice oblíbené mezi dětmi i prvostupňovými je samozřejmě třeba mikroskopování, protože oni vidí něco, co třeba v té přírodě je a jinak by to neviděli a to tedy úplně od prvních tříd vidí, jak se to hýbe pod tím mikroskopem. Potom přímo v té přírodě velice často dostávají samostatný úkol, kde pracují ve skupinách a mají za úkol něco zkoumat a potom své zkoumání prezentovat.

14. Na co kladete ve Vašich EVP větší důraz, na příběh nebo na poselství?

Já myslím, že ani na příběh ani na poselství, že nejvíc klademe důraz na kvalitu toho prožitku pro ty děti v tu chvíli v terénu.

15. Jak a v jakém rozsahu je podle Vás vhodné uplatňovat nebo neuplatňovat metodu vyprávění u dětí různých věkových skupin?

Tak asi pro ty mateřské školy ano, pro první stupeň do té druhé, třetí třídy ano, ale, to je můj osobní názor, od té čtvrté třídy ty děti starší, tak mnohem lépe reagují na něco reálného, skutečného než na příběh, který je nějak strukturovaný, připravený.

16. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody frontální výuky?

To nevím, jestli bych na tohle uměla nějak kvalifikovaně odpovídat. Tak nevýhoda té frontální výuky je určitě v tom, že ten učitel má mnohem menší možnost pracovat právě s tím prostředím, že on většinou pracuje poměrně v omezeném prostředí a to prostředí dává pořád stejné stimuly a relativně málo jich dává.

Výhoda toho je pro typ myšlení, který pracuje analyticky, protože náš typ výuky vyhovuje hodně dětem, které pracují spíše s tou citovou a vjemovou, celostní stránkou osobnosti, ale třeba analytikům, kteří rádi pracují s informacemi a dostávají je rádi systematicky, tak samozřejmě ta frontální výuka vyhovuje.

17. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody použití narativní metody ve výuce?

Tak určitě je to dobré, když se to používá jako doplňkové. Můj osobní vztah k tomu je, že to nepovažuji za základní techniku, kterou bych použila vždy, ale spíš za jednu z mnoha doplňkových technik, které se ne vždy třeba hodí. Nevýhody jsou u vyprávěcí techniky ty, že vlastně je to další technika, kdy jsou děti pasivní většinou a přijímají příběh.

18. Jaká témata považujete za vhodná a jaká za nevhodná pro použití příběhu/metody vyprávění?

Tak vhodná témata jsou určitě ta, která rozvíjí to, co už v tom programu je, nejsou tam přitažená odněkud zvenčí, která vychází z reality. Nevhodná témata jsou fantastické bytosti a naopak ty vhodná reálné bytosti, které se v té přírodě vyskytují. A ještě je důležité podle mě, aby ty reálné bytosti měly reálné okolí, což znamená, že ježek nebude nosit jablíčka na zádech, protože je to hmyzožravec.

19. Setkala jste se s pojmem ekonaratologie? Pokud ano, jak byste jej vysvětlila?

Nesetkala a nenapadá mě, jak to vysvětlit. Je to typ působení na děti nebo typ vzdělávání, který je postavený na nějaké technice?

Standardní údaje o respondentovi:

Věk: 40

Vzdělání: Střední škola zdravotnická, obor Zdravotní laborant; ČZU Praha, Agronomická fakulta, všeobecný obor, a DP jsem měla právě zaměřenou na ekologické zemědělství.

Jak dlouho pracujete v oblasti EVVO:

EVVO jsem začala dělat v 17 letech jako dobrovolný pracovník, nebyla jsem za to placená a dělala jsem to do 23 let v tomhle režimu s tím, že v té době tady moc environmentální výchova nebyla. Pak jsem to přerušila a pak jsem to začala dělat před 2 lety jako koordinátor environmentální výchovy tady v Muzeu Říčany.

Bc. Barbora Landová, DiS (Sdružení Tereza)

1. Kolik pracovníků Vašeho Sdružení je zapojeno do procesu přípravy Ekologických výukových programů (dále „EVP“)?

Ve Sdružení Tereza, jelikož se to neustále mění, jak už to v neziskových organizacích bývá, je nás tu momentálně 22 celkem, včetně provozního oddělení, ale ne všichni mají plný úvazek. Na ten plný úvazek je tu asi 18 lidí. A Sdružení Tereza se zaměřuje na tři programy pro školy, což jsou: Globe, Ekoškola a Les ve škole. A my děláme především podporu pro učitele na základních i středních školách, co zařazují environmentální výchovu do výuky. A prostřednictvím těchto tří programů my vyvíjíme metodiky pro učitele, školíme je, poskytujeme konzultace, provozujeme webové stránky a další činnosti co jsou s tím spojené. My už vlastně nechodíme přímo s dětmi na ty programy, ale podporujeme učitele v tom, aby dělali tu výuku dobře, zapracováváme do naší metodiky i moderní přístupy v pedagogice. Je to cesta toho učitele nebo pro učitele, který je s dětmi

každý den pravidelně po celý školní rok a tak má možnost s dětmi pracovat kontinuálně a dlouhodobě, kde je vzdělávací dopad větší než když sem chodily děti na tři hodiny, což bylo taky pěkné, ale rozhodli jsme se jít jinou cestou. My jsme tyto dlouhodobé programy dělali už předtím a ty výukové programy byly jako další věc, jako jedna z činností co Tereza dělala. Ale před dvěma lety jsme se rozhodli to ukončit. Já jsem se do Terezy dostala právě jako externí lektorka těchto výukových programů, takže jsem čtyři nebo pět let při studiu spolupracovala s Terezou takhle z venku, že jsem chodila na ty programy, nějaké jsem i spoluvytvářela nebo vytvářela sama. Nebo jsem se zapojovala do dalších projektů, co zrovna běžely. Ze začátku externě a až pak jsem nastoupila jako zaměstnanec. A teď jsem tu tři roky jako zaměstnanec a ten první rok, co jsem pracovala jako zaměstnanec na plný úvazek, jsem koordinovala ty výukové programy. To byl také poslední rok, co jsme je nabízeli školám.

2. Jak probíhá realizace současných programů?

Ono je to i tematicky zaměřené, třeba ten Les ve škole, který já momentálně koordinuji je, že přes téma les, ekosystém lesa se provozuje environmentální výchova v podobě různých lekcí, ročních plánů pro učitele. Ekoškola je o ekoprovozu, že se děti starají o to, jak funguje jejich škola po stránce vody, energie, odpadů, potravin, prostředí jako takového. A v Globu je zase takový badatelský program, kde se děti učí vědecky pracovat, měřit, zkoumat, bádát, už vlastně od základní školy pracovat jako vědci.

3. Popište, prosím, proces přípravy/tvorby EVP.

Co se týkalo jednorázových programů, tak to probíhalo tak, že tady bylo oddělení se zaměstnanci a Sdružení Tereza to měla na starost, myslím, že to byly dva nebo tři lidé v rámci oddělení, kde měli koordinátora, který to domlouval tu organizaci, učitele, lektory a sám byl také autorem těch programů. Vždy tam byl autor, který uchoopil to téma, které mu bylo blízké jak studiem nebo obecně a tvořil ten program a někdo jiný mu to připomínkoval a tak se to dávalo dohromady. Ale tím, jak se Tereza zabývá tím, jakým způsobem se děti a lidé učí, tak to vždy bylo i tak, že jsme se snažili ty programy připravovat podle postupů, které nám přišly smysluplné vůči prostředkům. Nejprve jsme si řekli, čeho chceme dosáhnout, co chceme s dětmi realizovat, takže první věc, která byla, že jsme si sepsali cíle, co se s dětmi má dít během toho programu, co se mají naučit nebo k čemu mají dojít a k čemu je my chceme dovést díky tomu, že se programu zúčastní. Potom jsme to naplňovali aktivitami vzhledem k tomu, jaké máme prostory, jaké máme možnosti a potom jsme to už učili s dětmi a v průběhu toho programu jsme to pak dodatečně upravovali, protože si něco teoreticky vymyslíte a pak v praxi to nemusí být podle toho. Třeba po několika odučených programech jsme se k tomu stále vraceli a upravovali to podle toho, jak to učíme v praxi.

4. Jaké jsou Vaše cíle v nabízených dlouhodobých programech a minulých EVP?

Cíle našich dlouhodobých programů jsou, třeba u toho programu o lesu je, aby děti měly kladný vztah k prostředí a v tomto případě k lesu, aby ho nějak zkoumaly, bádaly, aby měly možnost zažít tu výuku přímo v terénu a ne jenom z knížek a obrázků, ale aby opravdu šly do lesa a poznávaly to pomocí smyslů, vlastního pozorování a aby došly k tomu, že se zajímají o své nejbližší okolí bydliště, nebo kde chodí do školy. Aby třeba pečovaly o nějaký kousek zeleně, který mají v blízkosti, nebo se zapojí do nějaké aktivity s tím spojené. Aby zacházely se dřevem jako s obnovitelným materiálem, aby pochopily smysl, že je někde lepší použít jako materiál dřevo než plast. Ekoškola, ta je právě o tom provozu, a cíle jsou týmová spolupráce všech věkových kategorií, dělají si takovou analýzu, jak to u nich ve škole vypadá. Jsou schopni si samostatně zjistit, domluvit, co by šlo změnit, čeho mohou dosáhnout, směřuje je to především k samostatnosti, aby byly schopné si plánovat činnosti, aby byly schopné si reálně odhadovat co je v jejich silách. Tak jsou cíle na zlepšování na jejich prostředí, ve kterém jsou denně a mají k němu nějaký vztah. A v Globu je to spíš to objevování, bádání s přesahem toho, že když jsem něco schopen změřit nebo vybádat, vyslovit nějakou hypotézu, tak potom taky mohu řešit problémy spojené s životním prostředím tím, že si tady měřím teplotu vody nebo průhlednost vody v potoce a najednou se mi to tam změní tak vidím, že tady došlo třeba k nějakému znečištění a mohu pak navrhnout něco, co je pak potřeba udělat.

A ty krátkodobé EVP co jsme dělali, tak tam jsme se snažili nabídnout i nějakou paletu témat. Aby když ti učitelé sem chodí a vybírají si to jako doplněk školní výuky, tak aby měli z čeho vybírat. Byly učitelé, kteří sem chodili opakovaně párkrát do roka tak, aby si mohli pokaždé vybrat něco jiného. Aby tu byla nabídka pro první i pro druhý stupeň, bylo to hodně pestré, měli jsme okolo 40 programů. A bylo to vše směřované do environmentální výchovy, takže hodně přírodovědná témata nebo z domácí ekologie. Měli jsme programy podle žvlů třeba o vodě, vzduchu, půdě. Bylo tam třeba i zemědělství. Pak pro ty starší třeba klimatické změny, globální problémy o pralesích, aby se pohybovali v globálních souvislostech. Jak je svět propojený, jak se to může ovlivňovat. Pro malé tam byla třeba výroba ručního papíru nebo o krtečkovi jak si připravoval kalhoty, tak to bylo zase popis, jak věci vnikají, že za tím je nějaká práce, že to není samo sebou, že si něco koupíme v obchodě už hotové, že se to prostě někde vezme. Bylo toho tak hodně. Ale ta hlavní vize Terezy toho všeho je, aby děti měly rády to místo, kde žijí, nějakým způsobem mu rozuměly a něco pro něj aktivně dělaly.

5. Jaké metody/motivační rámce používáte při konstrukci a realizaci svých EVP?

Hodně vycházíme z motivu konstruktivistické pedagogiky, konstruktivismu, a využíváme učební model E-U-R. Pro rozvoj environmentální senzitivity, citlivosti vztahu k prostředí, tak to jsme zkoušeli programy nebo jsme programy vymýšleli a realizovali s dětmi inspirování Josephem Cornellem a jeho „flow learning“, což jsou takové čtyři fáze a to vybití, nadchnutí, rozprouzení energie, pak zklidnění a zaměření se na detaily, pozorování okolí pomocí smyslů. Potom se může něco vpravit a prožít v přírodě, projít nějakým hlubším zážitkem. Potom to ještě sdílet s ostatními. Podle tohoto principu jsme také zkoušeli vytvářet programy a pracovat s nimi. Nebo pak taková ta zážitková pedagogika,

kdy děti něco zažijí, potom to reflektují nebo z nich vychází, co by chtěli, nebo co by chtěli jinak.

6. *Využíváte mezi jinými metodami výuky i příběh, vyprávění?*

Ano, určitě. Příběhy jsou velkou věcí, která pomáhá k motivaci. Určitě se na něm dají i stavět programy. My máme teď konkrétně v lese ve škole, i když vytváříme roční plány pro učitele, tak ten roční plán má nějakou propojovací linku, nějaký příběh. Nebo i nějakou záhadu, třeba pro 3. třídu tam je, že žáci dostanou na začátku školního roku dopis od Lesa, který je vystrašený, protože se na něj blíží zlí Vodomorové a chtějí z něj vysát veškerou vodu. A ty děti pak mají tu motivaci pomáhat lesu, zjišťují si o tom informace, učí se a pozorují věci v terénu, v lese a tím pomáhají odvrátit ty Vodomory, aby lesu neublížili. Pak tam máme pro druháky příběh o lesních skřítcích, s kterými objevují to prostředí kolem sebe, takže určitě příběhy používáme.

7. *Jakým způsobem Vaše Sdružení k používání příběhu v EVP dospělo?*

Nejspíš sami od sebe, my co tu pracujeme, tak máme rádi příběhy, vyprávění a pohádky a baví nás to samo o sobě a je to i odzkoušené, že to funguje. Je to i zpětnou vazbou od dětí, učitelů i škol, že se to osvědčilo, tak i díky tomu.

8. *Máte předem stanoveny, co Vaším konkrétním EVP chcete dětem sdělit?*

Snažili jsme se s větším či menším úspěchem formulovat pomocí metod jako je SMART. Jde o to podat tu formulaci tak, aby byl cíl reálný, měřitelný, konkrétní, aby se právě potom dalo v té zpětné vazbě konkrétně ptát na to a dalo se alespoň částečně zjistit, jestli ten cíl byl naplněný nebo ne. Takže v nabídce pro učitele byly určitě témata, co si podle toho nějak vybírali do výuky. Ale co my jsme měli napsanou anotaci k tomu programu, tak i ten popis jak se má realizovat, tak tam jsou cíle konkrétně zadané. Třeba, že žák uvede rozdíly mezi normálním a ekologickým zemědělstvím, když projde tím programem.

9. *Jak přesně a k čemu využíváte příběh/vyprávění ve výuce?*

Tak určitě k motivaci, nebo se dá využít třeba jako text, se kterým žáci pracují a snaží se v tom hledat informace. Nebo použití vyprávění venku k nějaké imaginaci, k prožívání. My jsme na tu environmentální senzitivitu právě k programu psali texty, třeba že si ten žák prožije strom v různých ročních obdobích. Nebo jsme si celý den hráli na mravence. Jak říkám pro tu imaginaci, pro vžití nebo přenesení se někam, vžít se do kůže někoho jiného třeba.

10. Z jakých zdrojů vycházíte při vytváření příběhů a vyprávění pro EVP?

Z knih Josepha Cornella, potom z textů z knížek environmentální publikace nebo knížky zaměřené tímto směrem. Anebo jsme si vytvářeli své texty a příběhy podle vlastní fantazie, podle toho co jsme potřebovali.

11. Jaké příběhy/knihy/žánry/autoři Vás ovlivnili?

Mně jako dítěti se vždy moc líbily takové ty severské romány o přírodě, kde hlavní postavy jsou Vlčák Kazan nebo Bílý tesák, takoví ti kočovníci severu, z kanadské přírody. Tak z toho určitě čerpám do dnes z mé fantazie. Mám to hodně načtené, ty popisy přírody a dobrodružství v tom, jak tam ti vlci zažívali něco akčního nebo drsného tak to mě velmi bavilo. Mám ráda knihy od Aldo Leopolda, kde on také popisuje velmi pěkně věci ze své farmy.

12. Jaké jsou reakce dětí v průběhu a po skončení výuky/EVP?

Obecně myslím, že to bylo fajn, ty výukové programy, co se odehrávaly tady v klubovnách přímo v této budově, anebo jsme chodili do Prokopského údolí do terénu na programy, takže obzvlášť ty venkovní pro ně byly hezké a byly i v přírodě a většinou si myslím, že je to bavilo. Pokud nebyly otráveny z toho, že musí něco ujit. Ty zpětné vazby byly většinou dobré a nestal se žádný průšvih. A i ze škol byly také pozitivní ohlasy, nejspíš proto, že to nabourávalo tu klasickou výuku, kde mají sedět a poslouchat učivo. Tím, že je zde přístup takový, že děti mají být aktivní, aby to vycházelo z jejich vlastních nápadů, a snažíme se je vytáhnout ven, aby šly třeba na školní zahradu, když už se tedy učí o přírodě. To je většinou baví a těší se na to. Druhá věc je ta, že některé metody nebo přístupy jsou i náročnější, jsou zábavné, ale chceme, aby se děti něco naučily, aby měly nějaké dovednosti. Ať mají pracovat s texty nebo číst, tak máme kolikrát problém se soustředit a nad něčím opravdu do hloubky přemýšlet. V tom případě je to pro děti náročnější. Ale pak když to funguje, když se tím prokoušou, tak jsou ty ohlasy dobré.

13. Zjišťujete (a jak), co si děti z Vašich EVP odnášejí?

Tak když vezmu příklad ten Les teď, tak když my tam dáme dohromady tu metodiku, tak jí napřed jeden školní rok zkusíme, máme tak 8–10 pilotních tříd, kde to s žáky ten pedagog projde a vyzkouší to. Dá nám k tomu zpětnou vazbu, co fungovalo, co nefungovalo. My to pak ještě upravíme. A zároveň s tím běží klasická evaluace, mají pretest, postest, nějaké srovnávací třídy, které tím programem neprochází. Pak spolupracujeme s Honzou Činčerou z Liberce, který nám pak zpracuje tu evaluaci, a s ním zpracováváme a upravujeme dotazníky. Takže probíhá vlastně obojí, jak ověření v té praxi, tak klasická evaluace.

14. Jak mohou děti „komunikovat“ s přírodou v průběhu EVP?

Když jsme chodili ven tady do Prokopského údolí, kde jsme chodili přírodním parkem a to buď částí kde je les a louky anebo kolem potoka, kde jsme sledovali, jaká zvířátka tam žijí, sledovali jsme rostliny. Tak přes ty aktivity v té přírodě, i když je hodně ovlivněná civilizací, ale pořád tam jsou chráněné plochy. Pak při vnitřních programech, tam je to vždy nějak zprostředkované, buď se pracuje s imaginací, s nějakým vžitím se pomocí fantazie do něčeho nebo tím, že děti pracují s nějakými přírodninami, s přírodním materiálem. Když měli toho krtečka tak měli opravdový len a bavlnu a bavlníkový květ, tak si na to mohly alespoň sáhnout, ale je jasné, že tu přírodu dovnitř úplně nepřineseme. Na školách to probíhá hlavně podle toho, jaké mají možnosti. Jsou školy, které jsou blízko lesa, tak tam mají možnost chodit ven často. Takže ty jsou pak v kontaktu s přírodou hodně i vlastně s přírodou, kterou znají ze svého volného času, protože tam v té vesnici třeba bydlí a chodí tam i do školy tak chodí do známého prostředí, ale to pak záleží hodně na tom učiteli, jaké má možnosti, jakou má podporu od vedení školy. Protože někdo s tím má problém takhle vyrazet mimo lavicovou výuku. Nebo když má škola vybudovanou školní zahradu.

15. Na co kladete ve Vašich EVP větší důraz, na příběh nebo na poselství?

Aby ta energie vložená do vymyšlení, co se s nimi bude dít, do výuky, kterou realizují já nebo učitel ve škole, tak by byla velká škoda, když by to nemělo ten efekt, ten dopad na žáky. Takže určitě klademe důraz na to, aby se naplnily ty cíle, které jsme si stanovili. A příběhy jsou prostředky, které nás k tomu dovádí k tomu poselství, k cíli. Takže je důležité obojí. Ale nejspíš bych to chápala, že ten příběh je pouze prostředek, pomůcka, díky které se podaří naplnit nějaký ten cíl nebo poznání pro žáky.

16. Jak a v jakém rozsahu je podle Vás vhodné uplatňovat nebo neuplatňovat metodu vyprávění u dětí různých věkových skupin?

Tak tam záleží na formě toho vyprávění, myslím, že vyprávění je věkově univerzální, že se dá využít od malinkých dětí až po dospělé. Svým způsobem to může bavit každého a mít také přínos pro každého. Ale ty malé děti nevydrží tak dlouho poslouchat a vnímat, takže tam hodně záleží na formě toho vyprávění a právě v tom kritickém myšlení a konstruktivismu, tak je spousta metod, které právě pomáhají, aby ten příběh nebo to vyprávění bylo co nejvíce „vytěžené“, aby mělo co největší efekt. Třeba když je dlouhý text, tak se rozkouskuje na kratší úseky a dá se to nějakými otázkami nebo u čtení s předvídáním, ne že ty děti sedí a poslouchají, ale vlastně jsou aktivní v tom, že se ten příběh v určitou chvíli zastaví a oni mají domýšlet, jak to asi má pokračovat. To se pak s nimi dá projít i něčím delším a nevadí to. Takže vždy té věkové skupině by měla odpovídat nějaká ta míra toho, jak připravujete to vyprávění. Ale určitě se dá použít pro všechny. Taky záleží k čemu má to vyprávění sloužit. Třeba u té imaginace tak tam jde hodně poznat, že ty menší děti to potřebují mít kratší, protože když je to dlouhé tak jsou neklidní, nejistí, už to nefunguje tak dobře. Anebo když člověk ví, že bude mít nějakou pokročilou skupinu, která je schopna něčeho hlubšího, tak tam je dobré, když na to je čas a můžete se do toho více ponořit.

17. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody frontální výuky?

Obecně asi nevýhoda frontální výuky pro žáky je ta, že oni jsou pasivní příjemci většinou nějaké verbální informace nebo audio informace a nemají vlastně prostor nějak s tím sami pracovat, vstupovat do toho, klást si otázky. Vidím tam malý prostor pro to, aby mohl člověk nějak sám o těch věcech přemýšlet, což si myslím, že je zásadní proto, aby se něco dobře naučil. Ve chvíli, kdy si něco vyslechnu byť zajímavého a hezky podaného, i třeba s obrázky, tak pořád jsem pasivní příjemce, který v sobě mnohem hůř pak tu informaci udrží, je to často jenom založené na tom paměťovém učení, které je také důležité, samozřejmě, že si potřebuji něco pamatovat, ale všichni s tím máme nějakou zkušenost, že kolik informací do sebe nahrnu frontálním způsobem a co nám z toho po pár měsících, po pár letech zůstane v té hlavě, tak v tom vidím tuhle nevýhodu, že tam nemůžou proběhnout nějaké ty zajímavější, složitější, myšlenkovitější věci a interakce nejenom s tím pedagogem, ale třeba i mezi těmi lidmi, co se učí navzájem. Což je taky důležité nějak sdílet, to, že někdo to pochopil takhle, druhý takhle a protože jsme každý jiný, to je taky důležitá součást poznání, která u té frontální výuky moc probíhat nemůže. Výhoda frontální výuky je asi hlavně z pohledu pedagogů určitě, v tom že je to méně náročné na přípravu, nebo že to má člověk připravené nějak tu hodinu, kterou pak může opakovat dokola, ale je to určitě pochopitelné, že v tom školním systému jaký u nás funguje je to prostě nevyhnutelné ta frontální výuka, protože v tom čase, který ten učitel má na to, aby těm dětem něco předal, tak se tomu nemůže vyhnout, protože jinak by to nestihnul samozřejmě, protože když já chci, aby se mnou děti diskutovaly nebo o něčem přemýšlely a mezi sebou to nějak sdílely, tak to vyžaduje větší časový prostor. Takže v těch podmínkách, jak jsou nastavené, je to určitě věc, která je potřeba. Znáám ale mnoho učitelů, kteří jsou schopni dělat výuku jinak i v současných školních podmínkách, ale je to samozřejmě náročnější.

18. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody použití narativní metody ve výuce?

Tak výhody jsou podle mě ty věci, k čemu to člověk využívá, že mu to pomáhá ty děti motivovat, zaujmout i to co se učí, tím pádem, že se to učí líp, protože si něco prožijí tak si to líp zapamatují nebo nějak to projde a spojí se jim to s nějakou osobní zkušeností, což zase když k tomu má člověk nějaký osobní vztah k tomu tématu nebo předmětu co se učí, tak si to lépe nese dál, je schopný s tím lépe zacházet. A nevýhody nevím, to s tou přípravou, že třeba my v neziskových organizacích jsme výukové programy připravovali jednou ročně nebo jsme je nějak revidovali na další školní rok nebo třeba v průběhu taky a byla to velká práce, ale neprobíhala tak často, že my jsme vlastně v tomhle v pohodě, kdežto běžný učitel si připravuje denně něco, takže tam je určitě potřeba mít nějakou zásobárnu těch nápadů a různých knížek a určitě to představuje, že aby se v tom ten člověk orientoval, tak sám potřebuje hodně číst, aby měl čas na tu přípravu, je to určitě náročnější tohle, ale zase zajímavější, to je tak vždycky.

19. Jaká témata považujete za vhodná a jaká za nevhodná pro použití příběhu/metody vyprávění?

Já myslím, že nejsou vhodná a nevhodná témata, to prostě záleží na tom, co chci na tom mém cíli nebo na cíli skupině. Každé téma se dá nějak uchopit a nějak předat. Dovedu si představit, že jsou vzhledem právě k věkové skupině dětí nevhodná témata, protože buď je to pro ně ještě složitější téma, když jsou mladší děti nebo pak zase pro ty starší je to třeba už nezajímavé nebo v tom určitém období vývoje jsou určitá témata. Máme třeba program o lese a připravujeme roční plán aktivit pro osmou třídu, pro čtrnáctileté děti, a když to připravujeme, tak se radíme s psychologem, s lidmi z praxe, s učiteli a je tak nějak přirozené, že pro čtrnáctileté pubertáky je les něco úplně nezajímavého, to je něco, co oni v tom období vůbec neřeší nebo to mají na okraji svých zájmů, protože v tom období probíhá něco, co je mnohem důležitější pro ně, takže pak samozřejmě v tomhle období je třeba téma les nevhodné. Takže hledáme nějaké cesty, jak jim to propojit, jak to téma využít v něčem jinak, jít na to přes něco jiného co je jim bližší. A jasně, že zase malé děti nebudou na prvním stupni řešit klimatické změny nebo takové ty věci, kde musí přemýšlet hodně v nějakých souvislostech a je to ještě dovednost, která pro tu věkovou skupinu je moc obtížná, tak jim nebudu zařazovat takové téma. Nebo je pravda, že co se týká životního prostředí, tak je to plně kontroverzních témat nebo konfliktních i dost citlivých třeba, tak taková témata třeba právě pro ty mladší děti nejsou až tak vhodná, protože třeba prvňáčkové, druháčkové, ty spíš potřebují mít nějakou jistotu v tom dospělém, v tom pedagogovi, že on to má nějak uchopené a nemůže být takhle malé dítě uvržené do něčeho takhle složitějšího, kdežto zase právě pak pro ty pubertáky je tohle dobrá živná půda pro to, kdy oni mají potřebu vyslovit ten svůj názor na věc a hrozně je baví o tom diskutovat a i se třeba hádat nebo nějak to prožívat a porovnávat kdosi co o tom myslí, tak pak je to najednou téma, kdy je to výborný, takže asi vždycky hlavně vzhledem k té cílové skupině.

20. Setkala jste se s pojmem ekonaratologie? Pokud ano, jak byste jej vysvětlila?

Já jsem se s ním nesešla s tím pojmem, tak naratologie je asi nějaká ta metoda, něco o vyprávění a eko, jako že je to zaměřené na nějaká témata týkající se životního prostředí?

Standardní údaje o respondentovi:

Věk: 30 let

Vzdělání: Všeobecné osmileté gymnázium; Vyšší odborná škola - obor Tvorba textu a scénáře; bakalářské studium v oboru Ochrana životního prostředí na PŘF UK

Jak dlouho pracujete v oblasti EVVO: 7 let

Mgr. Alexandra Vokálová (ZS Toulcův dvůr)

1. Kolik pracovníků Vašeho SEV je zapojeno do procesu přípravy Ekologických výukových programů (dále „EVP“)?

Na Toulcově dvoře fungují dohromady čtyři organizace. Organizace hlavní, která se věnuje EVP, to je Botič, tam jste přišla, k nám na zámeček do Botiče. Lektorů máme pět včetně hlavního lektora. Pak je tady ještě organizace SRAZ, ty se zaměřují na zvířata. Ty mají své programy, dělají se zvířaty. Jsme společně propojení, objednávání zařizuje Botič.

SRAZ má tak jeden program denně, zvířecí. U nás v Botiči jsou všichni lektoři denně obsazení.

2. Popište, prosím, proces přípravy/tvorby EVP.

Na programech pracují většinou dva lektoři. Zajímáme se o to, jaká je poptávka od škol, pracujeme také s RVP, abychom věděli, co kdy se učí, v jakém ročníku a co je zhruba tak potřeba. Koukáme i do učebnic, abychom to měli podchycené, aby to opravdu bylo na danou cílovou skupinu žádoucí. Taky se stalo, že jsme šlápli vedle, ale když se vedle nešlápne, tak pak je to úspěch a je to hodně objednávané, ale opravdu se to musí školám hodit.

Sejdou se tedy dva lektoři, chrlí se nápady, snažíme se používat samozřejmě nějaké jiné postupy, hodně využíváme kritické myšlení a nějaké další alternativnější metody, aby to nebyla frontální výuka. Hodně tu využíváme areál, co tu máme, abychom nalákali na to, co školy nemají, nebo poskytujeme něco, co si děti mohou prakticky vyzkoušet, co jim ta škola prostě nedá.

Děláme i vnitřní programy a ty probíhají pouze tady. Školy za námi dojíždějí do Toulcova dvora vždycky, na zimu je hodně interiér. Terénní programy máme tady po areálu, ale máme programy i mimo areál. Jedna kolegyně dělá i exkurze. Dohodne se lektor se školou a jedou na exkurzi.

Vždy se dělá nějaká struktura. Snažíme se nejdříve začít od hlavní myšlenky, co bychom dětem chtěli předat. Pak si dáváme cíle, čeho bychom chtěli dosáhnout. Co by měli žáci dokázat, co by měli umět. Pak už, jak toho dosáhneme konkrétními metodami a co nás napadá. Také se snažíme cíle nějak ověřit.

Máme tady nějaké programy i starší, které předěláváme, aby to bylo v rámci modernějších výukových metod. Někdy se programy i ruší a někdy jsou zastaralejší, ale fungují, tak je třeba necháme nebo je obnovujeme taky.

3. Jaké jsou Vaše cíle v nabízených EVP?

To záleží na konkrétním programu, jaké jsou cíle. Jsme zaměřeni buď na to, co je v areálu, např. mokřady, les. Ale programy máme i např. na odpady.

Určitě chceme probudit v dětech senzitivitu, to jsou programy přímo šité na environmentální senzitivitu.

Jinak samozřejmě chceme, aby byly děti uvědomělejší, zajímaly se. Dát jim do hlavy, že může být i něco jinak. Dát tam takové podhoubí, trošku envi, eko zasadit to do nich. Otázka je, jak se to daří. Oni jdou na jeden program, který trvá 2-3 hodiny, ale my vlastně ani nevíme, co to s nimi udělalo potom.

4. Jaké téma plánujete do budoucna?

Teď se věnujeme tvorbě metodických materiálů k programům, tzv. balíčky. Máme např. program na odpady a připravenou metodiku pro školy, kterou by měli učitelé probrat s žáky před programem. Pak něco proběhne v programu a pak ještě navazující metodika pro učitele po programu, s čím mohou pracovat s dětmi ve škole.

Materiály jsou k dispozici učitelům. Ti si je předem objednají. Nově chceme udělat, že materiály budou ke stažení přímo na našich stránkách. Zatím se vypalovaly na CD a posílaly se do škol.

5. Jaké metody/motivační rámce používáte při konstrukci a realizaci svých EVP?

Hodně zařazujeme kritické myšlení. Ale to už jsem říkala, že to není u každého programu. Máme tady i programy podle Cornella, to jsou programy zaměřené na senzitivitu.

Při kritickém myšlení je evokace motivační. Motivujeme je nějakou vhodnou evokací. Jako motivaci – evokaci využíváme třeba krátkou hru, může to být příběh, pomůcka, hádanka, apod.

6. Co si myslíte o užití vyprávění v ekologické výchově?

Určitě to děti mají rádi, opravdu je to zaujme a poslouchají a je to hezké. Funguje to, je to pravdu dobré, ale nemáme příběhy v každém programu, nejsme na to specialisté. Příběhy si spíš vymýšlíme.

7. Jakým způsobem jste k používání příběhu v EVP dospěli?

Nás to prostě napadlo. Každý lektor si sleduje nějaké své sebevzdělávání. Lektorka byla třeba na semináři o naratologii. Lektorský tým si semináře navzájem předává a sdílí, snažíme se jít s dobou a využívat různé možnosti.

8. Máte předem stanoveno, co Vaším konkrétním EVP chcete dětem sdělit?

To je hlavní myšlenka, kterou my jim neříkáme, je taková podprahová.

9. Jak přesně a k čemu využíváte příběh/vyprávění ve výuce?

Máme některé programy, ve kterých je příběh zařazený. Buď ho čte lektor a děti jsou zapojeny třeba i do příběhu. Například tak, že tam hrají divadélko a mají masku na sobě. Opravdu je to hodně baví. V některých programech vypráví jenom lektor, děti většinou sedí a nedutají.

10. Z jakých zdrojů vycházíte při vytváření příběhů a vyprávění pro EVP?

Příběhy, které tady máme, tak jsme si vymýšleli sami, tak aby to korespondovalo s hlavní myšlenkou. A taky s tím, jak děti chceme zapojit. Takže vlastní fantazie.

11. Jaké příběhy/knihy/žánry/autoři Vás ovlivnili?

Vím, že o nějakých knížkách jsme se bavili, já nevím teď, jak se jmenují. Třeba dětská knížečka o kozím životě, tu jsem četla.

Napadá mě třeba Haló, Jácíčku, to jsem četla, když jsem byla malá, ale teď jsem s tím nepracovala.

S příběhy vyložené z knížky moc nepracujeme.

Brouk Pytlík, Ferda Mravenec, ty jsou takové dobré. Máme tady program o vodníkovi, vodník Brekule. Po programech dáváme učitelkám pohádku o statečných miminech, kterou si pak můžou přečíst ve škole.

12. Jaké jsou reakce dětí v průběhu a po skončení výuky/EVP?

Zkušenost je taková, že děti to tady baví, jsou nadšené a vesměs jsou spokojené. Na konci programu si dáváme navzájem hodnocení, zpětnou vazbu, každý má možnost se vyjádřit a ty děti odchází spokojené.

13. Zjišťujete (a jak), co si děti z Vašich EVP odnášejí?

Tak to zjišťujeme na konci programu. Každý by se měl vyjádřit, co zjistil nového. Je to někdy zajímavé, zvláště když jsou to rošťáci a pak zazní nějaká moudra, která já bych ani neřekla, že si třeba zapamatovali.

Ale co mají v hlavě za měsíc, to vlastně my vůbec nevíme, a to je špatně, nebo je to škoda. Je to různé. Každý může říct, co chce, takže klidně když jsou programy na senzitivitu, tak tam se bavíme o pocitech. Těch programů je méně na senzitivitu, takže spíš zjišťujeme nějaké vědomosti.

S učiteli to většinou děláme tak, že se lektor pobaví s dotyčným učitelem individuálně. Měli jsme tady dotazníky, ale měli jsme dojem, že obtěžujeme učitele tím, že pořád musí něco vyplňovat.

14. Jak mohou děti „komunikovat“ s přírodou v průběhu EVP?

Můžou buď pozorováním anebo přímo. Máme tu i program na vnímání všemi smysly, hmat, zrak, sluch, čich, chuť. Také tu máme programy, kdy děti zkoumají přírodu samy, vlastním výzkumem.

15. Na co kladete ve Vašich EVP větší důraz, na příběh nebo na poselství?

Já to vnímám propojeně, asi to nedokážu jinak říct, propojeně.

16. Jak a v jakém rozsahu je podle Vás vhodné uplatňovat nebo neuplatňovat metodu vyprávění u dětí různých věkových skupin?

Máme příběhy spíš u mladších dětí. Děláme programy i pro 2. stupeň Základní školy, ale nejvíce chodí právě první stupeň a pak mateřské školky. Pro mateřské školky a 1. stupeň příběhy používáme a pro 2. stupeň, tuším, ne. Myslím si, že je dobré příběhy uplatňovat ve všech věkových skupinách. Z vlastní zkušenosti vím, že mě také baví poslouchat příběhy ostatních, je to daleko víc motivující. Je to nenásilná forma dostat do dětí něco, co bychom chtěli. Oni si můžou představovat a můžou si to i třeba nějak po svém vysvětlit, přebrat, přijde mi to hodně dobré. Rozvíjí to i senzitivitu.

17. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody frontální výuky?

Myslím, že je dobrá pro učitele. Ti mají krátký čas a musí toho stihnout strašně moc. Frontální výuka má výhodu, že je rychlá. Ale ten efekt. Jedinci to nepobírají, příliš informací, to hlava nebere.

Dále čas, i prostor, frontální výuka může pojmout strašně moc lidí, ale není to prostě ono. Chybí tam určité propojení, takže bych přešla k těm nevýhodám.

Tak určitě chybí osobní kontakt. Jedinci nemají možnost si to úplně vyzkoušet, zapojit svůj proces myšlení, vše je předložené tak jak to je a jedinec nemusí absolutně přemýšlet, dávat pozor, nic, vlastně si tam může klidně spát. Připadá mi to až kontraproduktivní. Jenže být učitel a vyučovat třeba češtinu v kritickém myšlení to zase vyžaduje šílenou přípravu. Klobouk dolů kdo to dělá, protože to je časově na přípravu strašně náročné. My tu děláme program podle kritického myšlení já nevím jak dlouho a program trvá 2-3 hodiny, a aby se tak chystal učitel na každou hodinu, to si nedokážu představit.

18. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody použití narativní metody ve výuce?

Myslím si, že rozvíjí fantazii a budí senzitivitu a nevýhody mě momentálně nenapadají. Jedině snad, že kdo nechce poslouchat, tak prostě neposlouchá, ale to je normální, to je u jakékoliv metody podle mě. Úplně si nemyslím, že by to mělo nějaké nevýhody.

19. Jaká témata považujete za vhodná a jaká za nevhodná pro použití příběhu/metody vyprávění?

Mně se zdá, že se dá příběh použít ve všem. Když se to umí správně uchopit, tak si myslím, že se to dá použít kdekoliv. Někde máme udělané, že příběh vyprávíme jen v jedné části programu, třeba během nějaké aktivity na 20 minut. V jiném programu máme příběh v úplně celém programu. Pak je to na dvě hodiny, ale příběh je přerušovaný právě těmi aktivitami. Lektor poví část příběhu, proběhne aktivita a pak se pokračuje v příběhu. Děti jsou zvědavé, co bude dál a tak. Mně připadá, že opravdu se příběh dá dát kamkoliv. Možná nějaká rukodělná činnost, tam bych ho asi nedávala, ale když se to zpracuje dobře, tak by to šlo i do rukodělných programů.

20. Setkala jste se s pojmem ekonaratologie? Pokud ano, jak byste jej vysvětlila?

Setkala a vnímám to jako vyprávění příběhu a když eko tak s eko podtextem. Chcete sdělit něco eko zkrátka příběhem.

Standardní údaje o respondentovi:

Věk: 32 let

Vzdělání: Přírodovědecká fakulta v Olomouci; Gymnázium s esteticko-výchovným zaměřením v Praze a ještě mám pedagogické minimum.

Jak dlouho pracujete v oblasti EVVO:

Na HPP od roku 2010 a předtím jsem dělala externě lektorku, takže si myslím, že 7 let dohromady.

Mgr. Lenka Suchanová (ČSOP Vlašim)

1. Kolik pracovníků Vašeho SEV je zapojeno do procesu přípravy Ekologických výukových programů (dále „EVP“)?

Tak já tam pracuji vlastně sedm let, teď jsme tam na to čtyři na ty výukové programy a někdy do toho procesu ještě zasahuje naše šéfová Katka Červinková, ale to není úplně přímo její práce, jenom je to tím, že na to dohlíží celkově. Záměr máme, abychom všichni byli schopní dělat všechno, ale na druhou stranu, každý z nás trošku tíhne k něčemu jinému, takže já se třeba více věnuji středoškolským programům, pak tam máme zase kolegyni, která má radši programy pro mateřské školky. Takže trošku si to rozdělujeme, ale není to úplně, spíš si vycházíme vstříc v tom, že každý děláme radši něco jiného a měli bychom být principiálně schopni zvládnout každý lektor všechny programy.

2. Popište, prosím, proces přípravy/tvorby EVP.

Tak my jsme si třeba teď právě říkali, jelikož nám nevyšel jeden projekt, že budeme konečně mít čas na to, věnovat se trošku těm programům víc, a že bychom nějaké nové vytvořili, takže jsme si zadali dotazník učitelům, co chodí ze škol s třídami, a dávali jsme

dotazníček, jaká témata by je zajímala. Takže prvně zjišťujeme, co vlastně by třeba chtěli, co by zajímalo školy, učitele a pro jakou věkovou skupinu, protože občas se nám stalo, že jsme udělali program, který nám přišel docela fajn, ale školy si ho neobjednávaly, protože jim vůbec nezapadal do jejich rámce, takže nejdříve zjišťujeme od nich, co oni by rádi. Potom jejich nápady tak trošku naším kritickým okem přebereme, co my bychom rádi, a když se nám podaří na něčem se shodnout s tím, že máme pocit, že to co ti učitelé chtějí sedí i nám a přijde nám, že to má smysl tohle téma, tomuhle tématu se věnovat, tak zvolíme téma, jako oblast čemu bychom se rádi věnovali, jakou obecnou problematiku bychom rádi v tom programu řešili a s tím, že si o tom většinou chvíli povídáme, jako všichni, o čem by to asi tak zhruba mohlo být, ale to je taková spíš neformální část toho všeho. Potom si to jeden z nás vezme na starost ten program a pokusí se připravit nějaký nástřel s tím, že máme metodicky spoustu všelijakých školení o tom, jak by měl člověk postupovat od cílů k prostředkům a máme za sebou všelijaký školení jako R+R (Respektovat a být respektován) a kritické myšlení, ale každý z nás stejně pracuje trochu jinak, někdo je víc intuitivní, někdo víc dá na tu metodiku, takže si postupujeme každý sám a vytvoříme nějaký nástřel toho programu včetně těch jednotlivých konkrétních metodik a her. Někdy to kombinujeme ty metody, někdy je prostě celý program vystavený na jednom základu, záleží opravdu hodně na tom, pro jakou věkovou skupinu to je a jaký to má ten základní motiv. Potom, když tedy to má ten jeden člověk vytvořené, tak si na to sedneme všichni, dáme si k tomu pracovní poradu, ten člověk to ostatním představí a ostatní se k tomu nějakým způsobem vyjadřujeme, přidáváme nápady, říkáme, co se nám nezdá a ten člověk co to má na starost, má za úkol to tam zapracovat a když to zapracuje, tak nám to zase znovu představí a takhle to děláme, dokud nedojde k nějaké finální podobě, kterou se pokusíme s tou školou zrealizovat. Pak ještě většinou několik těch prvních realizací ten program velmi výrazně upravujeme podle toho, jak na to ty děti reagují.

3. Jaké jsou Vaše cíle v nabízených EVP?

Nevím, jestli se to dá říct tak obecně, protože to hrozně záleží na tom tématu, ale tak obecně, nevím, jestli jsou to cíle, tak máme takové předpoklady, že by to mělo být koncipované tak, aby ty děti na jednu stranu si z toho odnesly nějakou základní myšlenku, kterou bychom je rádi naučili, ale zároveň aby to pro ně bylo příjemné, aby si neodnášely nějaké nepříjemné emoce, zážitky anebo nudu. Takže se snažíme, aby ty programy byly živé, aby byly kreativní, aby byly pro ty děti nebo studenty zajímavé, ale zároveň, aby tam byl i nějaký sdělný prvek toho programu, ne jenom, že si jdeme hrát do lesa, i když s maličkými dětmi pokud je Vaším cílem, aby se naučily se nebát klíštěte a hrát si v trávě, tak může být i tohle jako cíl, ale musíme zase vědět proč to je o tom. Takže tohle jsou takové předpoklady, že by to ty děti mělo bavit a měly by si z toho něco odnést a potom si stanovujeme ke každému programu jeden cíl, většinou se snažíme postupovat od cílů k prostředkům, i při tom vytváření těch programů, říct si, o co nám hlavně jde. Některé ty naše lektory k tomu musím trošku víc poňouknout, že se vždycky ptám a já to potřebuji vědět, když vytváříme program, tak co vlastně chceme ty děti naučit. Takže se snažíme to nějak zformulovat, byť nedbáme na tu podobu toho formálního cíle, ale já potřebuji vědět, o co vlastně nám jde. Takže většinou si stanovíme nějaký jeden, dva až tři hlavní cíle toho programu a ty se nedají obecně specifikovat, to je vždycky prostě k tomu konkrétnímu tématu a po těch potom jdeme a snažíme se seřadit a zkoncipovat ten program tak, aby ty cíle v něm byly naplněny. Nemáme vlastně žádné externí lektory, to je v Praze dost dobře možné, že to takhle funguje, ale ve Vlašimi sehnat externí lektory, občas se nám to podařilo, že třeba někdo, kdo byl na mateřské, ale jinak externí lektory nemáme.

Písemnou metodiku máme, jedna kolegyně, které to je trošku proti mysli a nejde jí to úplně od ruky, tak tu do toho musíme trošku nutit, ale oficiálně my všichni ostatní se hodně

snažíme, aby u každého programu byla taková metodika sepsaná, že když někdo ji dostane do ruky, tak je schopen ten program víceméně podle toho zrealizovat, i když u některých to taky úplně nejde, protože když máte nějakou složitou simulační hru, tak stejně ji vždycky musíte nejdřív vidět a zahrát si jí, ale u většiny těch základních jednodušších programů to jde tak, aby když přijde nový lektor, aby byl schopný vzít metodiku a podle ní to udělat.

4. Jaké téma plánujete do budoucna?

Já tedy už budu odcházet, takže nevím, jak moc se to podaří, ale já teď trochu lobbuji za to, že mi přijdou hodně důležité přesahy z té ekologické výchovy do výchovy mediální a do výchovy ke zdraví. My jsme se tomu dřív hodně bránili, protože nám přišlo, že se prostě budeme věnovat našemu okruhu témat. My jsme měli loni projekt zaměřený na vzdělávání veřejnosti na kurzy a jeden z těch kurzů byl zaměřen i na mediální výchovu pro rodiče, a já hodně vnímám důležité téma pracovat s dětmi, naučit je zpracovávat informace co k nim přicházejí z médií a přijde mi to důležité i směrem k ekologické výchově, že to je výrazně provázané, umět pracovat s reklamou, aby mě nedonutila koupit si něco, co já nechci, zbytečně jako spotřebitel kupovat nesmysly a tak, že mi přijde, že to je hodně provázané a že je to téma, které ve škole chybí. Ve školách sice oficiálně většina škol, a to mám od učitelů, to není, že bych já pomlouvala školy, ale učitelé co se třeba zúčastnili těch našich kurzů, říkali, že třeba mediální výchova se v podstatě v těch školách nedělá, za mediální výchovu se považuje to, že děti učí jak pracovat na internetu, technicky jak to zvládnout ty média, ale ne jak lidsky s tím pracovat, co z těch médií přichází. A já si myslím, že v dnešní době je to hodně důležitá věc, a opravdu málo se to v ČR dělá a umí, takže to je téma, které bychom rádi rozvinuli a jeden program už na to i vytváříme, tak jsem zvědavá, jak to bude fungovat. A pak si školy hodně žádají takovou jako výchovu ke zdravému životnímu stylu, tak to mi přijde, že možná je trochu mimo ten náš rank nebo že jsme se tomu odjakživa bránili, ale na druhou stranu, když se to šikovně propojí třeba s tím, že děti vyzkouší, že si spoustu věcí můžou udělat sami, naučí se, že ne všechno se musí nutně kupovat v supermarketu zabalené do osmi obalů, ale že si je můžou sami vyrobit, tak se to dá spojit s tím, že ty věci jsou dost často i zdravější, že si vyrobí svojí svačinu. Takže takhle nějak bych propojovala trochu do těch přesahů. A pak je ještě jedno téma, to jsou klimatické změny, kterým se taky hodně málo lidí věnuje, protože se ho bojí, protože je to složité téma a to zase vnímám jako pro střední školy zajímavé téma, které kdybych tam ještě byla, tak bych ho chtěla rozvinout, ale já už tam nebudu a kolegové moc na ty střední školy nejsou, takže si myslím, že se to nepovede, ale já bych se tomu klidně věnovala.

5. Jaké metody/motivační rámce používáte při konstrukci a realizaci svých EVP?

My jsme asi hodně poznamenání poměrně dlouhým školením, já tomu říkám kritické myšlení, ale je to Čtením a psaním ke kritickému myšlení, kde je takové to východisko, že je dobré dítě nejdřív naladit na to téma, hodně pracujeme s metodikou E-U-R, evokace, učení, reflexe, ale na druhou stranu nejsme zase úplně striktní v tom, že bychom vždycky dodrželi ten model celý. Já třeba osobně dám hodně na evokaci, někdy možná už menší důraz na tu reflexi na konci, že se nám to někdy tak jako rozběhne ten program, že třeba tam ta reflexe úplně se nepovede tak, jak by měla. To se dá dělat ale jenom u některých programů a jenom s některým tématem a některými dětmi, takže stejně tak nám přijde důležité prožitkové učení, zejména u hodně mladších dětí, u školkových to je jasné, tam ani nic moc psát nemůžou, a důraz na ten prožitek. Hodně používáme simulační hry s výraznou částí reflexe, v podstatě používáme takový model E-U-R, kde učení probíhá

v podobě simulační hry, že nejdřív se s nimi věnujeme nějaké té evokaci, aby oni si v hlavě to téma nějak naladili, aby se zamysleli co o tom třeba vědí, i když ani netuší, že to dělají, nějak tak to udělat zábavnou formou, ale aby i oni už začali na to téma trochu se ladit, pak dáme nějakou simulační hru, ve které oni si něco prožijí a která zároveň simuluje nějakou realitu a na konci to vždycky poměrně dlouho, třeba 10-30 min. podle toho, jaká to je hra se věnujeme té reflexi a snažíme se z té hry vytáhnout paralely s tou skutečností a čím to pro ně může být zajímavé. To je jeden z těch modelů, druhý je ten prožitkový a třetí je hodně takový vzdělávací, čistě to E-U-R.

6. Využíváte mezi jinými metodami výuky i příběh, vyprávění?

Využíváme příběhy, v rámci těch simulačních her často máme příběhy, kdy třeba příběhem navozujeme i roli v té simulační hře, že oni dostanou nějaký příběh nějakého člověka, dítěte, rodiny, záleží na tom tématu, nebo zvířete a přečtou si ho nebo nějakým jiným způsobem s ním pracujeme a má jim to v podstatě pomoci se vcítit do té role. Pak příběh používáme jako nosnou linku třeba při pobytových programech nebo i při nějakých trochu delších programech, kdy ten příběh je něco co prolíná celý ten program, je to opravdu jako linie, kde někdo jim nechává vzkazy a nějak je vede a je to třeba příběh proč je les smutný a vede to skřítek, je to úplně pro maličké děti, a v podstatě v závěru z toho vyjde takový příběh, co se stalo. A asi úplně nepracujeme s příběhem ve stylu, že bychom jim četli dlouhé příběhy, ale většinou nějakým takovým hodně interaktivním způsobem ty příběhy máme a myslím si, že třeba zejména v pobytových programech to bez příběhu asi ani neumíme udělat. Vždycky je tam nějaká taková linie, nějaká postava, která tím provází, nějaká zápleтка, nějaké vyústění kde oni něco řeší.

7. Jakým způsobem jste k používání příběhu v EVP dospěli?

Já si myslím obecně, že to je asi lidská věc, že bez toho příběhu je to pro ty děti mnohem větší nuda. Tak řekněme, že méně příběhů používáme třeba u středoškolských programů. Tam mi přijde, že tolik ty studenti pro to, aby je to zajímalo nepotřebují ten příběh, ale mnohem víc potřebují vědět proč to tak je, jak to se mnou souvisí, proč bych se měl věnovat klimatickým změnám, a tam jim to nebudu vyprávět na příběhu skřítky nebo ledního medvěda, to často akorát asociuje emoce a oni jsou častokrát už takoví citliví, aby je někdo někam nemanipuloval, takže tam třeba příběhy tolik nepoužíváme, ale u těch menších dětí mi přijde, že aby je to bavilo, tak že dost často to bez toho příběhu jde těžko, nebo samozřejmě že to jde zkoncipovat i jinak, ale zase ta linka musí být daná něčím jiným a ten příběh je taková osvědčená věc. Jako obecně lidsky máme podle mě všichni ty příběhy rádi. Takže já nevím, asi to tak přirozeně vyplynulo, nebylo to žádné, že by s námi někdo cíleně pracoval, že bychom byli na nějakém školení o tom, jak zabudovat příběhy do programu, to ne, prostě k tomu tíhne přirozeně

8. Máte předem stanoveno, co Vaším konkrétním EVP chcete dětem sdělit?

Jednoznačně, a když se někdy stane, že někdo ten program dělá příliš intuitivně, tak my ostatní to z něj stejně vydolujeme, že někdy se stane, že někdo začne chystat program, je nadšený pro nějaké aktivity, pustí se do toho, ale už se to stává docela málo, spíš dřív to tak bylo, ale my ostatní když je potom to naše hromadné sezení, tak se vždycky ptáme, o

co tedy jde, proč to děláme a pokud to nesedí, tak to předěláváme tak dlouho, dokud to na to nepasuje. To co chceme dětem sdělit je hodně různé, záleží na věku dětí, téměř vždycky je tam snaha o motivaci k nějakému jednání, téměř vždycky je tam prvek toho, jak to se mnou souvisí, i u těch malých dětí se snažíme, když si povídáme o tom, co potřebuje les, tak aby pochopily, že to s nimi už jako s malými souvisí, kde oni můžou k tomu přispět pozitivně nebo negativně a u těch starších dětí je to úplně v podstatě gró a tam bývá často důležitá nějaká informace, ale zároveň motivace. Stejně tam vždy je motivace k tomu jednání a u těch menších někdy bývá naším cílem i to, aby měly pozitivní prožitek, který je bude motivovat k tomu, aby třeba do přírody chodily. Takže někdy naším cílem je, aby si zažily něco příjemného a nutně nepotřebujeme z toho vyvodit nějakou ekologickou informaci, kterou oni si odnesou, jako třeba, že nesmím zahazovat odpadky v lese nebo nesmím kopat do hub, tak to ne tak vždycky, ale u těch starších tam ty informace jsou, ale spíš v duchu přemýšlení nad tím problémem, proč má smysl nad tím přemýšlet a jak různě se nad tím problémem dá přemýšlet, nabídnout jim různé pohledy a z různých směrů a když jim člověk dá prostor, tak oni se pak cítí i spokojeněji, že je nikdo do ničeho nemanipuluje.

9. Z jakých zdrojů vycházíte při vytváření příběhů a vyprávění pro EVP?

Většinou to je fantazie asi, úplně literaturu, že bychom si vzaly nějaký konkrétní příběh to ne, možná třeba kolega na táborech to používá, když dělá tábory pro děti, ale v těch výukových programech to spíš vymýšlíme tak, aby nám to pasovalo na to téma a na ten cíl, takže tomu cíli vytvoříme příběh, pokusíme se vymyslet takovou postavu, která pro děti daného věku bude zajímavá, a potom na ní napasujeme nějaký příběh, aby to fungovalo.

10. Jaké příběhy/knihy/žánry/autoři Vás ovlivnili?

Já se za to trochu stydím, ale já mám ráda fantasy, i když to částečně vnímám ne jako pokleslý žánr, ale já si u toho vždycky odpočinu, takže to ráda mám, pak samozřejmě pokud by bylo něco inspirací, tak by to určitě byly pohádky, s tím, že neděláme program kde je hlavní postavou Šípková Růženka, ale pohádkové postavy, takové ty klasické zápletky, tak to určitě využíváme a i pohádky já osobně pořád ještě mám moc ráda a pak samozřejmě různé příběhy, reálné ze života. Teď velmi konkrétně mám ráda Miloše Urbana, tak to je teď autor, který mě baví.

11. Jaké jsou reakce dětí v průběhu a po skončení EVP?

Hodně různé, záleží na tom, jak se nám ten program daří a jak taky oni jsou na něj naladěni, jak jsou zvyklí ze školy na daný způsob práce a taky na tom, kdy ten program probíhá, jestli je to krátký program jednodenní nebo jestli je to pobytový program. Nejlepší zkušenosti a nejrady samozřejmě máme ty delší pobytové programy několikadenní, kde s těmi dětmi navážeme i nějaký vztah, máte mnohem větší čas tam i ten příběh rozvinout a já mám ráda, když na sebe ty aktivity navazují právě v nějaké linii a mám pocit, že to ty děti i baví. A z těch pobytových programů máme až na velmi málo takových rozpačitých zkušeností zkušenosti pozitivní, že se jim to líbilo, byli tam spokojeni a že se i něco z toho

dozvěděli, a nějak si to pro sebe přebrali, že tam je ta zpětná vazba. My jsme dělali i že jsme spolupracovali s Honzou Činčerou na výzkumech evaluace výukových pobytových programů a i máme ještě jednoho kolegu na kousek úvazku, který se tam podílí na programech a ten taky vytvářel program s evaluací, takže občas se snažíme si tu zpětnou vazbu získat přímo evaluačním dotazníkem a pak samozřejmě tak intuitivně se snažíme hodnotit, jestli to ty děti bavilo nebo ne. No a reakce dětí, někdy vidíte, že se vůbec nesoustředí a že i kdybyste se tam postavila na hlavu tak stejně nemůžete skoro nic, protože ta třída je rozhádaná nebo jsou dvě třídy spojené, kde se před sebou ty děti předvádí nebo je to třída někdy speciální školy, kdy se s nimi někdy hrozně hezky pracuje, ale když tam jsou děti pro které jsou ty úkoly neadekvátní tím, že jsou v rámci té školy ty děti hodně různé, tak potom třeba nefunguje ten program i když obecně máme pocit, že je dobře postavený. Někdy se nám stane, že program, který je hodně dobře postavený proběhne naprosto tragicky a někdy se nám stane, že program který už chceme zrušit tak najednou proběhne taková realizace, že nám přijde, že to mělo smysl a bylo to fajn, a že si z toho ty děti odnesly to, co jsme chtěli.

12. Zjišťujete (a jak), co si děti z Vašich EVP odnášejí?

To záleží, když jsme dělali ty evaluace s Honzou Činčerou a když jsme si je dělali dál, když on už na to dělal disertačku, tak na té disertační práci jsme s ním spolupracovali a potom jsme si to ještě nějakou dobu dělali sami pro sebe, tak to bylo formou dotazníku, jako kvantitativní evaluace před a po programu, s tím že ty děti neměly nic vědět, celý ten program byl tajemně zkoncipovaný, kdy pořád po něčem pátraly, zjišťovaly, a vlastně neměly úplně vědět, co my bychom od nich rádi slyšeli. Nevím jestli se to úplně kompletně podařilo, už jenom to, že jde někdo do ekocentra, tak má nějakou představu co asi od něj chce daný lektor slyšet, ne vždycky to tedy tak je, to je dobré ještě podotknout, ale tím, že to bylo s nějakým předstihem, že před a po programu jsme byli domluvení s učitelkami, že oni dají dětem ty dotazníky, kde nemělo vůbec být jasné, že to souvisí s námi, mělo to být tak jako nenápadné a tak to víte, že děti nejsou hloupé, že šestáci to velmi snadno prokoukli, někdy jste úplně viděli, že tam jsou takové ty klišé odpovědi, že víte, že Vám odpovídají to, co chcete slyšet. Někdy zase ta evaluace dotazníková nefunguje na tom, že oni tam píšou schválně a takovou legraci si z toho dělají, takže se vlastně nedozvíte jak to doopravdy je. Kolega co dělal ten jeden program, tak taky byl formou dotazníku a tam si myslím, že to bylo jen po a ne i před, že to vyplnili jen na konci. Občas si necháváme tu zpětnou vazbu, že využijeme modelu E-U-R, kdy oni v té reflexi nám napíší na papír, co nového zajímavého se v programu dozvěděli a my z toho máme nějakou zpětnou vazbu, ale není to jako evaluace. U malých dětí děláme třeba, že nám to řeknou, jestli se jim něco líbilo, nebo ať každý si stoupne, dřepne nebo takovéhle způsoby, paní učitelky je většinou donutí, aby zatleskaly, takže pak si můžeme myslet, že se jim to líbilo, když nám zatleskají.

13. Jak mohou děti „komunikovat“ s přírodou v průběhu EVP?

Záleží na tom, jestli jsou v přírodě, a když v ní nejsou tak moc komunikovat nemůžou. Tak může to být v podobě těch příběhů právě, příběhy umožňují se do toho nějak vcítit, pokud se vcítění dá považovat za komunikaci, tak v podobě nějakého takového prožitku, oni můžou ve svojí fantazii si to představovat, co by mohli pro přírodu udělat a co zase naopak by bylo fajn, že by mohli nedělat. A určitě prostřednictvím nějakých hmatových,

sluchových, smyslových zážitků. Máme i vnitřní program o půdě, nanosíme jim hlínu, žížalky, pak je vrátíme zpátky, oni reálně v té přírodě nejsou, ale na ty žížaly si šáhnou, máme spoustu všelijakých pomůcek, které to trochu můžou pomoci zprostředkovat, ale samozřejmě že to ten kontakt s přírodou venku nikdy úplně nenahradí. Takže nejlépe s tou přírodou mohou komunikovat v těch venkovních programech, což zase pro nás je v něčem trochu komplikace asi podobně jako tady v Praze, že tam máme jenom park, některá střediska, která jsou přímo v terénu vylezou a jsou v lese, tak to je jednodušší, my tam máme park, abychom se dostali do takové lesní části, která je aspoň trochu přírodě podobnější, reálnější, tak musíme jít s malými dětmi skoro půl hodiny, takže je to trochu komplikované, ale snažíme se v těch pobytových programech, i hodně vyjíždíme záměrně za těmi prožitky.

14. Na co kladete ve Vašich EVP větší důraz, na příběh nebo na poselství?

Na motivaci a asi ta motivace souvisí s tím poselstvím, ale hodně na motivaci a hlavně na motivaci zejména u těch starších, na motivaci vůbec o těch věcech přemýšlet, vůbec uvědomovat si, že tu ty věci třeba jsou, buď nějaký problém, ale ne nutně jenom negativní problém, ale i některých věcí si všimnout, kterých si běžně nevšimnou a motivovat je k tomu, aby o tom nějak přemýšleli nebo se toho nějak účastnili nebo záleží asi co je tím cílem, ale obecně na to motivovat je k něčemu, záleží co je pak ten cíl.

15. Jak a v jakém rozsahu je podle Vás vhodné uplatňovat nebo neuplatňovat metodu vyprávění u dětí různých věkových skupin?

Myslím si, že u těch menších dětí je to, aspoň s našimi zkušenostmi nebo našimi schopnostmi je to téměř nezbytné, je to něco, co nám výrazně pomáhá těm dětem zprostředkovat věci, které jinak bychom dělali těžko než prostřednictvím toho příběhu. A u těch starších dětí už jsme schopnější to udělat i bez příběhu a někdy by nám možná ten příběh byl paradoxně i na obtíž, protože já si myslím, že když se příběh nepoužije dobře, tak může být kontraproduktivní.

16. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody frontální výuky?

Výhoda, tak sdělíte dětem všechno, co Vy chcete, nevýhoda, dost pravděpodobně vůbec nevíte, jestli to slyšeli nebo ne. Vy jim to řeknete tak jak chcete, je to pro Vás jednodušší a můžete to sdělovat výrazně většímu množství lidí najednou, než když pracujete nějak interaktivně s nimi, ale na druhou stranu ta zpětná vazba toho co se naučily, jestli Vás vnímají, je mnohem menší a zároveň i ten prožitek je tam pro ně téměř nulový. Pokud jim hezky vyprávíte tak to možná jde, ale já stejně neumím dělat frontální výuku v podobě výkladu a stejně je to hlavně o otázkách a odpovědích, že když už se ptáme, tak odpovídáme.

17. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody použití narativní metody ve výuce?

Je to méně pasivní než čistě ta frontální výuka, ale i to může být poměrně pasivní, pokud s tím člověk neumí opravdu dobře pracovat tak mi přijde, že v tom je ta nevýhoda, že to může být pasivní metoda, že děti můžou, a Vy to vlastně úplně nevíte když jim vyprávíte, pokud se hodně neptáte, tak nevíte, jestli když vypadají zasněně, tak jestli jsou zasněni protože poslouchají Váš příběh anebo jsou zasněni, protože si přemýšlí úplně o něčem jiném. Takže je tam trochu absence té zpětné vazby, jak oni na Vás reagují. Výhoda vyprávění je, že je to podstatně zajímavější věc, než že jenom podáváte frontálně nějaké informace, které nejsou spojené do linky, do příběhu, příběh se vždycky mnohem líp sleduje a mnohem víc jsou ty příběhy stavěné, když už se používají, tak aby nefungovaly jenom na rozum, ale i trošku na ty emoce a emoce jsou něco, co se nám mnohem líp pamatuje než jenom prostá rozumová informace.

18. Jaká témata považujete za vhodná a jaká za nevhodná pro použití příběhu/metody vyprávění?

Já jsem opatrná na témata a příběhy, kde těch emocí je zase až příliš moc a můžou být opravdu manipulativní a Vy nevíte co si z toho ty děti odnesou, jestli si z toho neodnesou zážitek velkého neštěstí a ty témata, která jsou hodně negativní, tak bych se možná bála podávat v příliš emotivních příbězích. Sdělovat jim o nějakých katastrofách, o tom jak je veliký problém, že někde umírají ptáci, protože žerou plastový zbytky v oceánu a všichni tam umírají, tak tam bych s příběhem byla opatrná, abychom to ještě neumocnili, že mi přijde, že už tam té emoce v té informaci samotné je tolik, že bych tam nepoužila příběh.

19. Setkala jste se s pojmem ekonarologie? Pokud ano, jak byste jej vysvětlila?

Nejsem si tím úplně jistá, ale s vyprávěním příběhů se mi spojuje Katka Jančaříková, vím, že napsala knížku ekopříběhů, že těch příběhů k ekologii je víc, asi jsem se s tím setkala, ne že bych nějak výrazně s tím pracovala. Vysvětluji si to jako použití příběhů ve spojení s ekologií, potažmo ekologickou výchovou.

Standardní údaje o respondentovi:

Věk: 32 let

Vzdělání: magisterské neekologické pedagogické v Hradci Králové - Učitelství výtvarné výchovy a základů společenských věd pro střední školy; Gymnázium v Benešově

Jak dlouho pracujete v oblasti EVVO: 7 let

Mgr. Kateřina Vrtišková (CEV Zvoneček)

1. Kolik pracovníků Vašeho Centra ekologické výchovy (CEV) je zapojeno do procesu přípravy Ekologických výukových programů (dále „EVP“)?

My to máme tak, že v podstatě vždycky to bylo dobrovolnictví tady, že tam všichni byli dobrovolníci, teprve před několika lety, kdy jsou ty programy i z Evropské unie, tak máme i zaměstnance, ale v podstatě si myslím, že v okamžiku kdy pak už nebude jakýkoliv projekt, tak ty zaměstnanci asi budou problém, protože nejsme nějak extrémně výdělečně činní a v podstatě jediné peníze, které získáváme, jsou z praktické ochrany přírody. Tedy když máme někde na starosti management chráněných lokalit a tak, ale jinak ne. Takže dobrovolníků je nás tam víc, ale přesný počet Vám neřeknu, tak třeba osm. Nejdřív byl oddíl mladých ochránců Nezmaři, který vznikl v roce 1987 a ten zakládal manžel (Mgr. Jan Vrtiška), když tady začal učit na škole, tak si mohl vybrat, jestli založí kroužek přírodovědný nebo sportovní, tak si vybral přírodovědný. Nezmaři fungovali spoustu let, přes 20 let a od příštího roku možná zase vzniknou. A vlastně z odchovanců toho oddílu pak vzniklo ekocentrum Zvoneček, ale rok Vám přesně neřeknu. A tito lidé, ti původní Nezmaři, co manžel tenkrát vedl jako děti, tak se stali těmi prvními dobrovolníky. A hlavní náplní vždy byla a je praktická ochrana přírody a akce pro veřejnost a teď v poslední době ještě další aktivity, a to Mateřské centrum Zvoneček, Ekoporadna, prodáváme fair trade výrobky. Těch aktivit je čím dál tím víc, ale mám pocit, že nás je tedy čím dál tím méně, těch co to děláme. Zaměstnance vlastně v tuhle chvíli máme tři nebo čtyři. Do procesu přípravy programů je pak zapojen manžel, respektive on to vede ty výukové programy a já mám na starosti tu koordinaci, jakože u mě se lidi objednávají a já zase jeho připravuji, co kdy bude, ale jinak všechno to má na starosti on. Takže on je vymýšlí a vede ty programy.

2. Popište, prosím, proces přípravy/tvorby EVP Vašeho manžela.

Ty původní programy vznikaly hodně na žádost škol, co oni by rádi a z toho vznikl takový ten základ, co my jsme tady ve škole chtěli a co oni chtěli. V podstatě na ty výukové programy jezdí školy z okolí, protože ta dopravní dostupnost není zase tak dobrá k nám. V podstatě se sem dostanete vlakem, jiná možnost není, anebo školním autobusem, takže k nám chodí děti ze Zvole, naše škola a potom tak Davle a Týnec nad Sázavou, zkrátka školy co jsou na vlaku. A z toho vznikl ten základ, a pak další nové programy co jsou, tak jsou v tuhle chvíli přetvořené učební nebo využitě do toho jsou učební jednotky, které vznikaly v rámci projektu „Průřezová témata a čtenářství“, do kterého jsme zapojeni jako škola anebo které vznikly v rámci projektu, který jsme dělali s ekocentrem z Votic, a tam vznikaly takové ucelené krabice programů, které se daly využít ve škole. A manžel si to upravil do toho, protože to byly většinou dlouhodobé nebo hodně náročné programy, takže si to upravil tak, aby to mohlo být pro ten výukový program, který má mít většinou těch pět hodin u nás. Písemnou metodiku určitě nemá u žádného programu, on má rozpracované všechny možné nápady, které se dají využít, ale pak v tom terénu používá to, co se zrovna v tu chvíli hodí, že z toho vybírá a dokáže to na místě sestavit podle toho, jak jsou děti, kolik jich je, jaké je počasí, prostě všechno. Ale jinak by to musel sepsat, takhle metodicky ucelené to v tuhle chvíli není a díky tomu on je vlastně jediný, který to dokáže dělat, protože měli jsme před pár lety ještě jednu paní, která to pro nás chtěla dělat, pár těch

programů vedla a v podstatě všechny ty školy co byly zvyklé na něj, řekli, že chtějí jenom jeho, protože on to má tak vymakané, že se trochu obávám, že když on to přestane u nás dělat, tak přestanou výukové programy, protože takhle kvalitně to nikdo neodvede.

3. Jaké jsou Vaše cíle v nabízených EVP?

Tak to asi dost záleží na tom, co to je za program a na co jsou zaměřené, protože jsou tu programy, které jsou vyloženě pro malé děti, první třídy a ty jsou zaměřené hlavně na smyslové poznávání přírody, takže jsou to aktivity na takovou tu senzitivu k přírodě nebo vůči přírodě a pak tam jsou programy, které jsou už pro starší děti, které jsou zaměřené, víc asi ne víc naukově, protože ta výchovná složka tam je pořád dost silná, ale že se dovědí o přírodě víc těch odborných věcí. Mají tam vodní živočichy, kdy dělají průzkumy potoka a i bioindikátory kvality vody. Máme pro to i ideální potok, jeden čistý, jeden špinavý, takže tam se to pak dobře porovnává a pak jsou programy, které jsou spíš vybrané z globální výchovy a z ochrany přírody, kdy je to zaměřené, že já a ten svět a co já můžu udělat pro to, abych dokázala ovlivnit i něco dalšího, takže bych řekla, že tyhle tři věci.

4. Jaké metody/motivační rámce používáte při konstrukci a realizaci svých EVP?

Tak to nevím, jestli umím nějak konkrétně popsat, protože ty děti jsou většinou dost nadšené, takže žádnou motivaci nepotřebují, jsou rádi, že se dostanou ven a pořád za vším běhají a říkají: „Pane učiteli, tady se podívejte a řekněte mi co je tady to“, takže to já úplně nevím, jestli používá nějakou speciální motivaci. Většinou je to založené na praxi, že to všechno zkoumají prakticky, tak jdou ven a manžel má k tomu spoustu různých pomůcek, aby si děti mohly všechno prakticky osahat, vyzkoušet, očichat, ohmatat.

5. Využíváte mezi jinými metodami výuky i příběh, vyprávění?

Tak já si úplně nemyslím, že manžel to má provázané nějakým příběhem, a proto já si myslím, že on Vás odkázal na mě, protože když jsem vedla Mateřské centrum, tak jsem si pro to vytvářela pohádky a na základě těch pohádek jsme pak s dětmi zkoumali, co se kde děje a pak na to navazovali třeba ještě další aktivity a výtvarné aktivity. My tohle používáme tady na 1. stupni, že ta druhá knížka, kterou jsem pro to napsala, tak je celoroční motivací pro Prvouku. Takže na každý ten měsíc jsou tři pohádky a každá ta pohádka uvozuje téma, se kterým potom dál pracujeme. Teď zrovna aktuálně jsme měli rozmnožování rostlin, tak jsme tvořili pampeliškové louky a děti pracují s pro ně odbornými texty o tom, jakým způsobem např. semínka cestují, a rozmnožovali jsme tady pokojové rostliny. Takže na tom 1. stupni my to používáme pro výuku, že máme celoročně motivovanou výuku, ale myslím si, že u nás výukové programy takhle příběhově motivované nejsou.

6. Obrátím se tedy na Vaše zkušenosti, jakým způsobem jste Vy k používání příběhu dospěla?

No asi přes to Mateřské centrum, protože pro ty malinké děti mi to přišlo jako nejvhodnější způsob, jak je přivést ke všem těm tématům, kterým jsem se s nimi chtěla věnovat. Popravdě vzhledem k tomu, že chodili i s rodiči tak to bylo vhodné téma i pro rodiče a ty měli představu, o čem se mluví a že to takhle funguje, že si pak víc všímají věci kolem sebe, protože to pak vždycky bylo vztažené k tomu ročnímu období nebo třeba na tradice a zvyky, ale hlavně co se zrovna v té přírodě odehrává. Takže tam jsme s tím začali a až následně jsem to začala přetvářet do podoby pro využití pro výuku, začala jsem tvořit i ty texty právě a pracovní listy a další aktivity, aby se to dalo používat ve škole.

7. Máte předem stanoveny, co Vaším konkrétním EVP chcete dětem sdělit?

My k tomuhle používáme Očekávané doporučené výstupy pro environmentální výchovu, protože v RVP jsou tahle průřezová témata, konkrétně environmentální výchova a všechny ostatní daná jenom jako témata, není to tam dané jako výstupy, a vzhledem k tomu, že máme k dispozici, i když neoficiální, neschválenou verzi Doporučených očekávaných výstupů, na které jsme tvořili spousty učebních jednotek v jiných projektech, tak vždycky každá ta hodina nebo každé to téma je dopředu dané, jako cílem co chceme dosáhnout. Ať už senzitivity nebo nějakých přírodních zákonitostí nebo akčních strategií, takže není to tak, že venku sněží, tak si budeme povídat, jak se tvoří vločka nebo že je svátek zvířat, tak hurá, půjdeme se podívat na zvířátka. A u nás je to tedy většinou cíl hodně oborový i třeba do čtenářství, protože to hodně propojujeme s tím, aby si děti ty informace získávali sami.

8. Jak přesně a k čemu využíváte příběh/vyprávění ve výuce?

Teď konkrétně je to tedy motivované tou proměnou pampelišky, jak se stane, že proměnou žluté pampelišky je bílá pampeliška a děti na základě toho to hrozně baví a jsou s tím strašně spokojené a teď jsou nešťastní, že příští týden nebude další pohádka, že se nedozví, jak to bude pokračovat dál.

9. Z jakých zdrojů vycházíte při vytváření příběhů a vyprávění pro EVP?

Při vytváření příběhů nejdřív z fantazie svojí vlastní a z toho, co se teď zrovna děje venku a potom z toho, co máme doporučeno, že bychom měli zvládnout právě za ty výstupy, ať už z těch průřezových témat nebo přímo z Prvouky nebo Přírodovědy. Tak to je to základní na čem stavíme. Pro mojí první knížku to bylo opravdu co se zrovna teď děje venku a tu druhou, co se děje venku a i částečně už i ty školní věci a ještě víc jsem to do toho zakomponovala, když jsem to začala přetvářet pro toho, kdo to bude učit.

10. Jaké příběhy/knihy/žánry/autoři Vás ovlivnili?

Můj oblíbený žánr je fantasy, tak to asi úplně s tím nesouvisí, to neumím říct, to nevím. To myslím, že v tomhle případě to není nic jiného než pohádky. Moje oblíbené jsou Pán prstenů a Harry Potter a pak literatura, která se vztahuje různě k lidským právům a tak.

11. Jaké jsou reakce dětí v průběhu a po skončení výuky/EVP?

Tak když to vezmu na ty výukové programy, co dělají s manželem, tak to takhle jdeme dneska do jídelny spolu a děti jdou v tom dlouhým štrúdlu s družinou a teď zaregistrují, že tam jde manžel a hned: „Pane Vrtiško, pane Vrtiško, dobrý den, dobrý den“, takže opravdu ho mají pořád pod kůží, že na ně dokáže zapůsobit a paní učitelky jsou z něj naprosto unešené, protože to dokáže podat pro ně srozumitelným způsobem, ale přitom na odborné úrovni. Často se naučí i paní učitelky něco nového a děti jsou opravdu nadšené a dokážou pak i ty prvňáci vydržet v klidu a potichu a sledovat a pozorovat a myslím si, že jsou opravdu strašně spokojení a často si myslím, že to paní učitelky dělají tak, že na to navazují ještě při vyučování, protože ty děti nejenom, že by si ty věci zapamatovaly, naučily, ale že v tom vidí i ty souvislosti, tak to mi přijde dobré.

12. Zjišťujete (a jak), co si děti z Vašich EVP odnášejí?

Nějaké suvenýry z lesa třeba. Ne, při těchto návazných hodinách si myslím, že toho v nich zůstává opravdu hodně a dá se to použít pro další výuku a dá se na to navazovat. Třeba se dostaneme k jinému tématu a z ničeho nic si někdo vzpomene, že to souvisí a že to bylo tam a připomene to. Myslím, že v dětech zůstává potom jak ta konkrétní informace, tak i ty pocity z toho, to určitě.

13. Jak mohou děti „komunikovat“ s přírodou v průběhu EVP?

Tak já myslím, že převážně jsou programy venku a vevnitř jsou takové ty programy o odpadech a o oceánech, to co se nedá v naší přírodě realizovat, ale jinak mají opravdu možnost si to vyzkoušet všemi smysly, že se jim nebrání ničemu kromě požívání jedovatých rostlin, jinak můžou opravdu všechno, můžou si stoupnout do louže a zamazat se a ohmatat si všechno a očichat, tak to mi přijde dobré.

14. Na co kladete ve Vašich EVP větší důraz, na příběh nebo na poselství?

Tak manžel to má bez příběhu, tak ten myslí jen na ten cíl, který si stanovil, co chce dětem předat. A já třeba když dělám ty pohádky, tak většinou mám na mysli, čeho tím chci dosáhnout a tomu přizpůsobuji ten příběh, aby se v tom příběhu objevilo to, co já potom budu potřebovat pro tu práci, aby mi tam něco nechybělo, aby ty děti byly schopné třeba kolikrát v tom i najít, že tam ta souvislost je.

15. Jak a v jakém rozsahu je podle Vás vhodné uplatňovat nebo neuplatňovat metodu vyprávění u dětí různých věkových skupin?

Tak já učím na 1. stupni, a jestli do toho můžu zahrnout i předčítání a nejenom vyprávění příběhu, tak to mi přijde úplně neuvěřitelně důležité, jak z hlediska té motivace, ale to si myslím, že se dá dělat i jinak, tak skutečně, že ty děti tím, že jsou jim předčítány nebo vyprávěny příběhy, tak se v nich rozvíjí spousta jiných věcí, nejenom vztah k přírodě. To my ve škole využíváme hodně, že dětem předčítáme nebo vyprávíme příběhy a oni jsou schopné na to dost reagovat. S těmi staršími dětmi zkušenost nemám, ale popravdě si úplně nemyslím, že tam většina učitelů to u nás využívá. Víím, že manžel pak hodně využívá příběhy a skutečné příběhy třeba v Globální výchově, to ano, ale tak to už není úplně pohádka. Tak třeba v té Globální výchově určitě, tam těch příběhů, se kterými pracují, je spousta a děti jsou často dost překvapené. Ono to takhle funguje, to je pravda, a teď když řešili právě lidská práva, a pouštěli si vystříhané kousky třeba ze seriálu Vyprávěj, tak byly úplně v šoku, jako že: „Takhle to u nás fungovalo? Ty jo, to je dobrý seriál, na to se podívám“. Ale tak mají příběhy ke všemu, ke všem tématům Globální výchovy i k finanční gramotnosti mají příběhy, a tím že jsou to reálné příběhy, tak si myslím, že to ty děti zaujme mnohem víc na tom 2. stupni, jakože s pohádkou by tam člověk asi už úplně neuspěl, ale na těch reálných příbězích, které nejsou vymyšlené, tak tam si myslím, že to je zaujme hodně.

16. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody frontální výuky?

Tak to asi dost záleží na tom, co chce zrovna člověk s těmi dětmi dosáhnout, jsou věci při kterých to jinak, než frontální výukou nejde a je spousta věcí, při kterých je na překážku, takže já osobně třeba využívám obojí, i frontální výuku i práci ve skupinách a ve dvojicích a experimenty a kdeco dalšího. Rozhodně jí nezavrhuji, nemyslím si, že je to něco špatného, co by do školy nepatřilo. Není to nic kreativního, nedá se tam příliš diskutovat, sdílet něco s ostatními, takže když potřebuji všem najednou něco sdělit, na co si třeba ani nemůžou přijít sami, tak asi v tu chvíli. Když budeme psát diktát, tak to jinak nepůjde.

17. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody použití narativní metody ve výuce?

Tak já tam upřímně moc nevýhody nevidím, protože v tu chvíli jsou zaujaté všechny děti. Zatím se mi nestalo, že by jakékoliv dítě jakéhokoliv temperamentu nebo vlastností bylo otrávené nebo, že by ho to nebavilo, to nemám ten pocit. Já si naopak opravdu myslím, že to dokáže motivovat hledat souvislosti, tam kde by je člověk normálně nehledal.

18. Jaká témata považujete za vhodná a jaká za nevhodná pro použití příběhu/metody vyprávění?

Tak my máme příběhy i na vyjmenovaná slova, takže mě nenapadá, kam by se vyprávění nehodilo, opravdu mě teď nenapadá žádný předmět nebo téma takhle z hlavy, kde by se nehodilo použít příběh, podle mě, když člověk chce, tak se dá příběh vytvořit na všechno.

19. Setkala jste se s pojmem ekonaratologie? Pokud ano, jak byste jej vysvětlila?

Jako takový pojem samotný, to si myslím, že jsem se s tím neseetkala, ale přijde mi to jako environmentální výchova za pomoci příběhu, nic víc mě k tomu takhle nenapadá. Asi to člověk třeba někdy četl nebo tak, ale že bych vyhledávala semináře s tímhle tématem, nebo že bych to nějak studovala, tak to jsem tedy nedělala.

Standardní údaje o respondentovi:

Jméno: Mgr. Kateřina Vrtišková, Mgr. Jan Vrtiška

Věk: 39 let, manžel 52 let

Vzdělání: Pedagogická fakulta, obor Učitelství pro 1. stupeň, Střední škola Vědecké informace a knihovnictví Praha; manžel Gymnázium Vlašim, Přírodovědecká fakulta - učitelství

Jak dlouho pracujete v oblasti EVVO: 12 let, manžel přes 30 let

Tereza Friebertová a Pavel Šebek (IVS Křivoklát, Lesy ČR)

1. Kolik pracovníků Vašeho Informačního a vzdělávacího střediska (IVS) je zapojeno do procesu přípravy programů lesní pedagogiky?

Tereza Friebertová (dále „TF“): Toto středisko vzniklo v roce 2005 a navazuje na dosavadní činnost správy Křivoklát. Činnost se týká práce s veřejností v oblasti přírodovědného vzdělávání, protože vždy na Křivoklátsku byla taková velká poptávka po různých aktivitách, jako třeba nějaké vycházky s lesníkem, besedy, přednášky, takže vlastně cílem vybudování tohoto střediska bylo rozšířit tyto aktivity a nějakým způsobem je nějak zkoordinovat. Takže když nastaly organizační změny u firmy a uvolnil se tento objekt, tak nastala otázka, jak se využije. A tak vznikl nápad založit Informační a vzdělávací středisko a jsme jediní u firmy Lesy České republiky, kde takto fungujeme.

Tady zajišťují lektorskou činnost zaměstnanci lesní správy Křivoklát a to převážně jako revírníci a pak máme ještě jednoho externího spolupracovníka. Dohromady máme 12 lesních pedagogů tady u naší jednotky, ale aktivně se do činnosti zapojuje tak 6 lidí.

Je to tak, že stálou programovou nabídku máme, je k nahlédnutí na internetu, máme také i nějaké materiály jako brožury a letáky, kde se to dá také najít. Ta nabídka je rozpracovaná podle věkových kategorií, tzn., že začínáme mateřskými školami a končíme u vysokých škol, pak děláme programy i pro veřejnost a vždy je tam uveden název programu, stručný obsah a charakteristika a délka programu. Jsme schopni udělat program i na míru podle

poptávky, protože se nám občas stane, že sem jede skupina, která chce specifickou záležitost, nebo chtějí navázat na školní výuku, tak si to ten lektor přizpůsobí, jak požaduje ta skupina.

Pavel Šebek (dále „PŠ“): Původně jsme tu nabídku programů takhle neměli, ale ta situace si to vyžádala sama. Když jsme dělali akce, tak chtěli učitelé vědět co a jak. Ne, že by ten kantor něco vymýšlel, ale řekl, že chce to a to.

2. Popište, prosím, proces přípravy/tvorby programů.

TF: My máme programy autorské. My když jsme vytvářeli tu nabídku, tak jednotliví lidé tady podle toho svého zaměření nebo podle toho čemu se věnují nejvíc a v čem se cítí kovaní, tak si vlastně ty programy vytvořili. Jak tady Pavel podotknul třeba „Starý krmelec vypráví“. To je třeba jeho program, který si sám připravil, sám si ho vytvořil a také ho sám provádí. Je to dané tak, že se to nesupluje. Jsou to programy, které dělají jedni a ti samí lidé a ten program mají výborně připravený a ty programy si také prezentují.

PŠ: Tak já mám danou nějakou osu, když budeme mluvit konkrétně o tom krmelci tak je to zaměřené na živočichy v lese. Já si to pak ještě během toho programu měním, protože když vidím, že na něco nereagují, tak proč bych to do nich hustil. A když vidím, že na něco zareagují lépe tak se držím té věci. Já mám nějakou kostru toho výkladu, ale v praxi se přizpůsobím třeba ročnímu období, že když je jaro, tak se bavím hodně o mláďatech, když je podzim, tak se zaměřím na lov, nebo když je zvěř v říji. Potom nějaké jiné aktivity, jako třeba hry, to záleží na počasí a většinou se to probere přímo před tím programem. Mám tady ruksak s pomůckami, které беру s sebou, i také podle toho jaká třída přijede.

Škola si sice vybere program, ale to je heslo pro kantorku, protože jsou zvyklí to mít nalajnované. Já mám pak kostru, o které vždy mluvím, ale pak si to přizpůsobím tomu, jak reaguje ten kolektiv, který tu pak mám.

3. Jaké jsou Vaše cíle v nabízených programech?

PŠ: Určitě zlepšit vztah dětí k přírodě vůbec. Objasnit jim, když se vrátím ke zvířátkům, že divoké prase není v lese od toho, aby čekalo za stromem, kdy je vyžene z hub, ale že to je běžný obyvatel lesa. Že za každým stromem nečeká klíště, které z nich chce vysát krev. A když budu mluvit o stromech a o lesařině, že my, lesníci nejsme žádní likvidátoři lesa nebo vyráběči děr do lesa, ale že se o ten les nějakým způsobem staráme a že ten les potřebuje nějakou péči. A vůbec seznámení s tím problémem pečování o ten les jako takový. Protože si myslím, že veřejnost má pořád ty názory zkruslené.

4. Jaké metody/motivační rámce používáte při konstrukci a realizaci svých programů?

PŠ: Tak při tom programu si většina učitelů i žáků myslí, že přijedou a my do nich budeme něco hustit někde v lavicích. Využíváme naši zasedací místnost, takže oni přijdou a dokud

jsou pozorní tak se udělá přednáška. V tomto případě není ta klasická lesní pedagogika tou hrou, ale opravdu se o něčem povídá, tím se také zjistí, co vědí a co nevědí, protože já tu nejsem od toho, abych je zkoušel nebo je učil nějaké odborné znalosti, ale já jim to řeknu všeobecně, aby se tomu mohli věnovat i sami. Nebo potom jdeme ven a využíváme náš herní areál a tam už můžeme dělat aktivity lesní pedagogiky nebo i ty herní. Pak tam mohu ukázat spoustu věcí přímo v terénu na čem je ta lesní pedagogika vlastně založená. Provázím je tam tím lesem a ukazuji jim, co se v tom lese přímo dělá venku. Jenomže pak nemá každá škola možnost přijet ke mně na můj revír. A když mám program u sebe na revíru tak s nimi obejdu kus lesa a po celé cestě jim o tom povídám a zrovna to tam i vidíme, co se tam děje. Když je to svázané pouze na toto středisko tak se to ořeže a dělá se to, co je v možnostech tohoto areálu. To pak je spíš o té diskuzi tady, máme tady pak i expozici tak se během toho programu tak i proběhnou, vydovádí se a pak se opět vrátí a jsou schopní dále poslouchat. Máme tu i mateřské školky co k nám jezdí a ty jsou nejlepší. To si s nimi také normálně povídáte.

TF: Já bych tady ještě dodala takové důležité věci, které by tu měly zaznít. Tady je to hlavně o tom individuálním přístupu. Ono můžete mít vytvořeno sto nejrůznějších manuálů, ale všechno je to o tom, že ty kolektivy se strašně liší. A šikovný lesní pedagog během chvíle zjistí, co má před sebou za děti. A nemůžete na všechny děti používat stejnou metodu a stejný metr. Jsou třídy, které jsou naprosto perfektní, vyceповané, u kterých už vidíte, že jsou silný kolektiv. A jsou třídy rozhozené s kantorkami, to už poznáte, když přijdou do dveří. A je to potom o tom člověku, aby navázal tak, aby opravdu jejich pozornost upoutal. Vždy je to o tom kontaktu a o tom, aby on si udělal sám obrázek o tom, jak na tuhle skupinu. Takže veškerá metodika je úžasná věc, ale v praxi je to malinko jinak. A ještě další důležitá věc, kterou žádná metodika neošetří je vlastně ta přímá vazba těch lidí, z terénu z toho lesa a těch posluchačů. Protože oni strašně brzy zjistí, že ten člověk, který jim o tom lese říká, že tenhle člověk je zrovna ten co to umí, co to zná, přijde v zeleném, může mít na vodítku psa a tady už začínají ty prvotní vazby, kdy to dítě pojímá tu důvěru. To už není kantor, ale je to někdo kdo jim sděluje své zkušenosti a má na to ten mandát. A toto podle mě žádná metodika neošetří. Je to o tom výstupu, aby děti pojaly tu autoritu. Protože školství je strašně zfeminizované, jako že u nás je to převážně mužský kolektiv, že to jsou všechno takové aspekty, které pomáhají tomu úspěchu té práce. Že ty děti ho tak jako žerou, oni se předhání, kdo mu pomůže vést toho psa, kdo mu ponese průměrku, kdo půjde vedle něj, kdo mu s čím pomůže. A to jsou podle mě ty nejlepší kontakty. Děti nám tykají, oslovují nás jménem, proto v nás nevidí učitele, a nejsme ani teta ani strejda a to je takový základní princip té lesní pedagogiky. A hlavně využívat toho smyslového vnímání dětí a ne do nich něco hustit. Ale ta úvodní přednáška je dobrá v tom, že si vysonduje ty děti, že se s nimi seznámí. A pak ten program vytvoří podle toho.

Já jsem vlastně jediný zaměstnanec tohoto střediska a mám na starosti celý chod tohoto zařízení, organizaci. Já nemám lesnické vzdělání a jsem spíš organizační pracovník, ale jsem schopná jim pomoci v určitých věcech, těch jednodušších a ne těch odborných, protože si myslím, že vždy o tom má mluvit ten, kdo tomu opravdu rozumí.

PŠ: Ono základ té lesnické pedagogiky a lesního pedagoga je to, že by to měl dělat ten, kdo hospodaří v tom lese. Tam se smaže ten odstup, třeba, že kantor učí 30 let a 30 let v té praxi není a učí pořád jedno a to samé, a při tom ten provoz uhnul někam úplně jinam.

5. *Využíváte mezi jinými metodami výuky i příběh, vyprávění?*

PŠ: Občas tam šlehnu pohádku a je to.

TF: Tak určitě u těch malých dětí.

PŠ: Protože ty děti chtějí slyšet pohádky, třeba když jim člověk řekne, že jim poví pohádku o tom, proč dub zimní má tak vykrájené listy. Tak jim povídám o tom, že čert měl očesat listí z dubu a proto jsou takhle natrhané a oni si to díky tomu pamatují. Když se ještě vrátím k té původní otázce, tak jsem minulý týden měl dvě školky. Dvě úplně stejné školky, mladší děti, starší děti, předškoláci. Jedna z Lovosic a tam jsem zjistil, že ví možná, že jsou nějaké stromy, vědí, že stromy jsou listnaté a možná jehličnaté a to bylo všechno. Pak další den jsem měl místní školku z Berouna a tam už na mě děti chrlily názvy alespoň rodoví stromů. Ale zase jsem to udělal tak, že jsem to té první školce vysvětlil nebo ukazoval, podle čeho ty stromy můžou poznat. Ty rozpoznávací znaky, že máme listy, pupeny, kůru, tvar stromů apod. A jenom toto, aby si mohli z toho něco zapamatovat popřípadě i něco poznat. Neřeším s nimi problematiku jako třeba druhy, ale stačí mi, že poznají strom rodově nebo třeba javor má vykražované listy a buk ne. Stačí jim dát ten základ a oni se to naučí.

6. *Jakým způsobem jste k používání příběhu v programech dospěl?*

PŠ: To vidíte na reakci dětí. Když se začnou vrtět, začnou přestávat dávat pozor. Jinak s malými dětmi pracuji radši, jednak to mám doma a jednak Vám vše okamžitě řeknou. Za to když přijede střední škola, bude vám na to kývat, budou to dělat jen jako, otáčí se, baví se, šklebí se a vědomě nedávají pozor, ale ty malé děti jsou spontánní a prozradí Vám všechno okamžitě. Tak když vidím, že je to unavuje, tak vymyslím něco, co to oživí. Takže příběh používáme jako oživení.

7. *Z jakých zdrojů vycházíte při vytváření příběhů a vyprávění pro programy?*

PŠ: Tak určitě z pohádek, nebo mi něco prozradili děti sami, co jim třeba řekly učitelky, což je mnohdy dobré použít, protože to mají i ve svých osnovách takže to může být i společné. Anebo se použije vlastní fantazie a něco se vymyslí. A nebudu jim říkat, že půl dne sedím u počítače a klepu to tam, ale podat to tak, aby to bylo nějak stravitelnější. Funguje to i tak, že já si i něco pamatuji, tak to v tu danou chvíli můžu použít anebo když jdeme na prohlídku po mém revíru, a sloužím tam už nějaký ten rok, a znám i historii některých míst co jsem si dohledal ze starých knih, to se také dá použít.

8. *Jaké příběhy/knihy/žánry/autoři Vás ovlivnili?*

TF: Já měla vždy nejraději bajky, to mě nejvíc oslovilo jako dítě a také jsem je nejraději četla svým dětem, protože vlastně zvířata s lidskými vlastnostmi, ten přenos pro tu dětskou duši o tom příběhu a nějaké té pravdy o životě jsem nejlíp vstřebávala právě přes bajky.

Tak to se mi hodně líbí. Také Děti z Bullerbynu a pak klasické české pohádky od Boženy Němcové.

PŠ: Tak to já jsem to měl jinak, protože já jsem vyrůstal na dobrodružných knihách, to byla ta edice KOD (Knihy odvahy a dobrodružství) a potom, když to vezmu třeba na tom druhém stupni tak jsem četl starší knihy jako např. Klostermanna, různé knihy z lesa. A když jsem pak nakouknul do té praxe, tak jsem ty novodobé nečetl, protože to už mě to tak nebralo. Jinak, že by mě třeba vychoval srneček z Křivoklátských lesů, tak to ne. Já byl tak nějak rozhodnutý dělat lesařinu asi od čtyř let, takže já jsem to měl jasné.

9. *Jaké jsou reakce dětí v průběhu a po skončení programu?*

PŠ: Když zareagují, když je slyším reagovat třeba slovy „hustý“ nebo „ty vago“, tak vím, že jsem dobrý. Víím, že se jim to líbí. Když řekne, že je to hustý, tak je to super.

TF: Tak podle toho věku, protože ti nejmenší si tak brebentí, zachytí vlastně ty poslední střípky z toho programu, tak tam jsou takové dozvuky. My často ještě děláme pro ně, abychom to zpříjemnili, aby si to užily, tak děláme různé aktivity jako třeba soutěž, kde mohou dostat odměnu. A to je také součást lesní pedagogiky, taková drobná odměna navázaná na ten program. A pak to vypadá tak, že ty děti přijdou domů a říkají: „Dostal jsem to a to, dostal jsem to tam a říkali nám to a to“. Můžou si vyrobit koláž z přírodnin, můžou si namalovat kamínek, cokoliv. Třeba magnetky se zvířátky, prostě něco, co má souvislost s tím co tady prožily. Takové drobnosti a maličkosti. Ta dětská duše taková je, rádi soutěží, rádi dostávají dárky, rádi jsou odměňováni, to k tomu dětskému věku prostě patří. A je fajn, že firma nám dává tyto věci k tomu, abychom je využily a taky pro tu lesní pedagogiku.

10. *Zjišťujete (a jak), co si děti z Vašich programů odnášejí?*

PŠ: To stačí udělat ke konci zpětnou vazbu, že se zeptáte na nějaké věci a to pak vidíte, co si pamatují a co zase ne. Není to ale o tom, že by se to musely naučit během dvou hodin, co jsou u nás. Mně stačí, když se jim to líbí a třeba doma řeknou, že sem chtějí jet na výlet, že je to zaujalo.

TF: Nejlepší zpětná vazba je, že se nám sem vrací. Jedny a ty samé kolektivy se sem vrací opakovaně. A má to nějaký důvod, třeba že se jim to líbí, líbí se jim to prostředím tady, líbí se jim způsob předávání informací. Jsou to ty bezprostřední reakce po tom programu jak od kantorů, tak od dětí. Když se vám tu kantoři rozplývají, jak to bylo skvělé a ještě k tomu vám pak následně telefonují, tak to je nejvíc prokazatelné na těchto reakcích. Jednu dobu tu byly takové formuláře, ale to už neděláme. Ty dotazníky nám přijdou zavádějící v souvislosti s tím, co tu děláme. My tady nejedeme tak na statistiku, samozřejmě, že si to nějak hlídáme, kolik dětí tu je, kolik programů bylo apod. Respektive přes školní rok tu máme obsazeno, děti sem jezdí i z větší vzdálenosti. My už jsme od toho papírového hodnocení upustili. Akorát se mi to tu hromadilo a nikdo to nechtěl. Taky se mi stalo, že jsem potřebovala vykrýt program a sáhla jsem po kolegovi, co to léta nedělá, který kdysi to školení měl, tak po skončení toho programu toho kantora už nechtěli, že ten způsob předání informací pro děti byl složitý, nezáživný. Myslím si, že to je vše o té komunikaci.

Určitě jsme vždy schopni program upravit a už přesně vím, koho mám zvolit na jaký kolektiv. Víím, že jsou kolektivy náročnější, že to bude náročnější podle počtu dětí, nebo

jejich učitelky chtějí do toho nahustit o mnoho více informací. My jim to nechceme nějak rozmlouvat, ale na tu přípravu je to náročnější, nebo pak přijde jiná škola a ta chce mít zase spíš nějakou legraci, soutěžní stezku apod., tak je na to potřeba zvolit lidi, aby jim to sedlo, protože pokaždé je to jiné.

PŠ: Jsou kantoři, kteří mají celý rok nějakou osu, podle které jedou a řeknou, že: „My se zrovna zaobíráme tady tím“, a my to zkusíme použít do našeho programu. A nějaká ta zpětná vazba, třeba z minulého týdne, měl jsem školku, se kterou jsme dělali stromy na jaře v lese, pak jsme si vyráběli dřevěné šperky. I ti prcci u toho brusného papíru vydrželi, aby to dali třeba mamince opravdu vyleštěné. Potom za pár dní maminka nějakého dítěte z té školky volala, že dítě celý den nemluvalo o ničem jiném, že byly u hajného a dělali různé věci. A to si myslím, že je to nejlepší co může být, to poděkování.

TF: Tady je právě strašně důležité, že to dělají lidi, kteří to opravdu dělají. Já nevím jak je to přesně v těch ekocentrech, že tam jsou nejspíš vystudovaní ekologové nebo nevím, jaké mají školy přesně, ale když je to navázáno na to, co ten člověk dělá a kde pracuje, tak bych řekla, že to je půlka úspěchu tohle. Pro vedení programů a předání poznatků a informací.

11. Jak mohou děti „komunikovat“ s přírodou v průběhu programu?

PŠ: To, co je neohrozí na zdraví, tak si se mnou mohou vyzkoušet. Třeba když někam jdeme, tak jim vytyčím, kam můžou, kam ne, když tam je pěšina a vedle kameny, tak si vyberou pro cestu kameny, že jo. Nebo potom když budu mít ukázkou se psem, když to je můj pes tak vím, co udělá tak si ho můžou pohladit a tak. Nebo jim zase zakážu běhat po skládce se dřevem, aby to s nimi nespadlo, ale jinak jim nechám si vyzkoušet všechno.

12. Na co kladete ve Vašich programech větší důraz, na příběh nebo na poselství?

PŠ: Já kladu největší důraz na to, aby získali nějaký kladný vztah k přírodě, aby se nebáli lesa, aby věděli, co to obnáší se o ten les starat. Že to není jenom o tom, že si ráno obují vysoké boty a pak celý den jen tak chodím po lese a koukám po veverkách. Takže u mě si vyzkouší třeba vysadit stromky apod.

13. V jakém rozsahu je podle Vás vhodné uplatňovat nebo neuplatňovat metodu vyprávění u dětí různých věkových skupin?

PŠ: Tak ty starší upoutá více nějaké místní staré pověsti nebo historie toho daného místa a to zase nezajímá děti ve školce. Takové děti bude spíš zajímat, proč se na revíru jmenuje místo „U pokladu“. No protože tam je poklad. Ale povídat jim, jak se hospodařilo v 18. století tady na Křivoklátsku, to je brát nebude. To už je dobré tak pro děti z druhého stupně a pro středoškoláky kde zjistí, že to byla průmyslová oblast toto.

14. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody frontální výuky?

PŠ: Tam jde o to, že oni potřebují předat určité množství informací a musíme jim je v nějakém časovém horizontu dát. Ale já když to nestihnu, tak se nic neděje, já na ně mám

dvě nebo tři hodiny a když to nestihneme probrat všechno, no tak se svět nezboží. Ale kdyby vás nenačili psát půlku abecedy, tak je to problém. Pro mě to je výhoda, že to nemusím takhle používat, protože mě daleko lépe berou ty děti.

TF: Myslím si, že tam jsou otevřeny větší možnosti, můžete si v uvozovkách více dovolit, více improvizovat, můžete hodně použít nějaký svůj vlastní postup a svou vlastní metodu. Nejste tak svázáni různými pravidly nebo předpisy, školními řády a osnovami. Oni to mají všechno dané, vyučovací plány. To je samozřejmě takhle daná věc v tom školství a tak je ten systém tady postavený. A naprostá výhoda toho je, že do toho můžete vložit ještě něco navíc. Myslím si, že to je i o tom čase, že si můžeme dovolit víc pracovat s emocemi, víc navazovat jiný kontakt, než mají kantoři se žáky normálně, takže oni jsou úplně v jiném postavení. Pro nás, že nemusíme dodržovat tento systém výuky, to je nesporná výhoda. A nechci tím vůbec stranit. Myslím si, že kdyby měli tuto možnost pracovat v nějaké alternativní škole nebo nějakým jiným způsobem, tak by byly možná daleko spokojenější než v tom klasickém školství. Tady jsou otevřeny daleko větší možnosti.

15. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody použití narativní metody ve výuce?

PŠ: Do určité fáze to neberou tak, že si musí něco zapamatovat. To je dejme tomu takové zpříjemnění toho mého klábosení, a když to bude nějakým způsobem oživené, tak si to zapamatují. Ale kdybych to tak nějak odříkal, tak to bude jenom výplň. Děti ze školy to budou poslouchat, protože jsou zvyklí poslouchat pohádky. Základní škola bude už poslouchat něco jiného, třeba teď Vám budu vyprávět o tomhle stromu a teď o tomhle. A když bych to dal do nějakého vyprávění, půlka by to nějak protrpěla, jen když zvýším hlas nebo nějak upoutám, tak se nějak chytají. Ale jinak by to bylo jako byste pouštěli filmy na videu a půlka to prochrápe. To já když už pouštím něco na videu tak to pořád zastavuji, pořád do toho něco melu, neustále je na něco upozorňuji. Jinak by se na to koukali jak na televizi doma. Příběh určitě používat, ale musí být nějakým způsobem akční.

TF: A taky zvolit tu správnou chvíli, kdy si můžete připravit třeba tři ty příběhy a nakonec zjistíte, že nepoužijete ani jeden. Je to pak o tom, že mezi ně vplujete a jak plyne ta doba, co s nimi jste, tak přesně vycítíte ten okamžik a teď bych to mohla říct! Jinak já mám za sebou knihovnickou školu, mám ráda knížky a myslím si, že konkrétně jak mluvíme o těch příbězích a pohádkách, že v tom je ohromný potenciál, protože ta fantazie takhle pracuje, natož ta dětská. Hodně lidí si spojuje svůj život s nějakou postavou nebo s nějakým příběhem. Ta realita s tou fikcí se promíchává nějak dohromady a na tom pracuje ta mysl. A jak jsem říkala, určitě v tom jsou veliké možnosti. Je to o tom, že ten člověk v tom musí tak nějak být. Nejde to dělat jenom jako. Máme kolegu, lesního pedagoga, a neumím si představit, že by vyprávěl nějaký příběh. Ale určitě jim sdělí miliony jiných užitečných informací, ale není ten vyprávěcí typ. Takže to musí sednout na toho člověka jako takového a ten člověk musí vycítit tu chvíli, kdy ten příběh přenesl na ně. Potom to má nějaký efekt a smysl. Ale jak říkám, stane se, že i kdybyste měla připraveno spoustu příběhů dopředu, tak nenastane ta správná chvíle na to. A někdy může být i ta chvíle taková, že ty příběhy můžete vyprávět hodinu a oni se chytí.

PŠ: Co se hodně použije tak jsou takové ty vyprávění z vlastního života. To funguje, když vyprávím o sobě.

16. Jaká témata považujete za vhodná a jaká za nevhodná pro použití příběhu/metody vyprávění?

PŠ: Já se rád věnuji kontroverzním tématům, protože objasňuji lidem zkreslené vědění např. těžbu v lese. A já jim vysvětlím, proč se těží. A o tom žádný příběh není. Začnu vyprávět třeba to, na co a proč jsou věci ze dřeva. A že věci za dřeva se používají pořád.

TF: Zabíjení zvířat třeba, ty programy jsou hodně o savcích, o zvířatech a lidech, na to navazuje i myslivost a navíc tato oblast je známá myslivostí a je zde hojně zastoupená. Je zde hodně myslivců a to je někdy hodně zajímavé často. Třeba když sem přijdou a vidí tady ty různé preparáty tak ty reakce jsou někdy opravdu zajímavé. Někdy i fňukají, kdo je zabil a vycpal. A Vy na to navázete, že ten pták letěl a měl nehodu, spojíte to s lidmi, že mají také nehody, že jsou také nemocní. To jsou ta kontroverzní témata, zabíjení zvířat, kácení stromů kvůli penězům. Lidé si myslí, že ty lesníci plení lesy, aby pak mohli za těžké peníze prodat to dřevo, a už nikdo nevidí tu mravenčí práci toho, jak ten les zase obnovují a pěstují. A když toto středisko bylo založené, jako že to je středisko lesnické firmy a nepochybně to gró tady je, ta osvěta lesnické práce, protože ta bývá úplně odsouvaná na druhou kolej vedle ekologie a málokdo se nad tím pozastaví.

PŠ: Já když vezmu ty dvě témata, dejme tomu ta těžba v lese a lov zvěře, tak to se v té lesařině nechá vyprávět každému. To každý skousne, protože mu to dojde. A když vidím, že ta skupina bude nějak špatně reagovat na nějaké zabíjení, tak tomu já se klidně vyhnu. Jsou skupiny, které to poberou a někteří lidé nejsou schopni pochopit, že maso na pultech se musí někde vzít. Jinak z toho lesnického provozu se nechá vysvětlit všechno a díky té myslivosti oni pochopí, že my se o tu zvěř staráme. To pak nepřevrátíte názor za 2-3 hodiny, to je o tom, že když sem budou jezdit častěji, tak ten názor třeba změním.

17. Setkali jste se s pojmem ekonaratologie?

PŠ: Ne.

TF: Ne, bohužel.

Standardní údaje o respondentech:

Tat'ána Friebertová

Věk: 49 let

Vzdělání: středoškolské vzdělání – Knihovnická škola

Jak dlouho pracujete v oblasti EVVO: Tady pracuji 9 let.

Pavel Šebek

Věk: 34 let

Vzdělání: Střední lesnická škola

Jak dlouho pracujete v oblasti EVVO: Lesní pedagogice se věnuji 6 let.

Ing. Zdeňka Hajleková (Lesy ČR – KŘ Brandýs nad Labem)

1. Kolik pracovníků Vašeho krajského ředitelství je zapojeno do procesu přípravy programů lesní pedagogiky?

To je právě to, z čeho mám strach, že bude špatně pochopeno. Protože, v rámci naší firmy Lesů České republiky, která je státním podnikem, jsme povinni ze zákona o státním podniku dělat akce ve veřejném zájmu, mezi které se počítá i například lesní nebo lesnická pedagogika. A nejen v rámci našeho krajského ředitelství, které se zhruba shoduje s hranicemi Středočeského kraje, Praha tam samozřejmě nepatří, tak máme také své Informační a vzdělávací středisko, které má své programy, protože je specializované přímo na výchovu a na lesnickou pedagogiku a má tam i prostory, kde můžete programy provádět. Kdežto kromě toho Informačního střediska mí kolegové a ne všichni, co jsou proškoleni jako lesní pedagogové, tak nad rámec své pracovní činnosti vykonávají lesnickou pedagogiku. A oni mohou mít taky, ale nemusí mít specializované programy. Oni jsou proškolení, a zpravidla ta lesnická pedagogika probíhá ve dvou rovinách. Buď to je to formou besedy nebo přednášky na konkrétní škole na téma, které ta škola chce, ale zpravidla se to pohybuje např. ke Dni Země, nebo na podzim, když mají nějakou akci v rámci školy. Ale jak říkám, většinou se na nás obracejí ke Dni Země, že by chtěli takový program, který může být zaměřený na les nebo na zvířata nebo na koloběh vody v lese a přírodě. Tak na to se každý ten pedagog připraví. Nebo to může být formou venkovní a to je pak procházka v lese a tam zase záleží na tom, jak bude ta procházka dlouhá a pro koho má být ta procházka, protože určitě bude jiný program pro děti z mateřské školky a jiný pro 5. třídu základní školy. Anebo jiný program pro lidi zdravotně hendikepované. Musí být vybrané vhodné místo, musí na to být postavený program a musí být i alternativa, protože samozřejmě je to venku, tak to počasí neovlivníme. Někdy ovšem může být počasí tak špatné, že musíme zvolit jinou variantu.

Takže já si to tady tvořím sama, ale krajské ředitelství má 10 zaměstnanců. A když je pak nějaká větší akce, tak jsou někteří kolegové ochotní mi s tím pomoci.

2. Popište, prosím, proces přípravy/tvorby programů.

Záleží na tom, co to má být, jestli je to hodinová přednáška, jestli to má být v uzavřené místnosti, jestli už jsem na té škole byla. Pokud jsem tam nebyla, tak to bude takové všeobecné seznámení a stává se z toho částečné divadelní představení jednoho herce, protože všichni kantoři vědí, že když má být kantor úspěšný, tak musí být docela dobrý herec. Protože děti jsou náročné díky technickým vymoženostem, ale mám tu výhodu oproti kantorům, které dítě vidí dennodenně a několik hodin ten den, že já jsem tam nový prvek, takže v podstatě mi tu hodinu vydrží věnovat pozornost. Jinak nemá cenu dělat nějakou delší přednášku, ale zpravidla, když jdu do té školy nebo do mateřské školky poprvé, tak je to postavené na tom, jak se máme v lese správně chovat. Já dělám různé věci v lese, např. si rozbaluji svačinu, odhazuji papírky, pouštím si rádio apod. a děti mne upozorňují na ty věci, které by se v lese dělat neměly. Snažím se tak zapojovat i ty děti a vzhledem k tomu, že se pohybuji především v mateřských školkách a na prvním stupni tak

to takhle jde. Ale když jsou ty děti starší, tak se samozřejmě rychle projede to, co si pamatují z minula nebo z předchozích hodin. A já si s sebou ještě nosím takovou kulatou krabici, a protože mají děti velkou fantazii, hnědě nabarvenou, tak že je to třeba kmen stromu a ukazujeme si různé značení na stromech, vozím s sebou dálkoměr, lesnickou průměrku nebo třeba dalekohled, takže se dívají dalekohledem. A ty venkovní programy, zase záleží, pro jak staré děti to je a taky záleží na tom, jak daleko se do lesa dostaneme.

Určení té lokality, kam se půjde, je podle toho, jaké má za prvé daná škola finanční prostředky na to někam dojet, taky se mi stalo, že jsme lesnickou pedagogiku absolvovali v parku. Proč ne, i to lze, když tam je ten park vzrostlý, má vzrostlé stromy apod., tak to jde taky. Záleží i na tom jaká skupina těch dětí je, protože když to jsou děti předškolní, tak nemůžeme naplánovat trasu 5 km, když na to máme 2 hodiny a máme na to mít i zastavení. A na ty děti nemůžete zase dlouho mluvit, tam to musí být všechno spíš formou hry, že třeba máme muchomůrku jako špalík, na který se házejí kroužky, a u toho si můžeme probrat, které houby jsou jedovaté. Zkoušíme si třeba rovnováhu chůzi po kládách, nebo si zkoušíme, kde bydlí ta liška apod. A jestli jsou ty děti odvážné, prolézají dlouhým pytlem. A u toho si říkáme, jak se v lese chováme a ukazujeme si, jak vypadá jehličnatý stromek, jak vypadá strom listnatý. A jdeme navštívit pavouka křížáka, máme nataženou síť z lan mezi stromy a tak si zkouší prolézat jako pavouci. Prostě všechno formou hry.

Je to po okolí nebo blízko té školky, ale opravdu záleží na podmínkách, jaké ty škola má, a když se jezdí na besedy na všechny školy, a to jezdím i daleko, třeba Řevničov, Kolín, Poděbrady, prostě celý Středočeský kraj. Ale za prvé ten Středočeský kraj, ta severní půlka, tady je to málo lesnaté. Jsou tam pouze dvě lesní správy a na nich mám po dvou pedagogích. Jestli si někdo myslí, že tady netrpělivě čekáme, až nám někdo zavolá, abychom tam provedli lesní pedagogiku, tak to ne. A jinak lesnickou pedagogiku provádíme zdarma, je to státem honorovaná služba vzhledem k tomu, že jsme státní podnik.

Zájemců je dost a vzhledem k tomu, že tady jsou sousedé jako Ústav pro hospodářskou úpravu lesů tak oni pokrývají velkou část lidí. V hlavním městě Praze jsou Lesy hl. m. Prahy, které mají lesnickou pedagogiku také na vysoké úrovni, tak do té Prahy jezdím minimálně. Občas tam jedu, ale oni na to už mají vyčleněné zaměstnance.

3. Jaké jsou Vaše cíle v nabízených programech?

Seznamovat s prací lesníka. Seznamovat s významem lesů a proč je potřeba lesy chránit. Kromě toho chování v lese si také ukazujeme různá stádia stáří stromů, že stromky chodí do školy a tomu se vždy děti smějí. Jak to vypadá, když se sází semínko, jak se do země vůbec dostane, kde roste semínko, hádají, jak je strom starý nebo kolika se může dožít let. To se vždy diví, kolika se může dožít let. A ukazujeme si i věci, co to je oplocenka, lapač na kůrovce apod. Proč musí být oplocenka v lese. Když jsme potichu, tak vidíme i nějaké zvíře.

4. Máte nějaké téma, které plánujete do budoucna?

My máme trochu nevýhodu v tom, že my veškeré práce v lese zadáváme pomocí obchodních smluv. Že kdyby si někdo přál, abychom na akci lesnické pedagogiky pokáceli strom, tak je to trochu problém, protože my nezaměstnáváme žádného těžaře, který by ten strom mohl pokácet, a když někteří z kolegů mohou pracovat a mají proškolení na práci s motorovou pilou tak ano, ale co s tím pokáceným stromem v lese. Toto třeba zrovna my

nemůžeme. Můžeme maximálně na dálku, když budou chtít, a my budeme vědět, že máme nějaké stroje na kácení v dané lokalitě, tak je můžeme ukázat, ale že by si to někdo objednal, tak to opravdu nelze. Když jsou starší děti, tak to děláme tak, že na jaře, pokud se ještě zalesňuje, tak že si zkusí zasadit strom, aby věděly, že to je strašně těžká práce. Anebo že uklidí od odpadků kus lesa, a to pak už nikdo ten papírek neodhodí, to pak když to projde vlastníma rukama, vlastní peněženkou, to už si to každý rozmyslí a zváží co s tím dál. Takže konkrétně lesnické činnosti se hrozně těžko ukazují, protože to zaprvé nejde z důvodu bezpečnosti práce, jako že těžba dřeva je náročná a těžká na bezpečnost práce a hlavně my nemáme ty zaměstnance, že bych zavolala: „Františku, potřebovala bych, abys kácel ve středu tam a tam“. To nejde. Takže opravdu je to formou té pochůzky, že málokdy můžeme ukázat tu specifickou práci. Ale na jaře se snažíme, i na podzim, když je ještě počasí, že si děti mohou zasadit svůj strom. To je tak jediné, co nám chybí k dokonalosti.

5. Jaké metody/motivační rámce používáte při konstrukci a realizaci svých programů?

Motivaci formou hry, všechno formou hry, proto aby se děti nenásilně seznamovaly s prostředím lesa. Já když jsem byla malá, tak pro nás byl největší trest dostat domácí vězení. A pro současnou generaci dětí je největší trest jít ven. Protože nemůžou pařit na počítači a mně to připadá šílené, že ty děti chodí ven za trest. A oni se už v lese neumí chovat, jsou strašně motoricky nešikovné, nemyslím manuálně, že neumějí sekát a štípat dříví, to když to budou v životě potřebovat, tak se to naučí. Ale oni jsou motoricky strašně nešikovní, nejsou fyzicky zdatní a navíc je chůze, neví, jak se mají do lesa nebo do přírody obléknout, a nevědí to ani jejich rodiče anebo si to neuvědomují. Například, byly jsme včera na dvouhodinové procházce s dětmi z mateřské školky a byl včera zrovna tak studený vítr a ty rodiče si neuvědomí, že když budou ty děti dvě hodiny venku, že to je něco jiného, než když ho vezou autem do školky, protože už se většinou ty děti do školky vozí. Takže děti měly zmrzlé ručičky, měly fleecové mikiny a měly i větrovky, ale ještě přes čepice jsme jim natahovali bundy, protože jim byla opravdu zima a to jsme pořád skákali jako zajíčci nebo žáby, abychom se trochu zahřáli a chodili jsme a ne, že by si sedly nebo něco, to nepřipadá v úvahu. A to mají i takové podušky, že nesedí přímo na zemi, takové malé hliníkové karimatky. Všechno to jde, ale záleží na počasí, a protože je to pro ty děti nové a cizí prostředí ten les. Takže třeba se i zamažou. Já mám špinavé ruce, říkají. Nejsou na to zvyklí, protože žijí v tom sterilním prostředí. Nebo se všichni bojí, aby nechytli klíště. Ale vůbec jim nevádí, že zahazují papírky, to jim přijde normální.

6. Co si myslíte o užití vyprávění v ekologické výchově?

Určitě ho využívám a je to nejlepší, co může být, protože i dospělí mají rádi pohádky a obzvláště ty české, ve kterých vše dobře dopadne. Já osobně nemám ráda pohádky od Andersena nebo bratří Grimmů, protože mi to přišlo hororové a temné ty jejich pohádky. Já vnímám pohádky trochu barevně. A tam ty pohádky nekončí dobře. Končí smutně, což česká pohádka, i když může být strašidelná, hororová, tak vždy to dobro nad tím zlem zvítězí.

7. Jakým způsobem jste Vy k používání příběhu v programech dospěla?

Já nevím, asi pocitově. Asi když má člověk něco rád, tak se o to snaží podělit s těmi dalšími. A to nemusí být pohádky o králích a princeznách, ale třeba o tom, proč má kaštan květy jako svíčky.

8. Máte předem stanoveno, co Vaším konkrétním programem chcete dětem sdělit?

Tak většinou ke konkrétní situaci, teď je jaro, tak teď kvetou kaštan, takže proč třeba mají zrovna takové květy, je na to docela hezká pohádka. A záleží taky, jak dlouho chodíte s dětmi po lese, jestli střídají nějaké činnosti, jako nějaké uklidňující anebo pohybové. Jak říkám, my jsme to včera museli postavit na tom pohybu, protože tam bylo sto dětí na čtyři pedagogy a paní učitelky z mateřské školky na každou třídu. To máte stejně 25 dětí a bylo chladno a takhle malé děti nemůžete posadit a hrát s nimi hry ve smyslu třeba poslouchajte zvuky lesa. Tak jsme tam měli medvěda, tak jsme ho krmili. Házeli jsme mu šišky a míčky, poznávali jsme houby, zkoušeli jsme, jak to vypadá v lese po tmě, že jsme měli mezi stromy natažený provaz a pak jsme jim zavázali oči a tak.

9. Z jakých zdrojů vycházíte při vytváření příběhů a vyprávění pro programy?

Tak my máme k dispozici takovou velkou knihu, takovou bichli, kde máme každý rok, a to minimálně jednou do roka setkání lesních pedagogů, dvakrát do roka Zemědělský ústav pro potravinářství. Pro informace pořádá to setkání lesních pedagogů a školení a takové výměně zkušeností, anebo co se nám podařilo a co se nám nepodařilo a co se osvědčilo a co ne. Je to kniha přeložená z němčiny na téma třeba strom, dřevo, koloběh vody v přírodě, ale spíš jde o to, co si člověk vybere pro tu danou situaci. Třeba když vím, že mi přijde dvacet dětí, a vím, kde se budeme pohybovat, tak i když to tam znám, tak si to projdu dopředu, protože se tam mohlo něco stát, něco se změnit a snažím se komunikovat i s tou paní učitelkou, aby ty děti na to byly připravené, aby byly dobře obuté, dobře oblečené, radši nějakou mikinu navíc a aby měli všichni pláštěnku, protože já nevím, budeme tři hodiny venku a může přijít letní bouřka nebo přívalový déšť nebo cokoliv. My teda máme v batohu lesních pedagogů velikou plachtu, že kdyby přišel nějaký velký déšť, tak se dokážeme schovat. A nás na škole učili, že není špatné počasí, je jen špatně oblečený lesník. A mají pravdu, protože když se připravíte, tak nebudete moci být zaskočení a nepřipraveni. A díky tomu, jak je tento svět přetechnizovaný a lidé nejsou s přírodou tak spjatí, tak to často podceňují. A vidíte lidi, kteří do přírody jdou a vypadají, že jdou do parku ve městě. Nebo jedou na dva týdny k moři a o víkendech chodí do obchodních center a mají pocit, že tu přírodu nepotřebují. Tak pak ani dospělý nepozná, jaký strom je listnatý, jaký je jehličnatý a když po něm budete chtít vyjmenovat čtyři listnaté stromy, tak bude jen koukat.

10. Jaké příběhy/knihy/žánry/autoři Vás ovlivnili?

Úžasná knížka o přírodě speciálně pro děti, a to říkají především všichni milovníci hmyzu, je Ferda Mravenec od Ondřeje Sekory. To se nechá nazvat i jako pravý entomologický slabikář. A to je i má oblíbená, protože se s ní nechá vyjít i od těch malých dětí, protože tam je vše popsáno krásnou formou života toho hmyzu a taky se nechá vyjít i z pohádek

Karla Čapka. Třeba povídání O pejskovi a kočičce. A je to taky o tom, děti mají fantazii, že nemusíte mít nějakou předlohu. Já mám ráda pohádku třeba o českém Honzovi, mám ráda i Drdovy pohádky, i když jsou to takové trošku hororové pohádky, ale vždy dobře dopadnou. To samé třeba Božena Němcová.

11. Jaké jsou reakce dětí v průběhu a po skončení programů?

Tak třeba jezdím často do mateřské školky v Čakovickách a tak mi tam už děti udělaly takový můj les nebo mi namalovaly obrázek. Těší se na další programy, hrajeme si s nimi a to je baví.

12. Zjišťujete (a jak), co si děti z Vašich programů odnášejí?

Jak zjistíte od dětí z mateřské školky, co si z toho odnášejí? Spíš se to snažíme řešit přes dotazník a to přes paní učitelku, jestli se jim to líbilo, jestli jim to zapadlo do jejich učebního plánu nebo jejich připomínky. A to, že se jim to líbilo, se zpravidla pozná tak, že se budou ozývat opakovaně a chtít naše programy.

U dětí prvního stupně je to především jejich zájem, jestli když děti dávají pozor a zaujalo je to. A když je něco zaujme, tak si z toho něco odnesou. I třeba jenom to, že se v lese nesmí křičet. Nebo že se v lese nenechávají odpadky. Anebo my se snažíme dávat každému návštěvníkovi lesa malý dárek, třeba tužku nebo malé pastelky a pak, když je budou používat, tak si vzpomenou na souvislost s tou věcí. V Německu třeba mají za povinnost se za svou školní docházku zúčastnit dvakrát akce zaměřené na lesní pedagogiku. Což tady u nás není dané zákonem. A má sestra učitelka říká: „Vy je učíte takové samozřejmé věci“, jenže my obě pocházíme z malé vesnice, z venkova, měli jsme les za humny, a protože sestra učila sice ve městě, ale to město měla obklopené lesy, tak jsou ty děti na to zvyklé. Ale když to vezmu sem do toho Středočeského kraje, tak tady je úplně jiná situace. Takže zdánlivě samozřejmé věci už děti neberou jako samozřejmé a vůbec je neznají. Neznají kytky jarní, neznají stromy a neví, jak se v lese chovat, že se v lese nesmí jen tak rozdělovat oheň a proč. Pak když jsme na procházce v lese, tak zjistí, že ten pařez a ty kořeny jsou taky ze dřeva a proč je oheň nebezpečný. Mají obrovský přístup k informacím, ale věci, které jsem já v dětství považovala za samozřejmé, oni neznají, protože je nepotřebují.

13. Jak mohou děti „komunikovat“ s přírodou v průběhu programu?

Tak mohou komunikovat různě, třeba když najdeme skládku dřeva a jsou tam různě dlouhé kusy dřeva, že záleží na tom, jak je to dřevo silné, jak je dlouhé, že jinak zní. Takhle třeba mohou komunikovat s přírodou. Komunikují třeba i tím, že po sobě nezanechávají hmatatelné stopy ve formě odpadků nebo ohniště, že neřežou nic do stromů, to je taky komunikace, že netrhají kytky, které opodál zahodí, nelámou větve apod. Takže spíš takový vztah k přírodě jako k dalšímu živému organismu, že i to je životní prostředí pro někoho jiného a že když oni udělají tohle, tak to způsobí nepříjemnost v životě toho a toho zvířete.

14. Na co kladete ve Vašich programech větší důraz, na příběh nebo na poselství?

Já si myslím, že by to mělo být v rovnováze. A že by si děti měly z každé té návštěvy něco odnést, třeba na památku šišku, ruce od smůly, list nebo kamínek, který se jim líbil, protože třeba včera, když jsme byli na tom jednom stanovišti, kde jsme lezli liščí norou, tak kolem byla písčitá cesta a byly tam krásné oblázky. Spousta dětí mi nosilo ukázat ty krásné kamínky, protože předtím asi nikde nebyly. Nebyly třeba na pláži nebo někde na pískovišti, nemají kamínky, tam je jen písek. A že si ho vezmou domů, jestli si ji můžou vzít domů, tak to si myslím, že si nesou nějakou tu vzpomínku na nějaký hezký okamžik. Že to je to důležité, že v lese bylo hezky a proč mi tam bylo hezky, protože jsem se k tomu lesu taky hezky choval. „A mami, bylo tam tak pěkně a mohli bychom tam někdy na procházku nebo na výlet?“ Za toto bych byla ráda, kdyby si to ty malé děti odnesly.

15. Jak a v jakém rozsahu je podle Vás vhodné uplatňovat nebo neuplatňovat metodu vyprávění u dětí různých věkových skupin?

Já si myslím, že komunikovat musíme vždycky. A komunikovat, když máte skupinu třeba těch 25 dětí, to už je docela velká skupina, takže musíte komunikovat především verbálně. Samozřejmě i neverbálně, ale především tedy ten hlas. To je nezastupitelné. A když máte malou skupinku, tak se můžete domlouvat třeba i posunky. Ale to už je i o tom stáří. Třeba malinké děti to nepochopí, když ukážu, pojď sem, a protože mě neznají, tak se můžou taky bát. Záleží to prostě na tom, s jakou skupinou lidí jste. Jestli s nimi můžete používat i neverbální komunikaci nebo se domluvit, že za celou dobu co budou venku, se budou snažit nemluvit. To lze, ale musíte mít tu malou skupinku, abyste to zvládla.

Tak určitě to musíte uplatnit u těch malých dětí, aby si pod tím něco představili, u těch starších už jim řeknete, že lesníci mají v pracovní náplni to a to, a to znamená to a to a můžete si to jít zkusit. Tam ten příběh nemusí být, tam stačí fakta. Třeba třetí už to jsou schopni zvládat. Ale těm malým dětem to musíte podat tak, aby to pochopily, záleží na věku.

16. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody frontální výuky?

Já se snažím, aby když jsem na besedě nebo přednášce, tak nestojím jen před katedrou, ale snažím se chodit po celé třídě a když to jde, tak některé třídy mají i odpočinkový koberec, tak spíš si tam sedneme, a když je k tomu paní učitelka svolná, tak přestavíme třídu a sedneme si do kruhu. Protože kruh nemá začátek ani konec a jsou si v něm všichni rovni. A vždy se snažím s těmi dětmi nějak pozdravit a nějak se s nimi rozloučit. I třeba takovou jednoduchou hrou, třeba koňské dostihy. Musí to být ale aspoň prvňáčci. Stoupneme si těsně do kruhu a něco si za zády podáváme, a až to přijde ke mně, tak všichni naráz na tři řekneme, co to bylo. Ve vztahu k lesní pedagogice vidím ve frontální výuce především nevýhodu, protože tento způsob výuky se velmi podobá běžným učebním hodinám a to v rámci lesní pedagogiky nechceme. Výhoda, že dětem je jasné, jak bude hodina probíhat.

17. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody použití narativní metody ve výuce?

Nevýhoda je to, že já nikdy nevím, do čeho jdu, když jsem v té třídě ještě nikdy nebyla nebo v mateřské školce, tak je to vždy pole neorané, protože se znám třeba s tím kantorem, který to domlouval, jen z elektronického kontaktu. Takže nikdy nevím, do čeho jdu, vlastně nevím, co všechno ty děti vědí. Ale spíš nevědí, než vědí. Už málokde se stane, že něco vědí. Ale pak poznáte, když něco vykládáte nějaké skupině lidí a poznáte, že přestávají dávat pozor, takže musíte změnit téma nebo zvolit jinou metodu. Tak to poznáte, ale já to nechci stavět jenom na tom povídání. My si ještě kreslíme k tomu.

Výhody používání příběhu by byly v tom, abych se snažila udržet tu pozornost a nevýhody, že bych strašně málo zapojovala tu druhou stranu. Protože si myslím, aby si z toho děti něco odnesly, tak se toho musí aktivně zúčastnit, protože když něco dělám vlastníma rukama a na vlastní kůži, tak si to lépe zapamatuji a lépe si na to i vzpomenu. Takže já se snažím o to, aby si to všichni zkusili, aby si vyzkoušeli uříznout to dřevo, aby viděli, že je to opravdu namáhavá práce.

18. Jaká témata považujete za vhodná a jaká za nevhodná pro použití příběhu/metody vyprávění?

Myslím si, že se každé téma dá zaobalit do nějakého příběhu. A hlavně nikdy nesmíte říct těm dětem, že je jejich otázka hloupá, protože oni tu otázku položili, protože to chtějí vědět. Žádná otázka položená dítětem není hloupá. Protože on o tom nic neví a jeho to trápí nebo zajímá, tak se na to prostě zeptá. Ale taky všechno nevím, a když to nevím, tak to řeknu. Třeba jsem hrála strom a děti se mne ptaly na otázky. A byla tam otázka, třeba: „Kolik máš větví?“ To já samozřejmě nevím, kolik mám větví, tak jsem řekla: „Já to nevím, víš, kolik máš vlasů?“ „Nevím.“ „A myslíš, že je důležité vědět, kolik mám větví?“ „Asi není.“ Takže spíš formou zamyslet se, jestli je to důležitá informace a jestli má na něco vliv.

19. Setkala jste se s pojmem ekonaratologie? Pokud ano, jak byste jej vysvětlila?

Ne, nejspíš bych šla a vyhledala si, co to znamená.

Standardní údaje o respondentovi:

Věk: 55 let

Vzdělání: Přírodovědecké gymnázium; Lesnická fakulta v Brně

Jak dlouho pracujete v oblasti EVVO: od roku 1983

Ing. Václav Nejman (Lesy Praha)

1. Kolik pracovníků Vašeho Střediska ekologické výchovy (SEV) je zapojeno do procesu přípravy Ekologických výukových programů (dále „EVP“)?

Na přípravě programů se podílíme přibližně ve třech, výjimečně k tomu máme ještě nějakého externího pracovníka, jinak to děláme my tři.

2. Popište, prosím, proces přípravy/tvorby EVP.

Je to jednoduché, je nějaké téma, které se nějak zpracuje, určí se na poradě, kdo si to vezme na starost a ten většinou zpracuje ten základ. Na začátku v tom brainstormingu se říká, ve které oblasti by se ten program, to dané téma, mělo zaobírat, co by se tam mělo v tom objevit. Ten člověk to zpracuje a následně to s ostatními probere a je to připomínkováno. A poslední fáze je to, že se to vyzkouší a v průběhu let vlastně vznikají upgrady těch programů, že se něco vypustí, něco se vylepší, něco se malinko změní apod. A písemná metodika k tomu existuje.

3. Jaké jsou Vaše cíle v nabízených EVP?

Tak každý program má většinou nějakých 5 cílů. První a nejdůležitější, ten se opakuje ve všech programech, je to, aby těm účastníkům těch našich aktivit bylo v přírodě bezva. Musí se jim v té přírodě líbit, musí to být pro ně něco, prostě zážitek. Ta naučná forma je ta druhá věc. Pak, když se jedná přímo o program lesnický, tak další cíl bývá např. to, aby lidé na základě toho, co zažili s námi, zjistili, že ten lesník je opravdu ten odborník. A taky se mění jednotlivé cíle podle daných programů, poněvadž máme programy třeba s tematikou včel apod. Tak tam my vlastně ukazujeme, že např. u lesníků je přidružená lesní výroba, jako je např. včelařství a tak. Těch cílů je většinou málo a zbytek máme takové spíše podružné cíle, co třeba chceme, aby si děti zapamatovali z daného programu. Jsou to čtyři, pět věcí maximálně a u každého programu je to jinak. Takže dám příklad, třeba u programu, který máme zaměřený na šelmy českých lesů, tak třeba tam máme otázky: Které zvíře v českých lesích se počítá jako naše nechytrější? Odpověď je vlk. Co žere bobr? Protože většina lidí si myslí, že to je ryba, tak ne, je to kůra stromů převážně. Nejmenší šelma na světě? Lasička. A tak máme pět informací základních, které si z toho programu mají odnést plus nad tím je to, že je jim v tom lese bezva, a že odborník na zvířata je v tomto ohledu myslivec.

4. Jaké téma plánujete do budoucna?

Tak samozřejmě do budoucna plánujeme, máme to někdy i rozmyšlené, ale spíš je tam problém, že časově je to dost náročné ta příprava a my jsme teď v současné době hodně vyčerpání, takže my nové programy neděláme. Konkrétně klasické programy pro 20 dětí co máme, tak ty se už tak nějak ustálily. Máme ještě jeden, co bychom chtěli udělat, teď se nám vlastně jeden vytváří, jeden noční program, který teď vytváříme, „Noční život

v pražských lesích“, to je pravda, ten jsem zapomněl, ale jinak se to prakticky ustálilo a teď se spíš zaměřujeme na větší typy aktivit, kde se účastní víc tříd.

5. Jaké metody/motivační rámce používáte při konstrukci a realizaci svých EVP?

Tak závisí samozřejmě na věku daných účastníků, u těch mateřských škol je to především taková pohádková forma, u těch větších samozřejmě, poněvadž jsme v Praze, tak tady většinou pro děti děláme takové aktivnější věci. Střídáme aktivní formy her s klidovými a máme to často tak, že na tu danou aktivitu, která je má nějak poučit, tak my se snažíme to dělat nějakým příběhem, něčím zajímavým, nějak je vtáhnout do děje, asi tak. Tak to je takové příběhové, ale samozřejmě je to kus od kusu, samozřejmě u větších dětí, devátá třída, vysoká škola, tak tam ten příběh nezapojujeme, i když v rámci srandy je to taky dobré. Závisí pokaždé, jak se to pojme.

6. Co si myslíte o užití vyprávění v ekologické výchově?

Je to dobré, ale problém je ten, že ne každý to zvládne, tzn. u nás to samozřejmě závisí lektor od lektora, který Vám to dělá. Já třeba jsem příběhový typ, takže já ty příběhy strašně rád povídám a snažím se je tím příběhem do toho vtáhnout, ale jak říkám, ne vždycky ten příběh na ně působí, ne vždycky, když jsou děti hodně rozdivočené, tak ten příběh je většinou nedokáže zklidnit. Je pak dobré, když to řeknu, je unavit, ale tam je to situace od situace.

Většinou ten lektor, musí mít trochu herecké schopnosti v sobě. Ne každý je herec a zase na druhou stranu, někdo prostě má úplně jiné věci. K tomu, abyste to zahráli, tak musíte mít samozřejmě nějaké vystupování, nějaký hlas a ne každý je k tomu taky vybavený, ale zase většinou ty lidi mají zase jinou strategii, kterou používají a třeba funguje zase jiná strategie, ne tahle povídka, příběh.

7. Jakým způsobem Vaše Středisko k používání příběhu v EVP dospělo?

Tak závisí třeba program na programu, závisí, kdo a jak ten program pojme. My nemáme programy, že bychom jeli všichni jedna lajna, ale máme různorodé programy, to znamená, že prakticky každý program je vedený trochu jinak. Když ti účastníci vystřídají víc těch našich aktivit, tak to nemají takové jednoznačné jak to jako probíhá, což je třeba částečně výhoda. Takže co máme třeba v jednom programu, tak tam je zvíře, které provází celým programem a vlastně vypráví zážitky svého života a oni vlastně to, co zažívají v tom jeho životě, tak si sami zkouší a máme to zaměřené tak, že i to zvíře tady v Praze potkají, je to na něj zaměřený apod.

8. Máte předem stanoveny, co Vaším konkrétním EVP chcete dětem sdělit?

To je dáno těmi cíly a vlastně na konci se to dělá zpětnou reakcí od těch dětí, co se jim vlastně líbilo. Zeptáte se na některé otázky, které tam byly třeba třikrát zmíněny, ty konkrétní, třeba např. „Která je naše nejmenší šelma?“ a podobně. Nebo „Co je náš národní strom?“ a takové věci, proto říkám znovu, prioritní je hlavně ten zážitek a zážitkem se učí. Ale třeba minulý týden jsme měli velkou akci a tam některé děti byly poprvé v letošním roce v přírodě, takže to je to, že pro ně už je ten zážitek, že se tam s námi do toho dostaly.

9. Z jakých zdrojů vycházíte při vytváření příběhů a vyprávění pro EVP?

Většinou sami něco vymyslíme, takže vlastní fantazie.

10. Jaké příběhy/knihy/žánry/autoři Vás ovlivnili?

V tomto ohledu, když si tak zavzpomínám, tak u těch mateřských škol by to byla asi Božena Němcová, a u těch vyšších, tak tam ty programy se vlastně vymýšlí tak na koleni, že tam ovlivnění, myslím, že není nikým. Tak asi u mě to bylo možná fantasy, a určité některé prvky tam dáváme, že tam dáváme dramatické prvky a možná je to s tím spojené, ale to bych hádal, asi tak. Ale některé ty zvraty se tam snažíme do toho dát, spíš se tam snažíme dát něco jako, že je to příběh, ale snažíme se, aby ten příběh byl reálný, to znamená, že dobro nad zlem sice vítězí, ale ne vždycky. Spíš se to tam prolíná s tím, aby si uvědomily, že když to vztáhnou na to zvíře nebo na ten strom, že silnější vyhrává, i když si říkáme v pohádkách cokoli jiného, tak vždycky je to pravda. Tak spíše se snažíme s tou realitou pracovat.

11. Jaké jsou reakce dětí v průběhu a po skončení programu?

Tak třeba když teď navážu na to, co jsem říkal, když to chceme s tím reálným světem, tak oni jsou třeba strašně zvyklí na nějakou určitou postupnost ze škol, že prostě jsou na něco zvyklí a my když jim to přiblížíme ten reálný pohled, tak jsou z toho vykulený, ale prostě jim řekneme takováhle jsou pravidla a kupodivu oni to strašně berou. Líbí se jim to, že prostě takhle jsou daná jasná pravidla a dodržují se a oni jsou z toho strašně překvapení, že to funguje a máme zkušenosti, že se to líbí.

12. Zjišťujete (a jak), co si děti z Vašich EVP odnášejí?

Máme hodnocení, máme slovní hodnocení na konci programu a potom paní učitelka dělá hodnocení, vyplňuje nám ho v rámci našeho protokolu, co vedeme. Takže hodnocení od pedagogů ano, od dětí ne, protože jsme vysoce nároční na tu organizaci, papíry apod. Děláme např. to, že nemáme slovní hodnocení, ale uděláme pouze třeba kruh, kam děti mají za úkol, pokud se jim to líbilo, třeba přinést nějaký dárek lesu a podobně. Dělá se to různými formami. Většinou to dopadne tak, že ten kruh je plný. Samozřejmě rádi jsme i za

negativní ohlasy, protože tím pádem se ten daný program nebo aktivita zlepšuje. Nebereme samozřejmě negativním ohlasem to, že třeba nebylo hezky apod., což v těch negativních ohlasech jsou nejčastější tyto věci. Programy jsou prakticky za jakéhokoliv počasí, s tím, že pokud opravdu lije jako z konve, tak se domluvíme s paní učitelkou třeba velmi brzy ráno, „jdete do toho, nejdete do toho“. My samozřejmě řekneme „my pláštěnky máme, není problém“, ale paní učitelka to tedy většinou přeloží na někdy jindy.

13. Jak mohou děti „komunikovat“ s přírodou v průběhu EVP?

Tak komunikují různými druhy komunikace, u nás upřednostňujeme komunikaci smysly, aby využívaly smysly kromě jediného, a to je zrak, poněvadž tím komunikují pořád. Takže aby začali používat nos, hmat, případně i chuť, a to se vyplatí nejvíc v tomto ohledu tahle komunikace. Samozřejmě máme různé programy, když se děti u nás účastní sázení stromů, tak zase pomáhání přírodě apod.

14. Na co kladete ve Vašich EVP větší důraz, na příběh nebo na poselství?

Spíš to poselství, pro nás není důležitý ten příběh, říkám každý na to není, u nás je opravdu nejdůležitější, aby byly splněny ty dané cíle, které si ten program klade, a pak jsme spokojení.

15. Jak a v jakém rozsahu je podle Vás vhodné uplatňovat nebo neuplatňovat metodu vyprávění u dětí různých věkových skupin?

Závisí to zase na tom, že pokud danou aktivitu vykonávají tři lidi, kteří na ty příběhy jsou, tak příběh se může hodit opravdu až, já si myslím, že klidně až po vysokou školu, ale samozřejmě ten příběh musí být dle věku obměňován. Čím jste starší, tím tam musíte přidávat více vtipných informací, aby to byla hodně zábava, už to není takové napětí, spíš to bude taková zábavná forma a chytne se na to prakticky kdokoliv.

16. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody frontální výuky?

Výhoda je jednoduchá, ta je pro toho učitele nebo případně lektora, který tuto metodu zvolí, tak je výhoda jednoduchá, nástin ví, už to viděl tisíckrát, jak to probíhá, dovykládá si to úplně stejně a jde domů. Takže v tomto ohledu je to jednoduché. Pro ty účastníky to už tak vhodné není, protože víme, že děti zabírají nějakých 10-15 minut, a když to má být program třeba na hodinu, tak je to pasé. My všichni jsme tu vysokou i základní školu studovali, takže víme o čem to je, ale samozřejmě pro tu přípravu toho pedagoga chápou, že je to pro něj to nejjednodušší a nejsnazší, bohužel.

17. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody použití narativní metody ve výuce?

Výhody jsou, že má větší možnost naučit toho účastníka tomu, čemu vlastně skrytě chceme, aby se v tom ohledu vzdělal, to má obrovskou výhodu. Nevýhody jsou dvě, nevýhoda je náročná příprava a pak efekt zklamání, to znamená, Vy si něco úžasně připravíte, ta daná cílová skupina bude po obědě, nebude mít na nic náladu a Vám na to nebudou reagovat. To je pro toho, co to připravuje největší zklamání, že ty dané aktivity, co jste si připravili, nemají takový efekt, jaký jste si mysleli, že budou mít, to je zklamání, ale s tím se v tomto ohledu musí počítat, zažili jsme to všichni. Samozřejmě improvizujete, ale ten proces zklamání je v té době, kdy jsem zkusil prakticky všechno, až takhle to spíš беру, že třeba jedna aktivita nevyjde, nevádí, nahradím to jinou, ale pokud ten příběh vůbec nezaujme nebo podobně, tak spíš je ten efekt zklamání pro toho lektora, že udělal někde on chybu, udělal něco špatně. Občas se to výjimečně stane, mě se to taky stane, je to samozřejmě poučení pro lektora co udělat jinak. Mně se to stalo třeba před měsícem, kdy to nemělo takový efekt, co jsme chtěli nebo spíš nebyl to efekt, který jsme si my představovali, ale ty dané cíle jsme splnili stejně, akorát, že to neprobíhalo podle našich představ, asi tak. Ale aby to mělo takový rámec, to se vlastně nepodařilo, ale cíle byly dosaženy, všichni z toho byly nadšení, ale my jsme z toho byli zdrchaní. A že cíle byly dosaženy, to jsme poznali na základě toho hodnocení, tzn., aby děti věděly a měly zážitek tak to se podařilo, ale ta vlastní fáze při těch aktivitách pro nás byla strašně náročná a podle toho, jak se jednotliví účastníci tvářili, tak jsme si říkali, „aha, zde to asi nebude ono“, ale to je spíš náš subjektivní názor. Pamatuji si jednu aktivitu, osobně bych si dal za to, jak ti účastníci reagovali, známkově bych si dal za tři, ale pak, když mi daní účastníci pomáhali s pomůckami, tak se bavili a byli strašně nadšení! Říkám, proč ne předtím a teďka, ale asi jsme to nadšení na nich měli poznat.

18. Jaká témata považujete za vhodná a jaká za nevhodná pro použití příběhu/metody vyprávění?

Tak co se týká oblasti životního prostředí, tak nevhodná témata stoprocentně jsou kontroverzní témata, to znamená, my bychom se neměli vyjadřovat, když jsme Lesy hl. m. Praha k tomu, co se děje na Šumavě. Tohle téma by se tam nemělo zobrazovat, protože na to by si měl daný účastník udělat vlastní názor a ne ho ovlivňovat nějakým svým názorem, který je ve všech ohledech subjektivní, poněvadž na té Šumavě nežijeme, takže tato témata by se tam určitě neměla objevovat. I když se tam bude jednat o nějakém kácení nebo podobně, ten příběh nebo program by se tím neměl vůbec zaobírat, nějakým kácením třeba třesňové aleje támhle v tom místě, jaký na to máte názor, ne. Tohle by mělo být čistě neutrální. Co do toho ještě nezahrnujeme, když jsme u té Šumavy, to máte různou politiku apod., prostě to se do toho nedává, nebo určité takové to divadelní zesměšňování těch politiků, tak to se tomu snažíme vyhybat, že to tam opravdu nepatří, navíc ty účastníci jsou většinou menší, ty to vlastně ani nepochopí. Ale je kontroverzní téma kácení stromů, to my používáme, protože je třeba vysvětlit, proč se tak děje, na základě čeho. Toto téma ano, ale tam pak vznikají škrty v tom, že musíme označit „ano, nemyslím si, že tímto způsobem jim vysvětlíme, jak to funguje“, takže v tomto ohledu škrty ano. My se nebojíme to téma

vysvětlit, třeba kontroverzní téma je stoprocentně lov, to je téma, které my nezahrnujeme do programů, pouze když účastníci se na něco zeptají, tak odpovíme, ale zaměřené na lov to nemáme, poněvadž je to vysoce kontroverzní téma, které se lidem nelíbí, a myslím si, že by ten daný program mohl být jenom o lovu, kdyby na to přišlo.

19. Setkal jste se s pojmem ekonaratologie? Pokud ano, jak byste jej vysvětlil?

Nesetkal jsem se s tím. U nás zásadně česky.

Standardní údaje o respondentovi:

Věk: 31

Vzdělání:

Střední škola lesnická v Trutnově; Vysoká škola lesnická v Praze; jinak máme kurz lesní pedagogiky, je to certifikát lesního pedagoga, máme 2, první je základní, pak je nástavbový – kurz je pod záštitou Střední lesnické školy v Hranicích na Moravě a nově i Vysoké školy lesnické v Praze.

Jak dlouho pracujete v oblasti EVVO: 5 let

6.5. Příloha č. 5: Projekt diplomové práce

Projekt diplomové práce (DP) oboru sociální a kulturní ekologie

1. Jméno studenta, tituly: Bc. Anna Kandriková
2. Osobní číslo (UČO): 23291219
3. Rok imatrikulace na FHS (IZV) UK (bak. studium, jinak mag. studium): 2010
4. Datum zápisu na katedru sociální a kulturní ekologie FHS UK rozhodné pro datum obhajoby DP: 24. 9. 2010
5. Názvy všech předchozích bakalářských (magisterských) prací, škola, obor a rok, kde a kdy byly obhájeny: Filmová zpracování literárních děl ve tvorbě režiséra Stanleyho Kubricka, FF ZČU Plzeň, Humanistika, 2009
6. Předběžný název DP: Využití ekonaratologie v praxi
7. Obecný kontext (souvislosti tématu, širší rámec [zasazení „do světa“]):

Již třetím rokem se pracovně pohybuji v oblasti školství a vzdělávání, konkrétně jako asistentka pedagoga na běžné základní škole, proto můj zájem při volbě tématu diplomové práce upoutala právě oblast environmentální výchovy. Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta (EVVO) v České republice zaujímají nebo by měly zaujímat jednu z klíčových oblastí ochrany a objektivní informovanosti o stavu životního prostředí. Metod, které vedou k prohloubení znalostí a aktivnímu přístupu v řešení problémů životního prostředí, je celá řada a jednou z nich je právě

ekonaratologie. Ekonaratologie je narativní metodou využívanou v environmentální výchově. Příběhy a samotné vyprávění se v ní využívají jako prostředky učení. Jedním z cílů ekonaratologie je porozumět příběhům, které nám příroda sama vypráví a které my vyprávíme o přírodě.

8. Předmět zkoumání (vlastní předmět práce [zasazení „do vědy“]):

Diplomová práce má za úkol zkoumat konkrétní využití ekonaratologie v praxi. Jelikož je ekonaratologie novým, tudíž ne zcela probádaným odvětvím, zajímá mě možnost praktikování a vůbec užívání či neužívání této metody ve vybraných střediscích ekologické výchovy, a to převážně na území Prahy. Práce se bude opírat o teorii narativity, která je původně subdisciplínou literární vědy a na které je tato metoda založena a jejích možnostech využívání.

9. Hlavní vstupní hypotéza nebo hypotézy (2–4 na výběr); pro práci 1–2, možno však formulovat výzkumné otázky, event. jen výzkumný problém:

Výzkumný problém:

Zjistit a porozumět, jakou konkrétní roli hraje ekonaratologie při vytváření a realizaci ekologických výukových programů. Dále komparace přístupů v environmentální výchově z hlediska ekonaratologie ve vybraných střediscích ekologické výchovy na základě polostrukturovaných rozhovorů s vybranými respondenty.

10. Metodologický postup: metody a techniky, které budou v práci použity:

Empirická část diplomové práce bude zkoumána kvalitativně s konkrétním využitím rámcové analýzy pro organizaci a interpretaci dat. Do výzkumu budou oslovena a následně vybrána střediska ekologické výchovy ze Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina (SSEV Pavučina). Na území města Prahy se jedná o tato střediska ekologické výchovy – Ekocentrum Podhoubí, Základní člunek Hnutí Brontosaurus Botič, ČSOP Koniklec, Ekodomov o. s., a Sdružení Tereza. Při samotném výzkumu bude použita srovnávací analýza získaných informací a dat a polostrukturované rozhovory s vybranými respondenty. Teoretickým základem budou případně také poskytnuté materiály výuky jednotlivých ekologických středisek z dostupných internetových zdrojů.

11. Cíl DP (kromě ověření hypotéz a teoretického přínosu např. *praktický přínos*, *vypracování metodologie*, *základ pro řešení problémů v praxi* atd.):

Cílem diplomové práce bude snaha o lepší porozumění v oblasti využívání či nevyužívání vyprávění a příběhů ve vybraných střediscích. Praktickým přínosem bude zmapování další oblasti environmentální výchovy, která ve své práci ekonaratologii využívá, ať už intuitivně či cíleně.

12. Čím budou rozšířeny dosavadní znalosti (*vědecká „přidaná hodnota DP“*):

Ekonaratologie je v oblasti environmentálního vzdělávání a výchovy stále poměrně novým odvětvím. Výzkum se bude soustředit na vybraná střediska ekologické

výchovy a konkrétně na proces tvorby ekologických výukových programů s ohledem na ekonarologii.

13. Jaké bude (bude-li) jejich teoretické zobecnění a přínos:

Žádné.

14. Struktura DP (předběžný obsah – názvy oddílů a kapitol):

- a. Abstrakt
- b. Úvod
- c. Uvedení do tématu a vysvětlení klíčových pojmů
- d. Teoretická část – rešerše a výklad
 - i. SPEVVO, EVVO
 1. Historie
 2. Nástroje
 3. Cíle
 4. Environmentální senzitivita
 - ii. Teorie narativity
 1. Jerome Bruner
 2. Walter Fisher
 3. Narativní paradigma
 - iii. Ekonarologie
 1. Pojem
 2. Význam
 3. Cíle
 - iv. Narativní metody v environmentálním vzdělávání
 1. Anthony Nanson
 2. Brian Fox Ellis
- e. Empirická část – rozbor dostupných dat a informací
 - i. Ekologické výukové programy
 - ii. SSEV Pavučina
 - iii. Metodologie výzkumu
 1. Kvalitativní výzkum
 2. Rámcová analýza
 3. Cíle výzkumu
 4. Technika sběru dat
 5. Výběr respondentů

- iv. Analýza rozhovorů s vybranými respondenty
- f. Diskuze
- g. Závěr
- h. Seznam odborné literatury
- i. Přílohy

15. Předběžná bibliografie k tématu:

Bruner, J. 2002. Making Stories. Harvard University Press.

Činčera, J. 2007. Environmentální výchova: od cílů k prostředkům. Brno

Doležel, L. 1973. Narativní způsoby v české literatuře. University of Toronto Press

Fisher, W. 2000. The Narrative Paradigm. (on-line)

Franěk, M. 2004. Odcizení přírody a možnosti environmentální výchovy. (on-line)

Hendl, J. 2008. Kvalitativní výzkum. Portál

Chaitin, J. 2003. Stories, Narratives and Storytelling. (on-line)

Jančaříková, K. 2008. Environmentální výchova na prvním stupni ZŠ. Praha: Karlova Univerzita

Jančaříková, K. 2010. Vyprávění a příběh v environmentální výchově. (on-line)

Máchal, A. 2000. Průvodce praktickou ekologickou výchovou. Brno

Nanson, A. 2005. Storytelling and Ecology: Reconnecting People and Nature through Oral Narrative. University of Glamorgan Press

Internetové zdroje:

<http://www.envigogika.cuni.cz>

<http://www.enwiki.cz>

<http://www.pavucina-sev.cz>

<http://www.ekopsychologie.cz>

<http://www.cevv-uk-pedf.blog.cz>

<http://www.mzp.cz>

<http://www.toulcuvdvr.cz>

<http://www.podhoubi.cz>

<http://www.ekocentrumkoniklec.cz>

<http://www.ekodomov.cz>

<http://www.terezanet.cz>

16. Předpokládaný vedoucí DP: PhDr. Ivan Rynda

17. Důvod volby tématu (dosavadní znalosti, zázemí, praxe a zájem studenta):¹³

Jinonice 23. září 2013

diploant

vedoucí DP

vedoucí katedry SKE

¹³

nepovinné

