

## **Udržitelná spotřeba a životní styl jako vzdělávací téma** ***Jaké vzdělávací cíle si stanovit, když chceme předjímat společenské změny?***

**Jana Dlouhá, Laura Henderson, Roman Kroufek, Kateřina Jančaříková, Simona Neprašová**

**Envigogika 15 (1) – Recenzované články /Reviewed Articles**

Published/ Publikováno 30. 9. 2020

DOI: [10.14712/18023061.608](https://doi.org/10.14712/18023061.608)

### **Abstrakt**

Pro podporu odpovědného spotřebního chování (naplňující jeden z Cílů udržitelného rozvoje, SDG 12) stanovilo UNESCO vzdělávací cíle – soubor kompetencí pro různé úrovně vzdělávání. Článek si klade za cíl ukázat jejich podstatu – tedy jaké domény učení je třeba zapojit při jejich rozvíjení (kognitivní, emocionální, sociální a/nebo behaviorální), a jak souvisí se schopností utvářet udržitelnou budoucnost. Na základě analýzy lze dovodit, že vzdělávací cíle pro SDG 12 jsou stanoveny tak, aby působily na všechny složky osobnosti a byly tak součástí holisticky zaměřeného vzdělávání; současně je zde silně přítomna transformativní dimenze učení – což je i znakem vzdělávání pro udržitelnost obecně. Autoři dále popisují, jak mohou být vzdělávací cíle pro výchovu odpovědného spotřebitele konkrétně naplněny prostřednictvím programu navrženého pro různé vzdělávací stupně a typy škol. Vzdělávání tohoto typu může přinést nejen potřebné znalosti, ale též působit na proměnu zažitých vzorců myšlení a chování, což je pro změnu spotřebitelských zvyklostí a životního stylu obecně důležité. Celkovým cílem zde představeného programu je dovést děti/žáky/studenty k poznání, že jsou aktivní součástí ekonomiky, a mohou prostřednictvím svého každodenního rozhodování formovat podobu ekonomického systému. K tomuto cíli byly vytvořeny a zde představeny vzdělávací a metodické materiály různého typu.

### **Klíčová slova**

Vzdělávání pro udržitelnost; Cíle udržitelného rozvoje; odpovědná spotřeba; transformativní učení

### **Abstract**

To promote responsible consumer behaviour (fulfilling one of the Sustainable Development Goals, SDG 12), UNESCO has outlined a set of competencies as educational goals relevant for different levels of education. The article aims to analyse these competences – which domains of learning they address (cognitive, emotional, social and/or behavioural), and how they relate to the transformative dimension of learning – development of the ability to shape a sustainable future. This analysis shows that the educational goals for SDG 12 should affect all domains of learning in a balanced way, thus being a part of holistic education; and they contribute to the ability to convey social transformation (which is typical for education for sustainability in general). The authors describe how the educational goals for educating a responsible consumer can be met within a concrete program designed for different levels of education and types of schools. Education of this type can bring not only the necessary knowledge, but also to change the established patterns of thinking and behaviour, which is important for changing consumer habits and lifestyle in society. The overall goal

of the program presented here is to empower children / pupils / students to become an active element of the economy that can shape the economic system through their daily decisions. For this purpose, educational and methodological materials of various types were created.

### **Keywords**

Education for sustainable development; Sustainable Development Goals; responsible consumption; transformative learning

## Úvod

Budoucnost, na kterou se musíme začít připravovat, již není možné představit jako pokračování současného stavu. *Udržitelná budoucnost* počítá se zásadním obratem v mnoha oblastech společenského života<sup>1</sup>; stává se tak úhlem pohledu, který reaguje na globální megatrendy<sup>2</sup> a proměňuje nejen mezinárodní politiky, ale i přístupy ve vědě a vzdělání (Heinrichs et al., 2016). Tento koncept v sobě nese určité hodnoty: vyžaduje, abychom na změny, které v současnosti probíhají, jistým způsobem reagovali – naučili se je předjímat, bránit rizikovým faktorům, využívat nově se objevující příležitosti, a celkově směřovat ke stavu, který považujeme za všeobecně prospěšný. Ve vzdělání to znamená položit důraz na nové vzdělávací cíle, které by pomohly orientaci v rychle se měnícím světě, v jeho nejistotách a nových možnostech. Kromě toho, protože je třeba čelit významným hrozbám především environmentálním, stojí před vzdělavateli úkol působit výchovně ve smyslu jejich předcházení: k tomu můžeme žáky a studenty vést, pokud budeme prosazovat hodnoty udržitelného života a rozvíjet s nimi související kompetence. Ve světle reálných hrozeb se lidstvo na základních principech udržitelnosti většinou již dokáže shodnout (v tom je současná situace výjimečná), spíše ovšem v teoretické rovině. V praktickém životě stále fungují zažitá vzorce chování; na společenskou změnu, která by hodnoty udržitelnosti uvedla také do každodenní praxe, teprve čekáme, a v ideálním případě se na ni připravujeme. Abychom tak činili se vší odpovědností, je (kromě jiného) třeba mladé lidi vést ke změně životního stylu nebo individuálního každodenního chování, například spotřebitelského. V dalším textu proto budeme diskutovat koncept *vzdělávání pro odpovědnou spotřebu* – rozebereme, jaké vzdělávací cíle jsou s ním spojeny, a k čemu vede jejich naplňování.

## Vzdělávání pro udržitelnost (VU)

Koncept vzdělávání pro udržitelnost byl vytvořen tak, aby reagoval na měnící se potřeby společnosti a rychle se zhoršující environmentální situaci – příští generace bychom měli vychovat tak, aby byly schopny napravovat současnou situaci, nebo předcházet negativním důsledkům lidské činnosti. Dnešní mladí lidé by měli pochopit a přijmout hodnoty udržitelného rozvoje, a uvádět jeho principy do praxe. Jde v něm ovšem nejen o technologické inovace, ale také (a možná především) o hlubší změny zažitých vzorců myšlení a chování, obecně pak i fungování sociálních a ekonomických

---

<sup>1</sup> *Udržitelná budoucnost* je podstatou úvah o takovém rozvoji společnosti, který by udržitelně zajišťoval potřeby současné i příštích generací obyvatel Země – to ovšem představuje nutnost zásadních změn v mnoha oblastech života společnosti. **V politice** je udržitelná budoucnost spojena s přijetím mezinárodně uznaných Cílů udržitelného rozvoje a v současnosti je tématem debat a tvorby strategií, které je konkretizují – budoucí stav je potřeba určitým způsobem plánovat. K tomu se dnes používají různé modely či techniky *předvídání*, a zkoumají se možné alternativy budoucnosti, což pomáhá vyhodnotit politické priority a určit potenciální nové směry vývoje zohledňující nové společenské požadavky a výzvy, využít vývoj v oblasti technologií a další příležitosti, ale také vzít v úvahu rizikové faktory s tím spojené. Celkem běžným nástrojem využívaným při tvorbě politiky na evropské i národních úrovních se tak stal *foresight*, představující soubor metod pro zkoumání možných variant budoucího vývoje, a jejich *předjímání*, tedy vytváření podmínek pro rozhodování. Díky těmto postupům mohou politici nejen zohlednit dlouhodobé trendy i probíhající procesy transformace při přípravě strategií, ale také zahrnout názory a pohledy různých aktérů vč. těch, kteří pocházejí z výzkumného a inovačního systému. Také **ve vědě** vznikají nové postupy a metody, které na základě evidence hledají cesty k žádoucímu stavu či se ověřují možnosti uplatnění různých strategií. Na tomto základě nově vznikající (či již etablovaná) *věda udržitelnosti*, tzv. sustainability science již nemá za cíl pouze popisovat a analyzovat skutečnost, ale přispívat k podloženému, tzv. evidence-based rozhodování na různých úrovních. Schopnost předjímat budoucnost ovšem hraje stále významnější roli nejen při tvorbě politik a ve vědeckém výzkumu, ale může (příznivě) ovlivňovat i každodenní aktivity a životní styl jednotlivce – celkové změny **sociálního a ekonomického prostředí**, které v současnosti zažíváme, vedou totiž k poměrně zásadní **kulturní změně**, se kterou se musí vypořádat každý sám a ve všech oblastech svých aktivit. Ve **vzdělávání** může při úvahách o budoucnosti hrát roli například tzv. „designové“ myšlení, které staví na dovednostech rozvíjených v umělecké sféře.

<sup>2</sup> Megatrendy jsou navzájem závislé sociální, ekonomické, politické, environmentální a/nebo technologické změny, které patří mezi systémové charakteristické vlastnosti současných environmentálních výzev. Tento koncept znamená posun od zkoumání jednotlivých trendů k jejich komplexnímu hodnocení a predikcím, viz např. <https://www.eea.europa.eu/soer#tab-global-megatrends>

systémů – což jsou *rámce*, jež vycházejí z převládajících paradigmat a vymezují „hřiště“ pro rozhodování na individuální i společenské úrovni. Důsledkem tohoto „přerámování“ (tzv. *reframing*<sup>3</sup>) jsou nové podmínky například pro ekonomické aktivity, ale také pro vzdělávání. V praxi je takovým novým rámcem, který mění pravidla fungování systémů na různých úrovních, i samotný koncept udržitelného rozvoje<sup>4</sup>. Tento koncept je založen hodnotově, zahrnuje různé aspekty „společného blahobytu“ (*wellbeing*) pro všechny včetně budoucích generací.

To má důsledky pro povahu vzdělávání pro udržitelnost (VU), které kriticky pohlíží nejen na tradiční společenskou praxi, ale zpochybňuje i některé pedagogické strategie zaměřené na předávání odborných znalostí. Cíle VUR jsou formulovány s ohledem na žádoucí *budoucí* stav společnosti, který je stanoven normativně a kterého by žáci/studenti měli být schopni během svého sociálního zapojení i profesní kariéry dosáhnout. Pedagogické metody k tomu mají připravovat, což ovšem někdy vyžaduje schopnost reflektovat a *měnit* stávající vzorce myšlení a chování – jde o tzv. transformativní učení. Na tomto poli se vede intenzivní odborná diskuse, jsou vyvíjeny nové vzdělávací přístupy a pedagogické metody, (většinou dodatečně) je získávána evidence o jejich funkčnosti, a to z hlediska naplňování takto stanovených pedagogických cílů a celkové uplatnitelnosti ve vzdělávacím systému. V praxi je tento transformativní přístup jedním z pilířů VUR, které tak usiluje především o změnu celkového postoje žáků/studentů. Ta by se měla odehrát primárně v osobní rovině – vzdělávacím cílem je například schopnost hodnotit, zpochybňovat a upravovat svůj životní styl, vnímat svou profesní odpovědnost a přemýšlet o vlastních motivacích k prosazování udržitelnějšího světa (Mulà et al., 2017). České odborné veřejnosti představil koncept transformativního učení Kroufek et al. (v recenzii).

Témata spojená s udržitelným rozvojem, která jsou předmětem VUR, typicky rozvíjejí schopnost reagovat na složité a nejisté scénáře budoucnosti (Mader et al., 2015; Ryan & Tilbury, 2013; Tilbury, 2010). VUR je tedy spojeno s celou řadou pedagogických přístupů, které kladou žáka do centra pozornosti – jako je kritické a kreativní myšlení, konstruktivistický přístup, participativní a akční učení. Prosazují se zde také další jedinečné a méně běžné pedagogické přístupy, jako je myšlení budoucnosti a systémové myšlení (viz Tilbury a Mulà, 2009), nebo vzdělávání založené na vztahu k místu či regionu (*place-based education*, viz (Barton a Dlouhá, 2011)). Ve všech těchto přístupech hrají podstatnou roli kompetence, které jsou všemi klíčovými aktéry ve vzdělávání považovány za důležité vzdělávací cíle, vedle znalostí (viz Dlouhá a Pospíšilová, 2018).

Zmíněné principy vzdělání k udržitelnosti budeme v následujícím textu konkretizovat pro specifickou oblast VUR, související s naplňováním cíle udržitelného rozvoje SDG 12 – kterým je *Odpovědná (výroba a) spotřeba*. Nejprve provedeme analýzu obecných vzdělávacích cílů ve VUR, a to s ohledem na různé dimenze a domény učení; dále ukážeme, jaké kompetence jsou vhodné pro rekonstrukci převládajících vzorců myšlení a chování v oblasti spotřeby; a nakonec představíme program pro žáky a studenty všech stupňů vzdělávacího systému a metodou otevřeného kódování určíme kompetence, které si jeho tvůrci kladou za cíl. Na tomto příkladu pak budeme ilustrovat, jak

---

<sup>3</sup> Rámce lze považovat za neviditelnou strukturu, která ovlivňuje dílčí myšlenky a činy; změna rámců je pak sociální změnou. To znamená, že společenské změny vyžadují, aby se změnila dominantní rámce (Boström et al. 2018). Při snaze o společenský dialog či dohodu musí aktéři, kteří v daném rámci vykonávají svou zcela specifickou (odbornou či jinou) činnost, respektovat kromě cílů vlastních, oborově či jinak specifických, též soulad své činnosti právě s oním zastřešujícím rámcem.

<sup>4</sup> Koncept udržitelného rozvoje by měl „holisticky“ integrovat dílčí zájmy a pohledy, a otevírat tak prostor pro širší debatu a dohodu na společných hodnotách, na nichž pak je založen postup ke společnému cíli. Dohoda mezi představiteli těchto hodnot a zájmů, tedy mezi aktéry UR, pak může vést k tomu, že problémy lze řešit společně, rozhodovat na základě etických kritérií a brát při tom v potaz dílčí zájmy. Již tedy nejde pouze o výběr nejlepšího řešení dle určitých kritérií (která většinou vyčíslitelně poukazují na největší přínosy, při čemž se spoléhá hlavně na sílu technologického pokroku a/nebo pouze instrumentální aplikaci předem daných postupů).

probíhá (nebo by měl probíhat) design vzdělávacích programů zaměřených na znalosti, hodnoty a chování jedince v jeho každodenní životní praxi a obstarávání.

## Kompetence ve VUR

Význam kompetencí spočívá v jejich integrační roli: podle definice kombinují znalosti (teoretické základy), dovednosti (metodické schopnosti v určitém oboru nebo oblasti praxe) a postoje (hodnoty a zájmy, které poskytují morální kompas pro chování a rozhodování, utvářejí každodenní rozhodnutí a tím i chování v kontextu udržitelnosti (srov. Leiserowitz (2006)). Kompetence tak odhalují dynamický, kontextově specifický charakter učení, který přichází ke slovu vždy, když je třeba použít (teoreticky nebo prakticky) získané znalosti k dosažení pozorovatelného výsledku (akce nebo produktu). Tato dynamická perspektiva představuje podstatný posun v chápání interakce kognitivních a nekognitivních / afektivních procesů ve vzdělávání, což má značný vliv na vzdělávací strategie a postupy. Kompetence totiž nejsou výsledkem pouze instrumentálních procesů předávání znalostí; spíše se utvářejí v rámci cílených, eticky podložených akcí, které jsou součástí praktických situací (srov. Dlouhá, 2009). Přístup, uznávající význam hodnot pro utváření názorů, postojů a (na tomto základě pro) rozhodování, má potom odraz i v hodnocení výsledků vzdělávání – tedy ovlivňuje způsob, jakým si klademe otázky týkající se procesů učení, a s jakým cílem na ně odpovídáme.

Pozornost věnovaná kompetencím je typická pro vzdělávání pro udržitelný rozvoj, které je výrazně hodnotově orientované<sup>5</sup>. Kompetence jsou zde považovány za základ gramotnosti – ta je pak založena na schopnostech popisovat či analyzovat, plánovat a řešit, s využitím znalostí, otázky udržitelnosti v různých kontextech. Michelsen a Adomssent (2007) zdůrazňují formativní úlohu kompetencí, která je obsažena v německé koncepci „Gestaltungscompetenz“: ta je popsána jako „...schopnost modifikovat a formovat budoucnost naší společnosti z hlediska udržitelného rozvoje prostřednictvím aktivního zapojení“ (De Haan, 2006; De Kraker et al., 2007). V průběhu těchto odborných diskuzí byly navrženy základní kompetence pro udržitelnost (Wiek et al., 2011) a z nich pak odvozeny kompetence pro naplňování SDGs (UNESCO, 2017); ty budou podrobněji popsány v dalším textu. Jejich důležitou komponentou jsou akční kompetence, které dle (Jensen & Schnack, 1997) vycházejí ze sebevědomí a schopnosti studentů si uvědomit, co je pro ně důležité, a spolupracovat na uskutečnění žádoucích změn. Autoři popisují čtyři základní složky akční kompetence:

- Znalost a vhled: učitel se zaměřuje na rozvíjení znalostí o tématech sociální, environmentální a ekonomické udržitelnosti, a utváření povědomí o možných řešeních těchto problémů;
- Zapojení se: tento okruh kompetencí poukazuje k tomu, že je důležité pomáhat žákům/studentům budovat odhodlání k akci. Klíčovou součástí učení je pak jejich zapojení do rozhodovacích procesů a otevírání příležitostí k tomu, aby projevíli své aktivní občanství.
- Vize: dosažení těchto kompetencí znamená, že žáci/studenti kreativně uvažují nad tím, jak mohou sami přispět k lepšímu světu.
- Akční zkušenosti: zahrnují účast žáků/studentů na projektech, které jsou zaměřeny na řešení konkrétních problémů nebo jsou koncipovány jako cesta k určitým výsledkům. *Akční přístup* je zde pojat jako dobře uvážený a úmyslný proces, který přesahuje pouhou „aktivitu“ či

---

<sup>5</sup> Zdá se, že se vlivem VUR začínají měnit teoretické koncepty používané v pedagogice po desítky let. Tak Bloomova taxonomie cílů učení (Bloom et al., 1956, (Anderson et al. 2000) byla navržena v době, kdy se kladl důraz spíše na abstraktní než praktické znalosti, a proto v ní byly definovány kognitivní, afektivní a psychomotorické oblasti zvlášť (takže se s nimi také mohlo pracovat samostatně, například věnovat zvýšenou pozornost jen jedné z nich). Později byla tato taxonomie aktualizována dalšími autory (Anderson et al. 2000; Pappas, Pierrakos, a Nagel 2012), kteří rozlišili různé typy znalostí v kognitivní oblasti. Normativním východiskům rozhodování a jednání, jak je v oblasti VUR popisují například (Mulder et al. 2009), s. 577), se v těchto teoretických systémech ovšem pozornost nevěnuje.

„zkušenost“. Tyto akční zkušenosti mohou být příležitostí pro emočně silné učení se, zvláště pokud je účast kolektivní a vyžaduje spolupráci.

V akademické debatě se o kompetencích hovoří jako o důležitých vzdělávacích cílech, a to na všech stupních vzdělávacího systému. Kompetence jsou totiž nezbytné pro řešení konkrétních otázek udržitelnosti na systémové úrovni (v sociální sféře a při tvorbě politik), ale také mají svou roli na osobní úrovni, kde utvářejí individuální rozhodnutí a jejich prostřednictvím formují životní styl jednotlivce (srov. Stoof et al., 2002, str. 354). Tento dvojí systémový a osobní pohled se objevuje ve společenských vědách obecně<sup>6</sup>; v pedagogice tato dichotomie ovlivňuje různou míru pozornosti věnované kognitivním a nekognitivním / afektivním aspektům vzdělávacího procesu<sup>7</sup>. Z hlediska vzdělávání k udržitelnosti pak Barth a Michelsen (2013, s. 110) dokládají, že v prvním (systémovém) případě je rozvoj kompetencí spojen se zvyšující se složitostí myšlení a vytvářením nových mentálních modelů, jako odpověď na komplexní problémy a požadavky současného světa. Vývoj nekognitivních složek v případě druhém vysvětlují tito autoři interiorizačním procesem, tj. utvářením hodnot, jejich reprodukcí a sdílením. Interakce kognitivních a nekognitivních / afektivních složek kompetencí pak má transformativní dopad na jedince, to znamená, že rozvíjí jeho schopnost se aktivně zapojit do procesů změny (tamtéž, str. 110–112).

### Změny pedagogických přístupů

Pedagogické přístupy v oblasti VUR nejen pomáhají žákům zlepšovat odborné znalosti týkající se udržitelnosti a uplatňovat je v praxi, zároveň je také motivují k tomu, aby se stali aktivními občany, schopnými se kriticky zapojit do kolektivního procesu vytváření udržitelné budoucnosti. K tomu ale jsou potřeba změny i v základních přístupech k samotnému vzdělávání: autoři jako Albarreda-Tiana a kol. (2018) upozorňují, že s ohledem na klíčové prvky VUR jako např. předvídání a řešení budoucích problémů v oblasti udržitelnosti, rozvoj integrativního myšlení a participace atd., nezbytně musí vést k systémovým změnám ve výuce a učení. Podobně také Biasutti a kol. (2018) dokumentují potřebu přehodnotit výuku v kontextu VUR a založit rozvíjení hodnot, dovedností a chování na nových didaktických strategiích.

Ačkoli pedagogické přístupy potřebné ve VUR nehrají v českém vzdělávání příliš velkou roli, dokument Strategický rámec ČR 2030, a jeho cíl 1.4 pro vzdělávání, je v tomto směru poměrně ambiciózní – nabízí transformativní vizi vzdělávání, které: „...rozvíjí individuální potenciál jedinců a jejich schopnost zvládat i ovlivňovat změny a podporuje soudržnou společnost orientovanou na udržitelný rozvoj“ (ÚV ČR, 2017). V tom je určitá naděje, že přinejmenším na papíře jsme se zavázali prosazovat vzdělávání pro udržitelnost, což by mohli využít ti, kdo usilují o systémové změny v našem vzdělávacím systému.

### Metoda: analýza normativní a transformativní dimenze kompetencí

Kompetence jsou složitým fenoménem, jejich konkrétní podoba vyplývá až ze specifických cílů a kontextu, v němž jsou rozvíjeny. Abychom lépe porozuměli tomu, jakou roli mají v procesech učení, provedli jsme již dříve analýzu kompetencí potřebných pro předjímání budoucnosti a její naplnění, tedy uskutečnění potřebných změn (Dlouhá et al., 2019). Zjišťovali jsme tak předpoklady pro změny

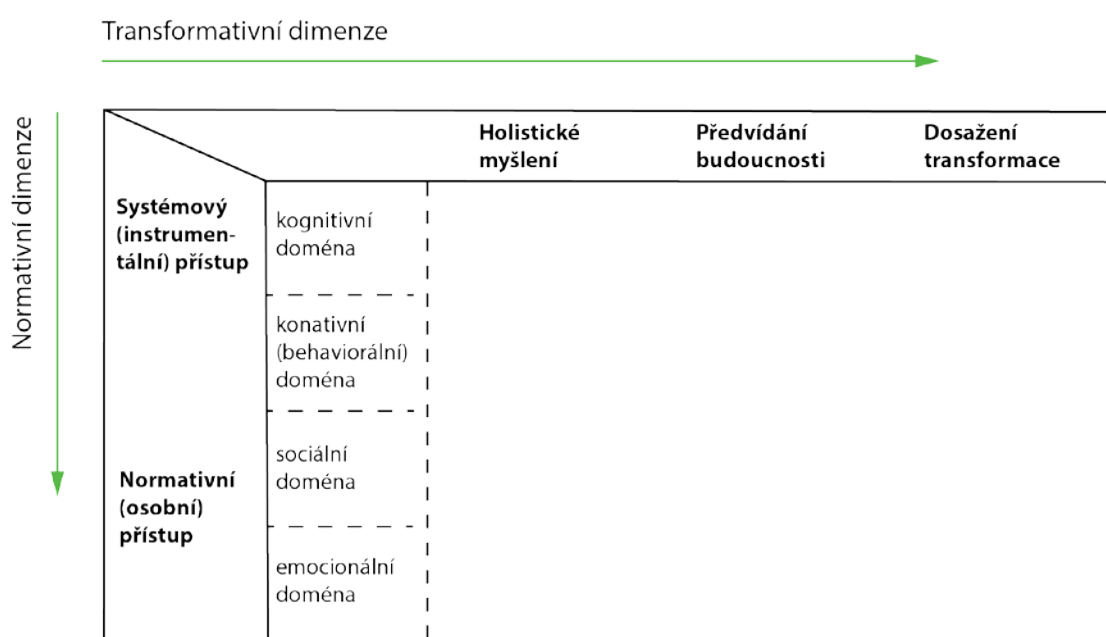
---

<sup>6</sup> Osobní a systémová perspektiva je diskutována jako nomotetická vs. idiografická dichotomie. Nomotetický přístup ke znalostem je spojen s tendencí zobecňovat, zaměřovat se na objektivní jevy, zatímco idiografický přístup souvisí s chápáním jedinečných, často kulturně specifických nebo subjektivních problémů. To pak určuje rozdíly ve využití různých vědeckých přístupů a výzkumných metod – nomotetické metody jsou většinou kvantitativní, zatímco idiografické jsou kvalitativní (Lindlof 2008).

<sup>7</sup> Přitom se ale na druhé straně ukazuje, že kognitivní dovednosti jako vyvozování závěrů, rozhodování se, jazykové a matematické schopnosti vznikaly v rámci vývoje emocionálních funkcí (Immordino-Yang a Damasio 2007), str. 3) a že přinejmenším emoce a zkušenosti těsně souvisejí se složitějšími kognitivními procesy (Freedman, 2003 in Marshall, 2005, str. 227).



k udržitelnosti na osobní, a na druhé straně na společenské úrovni, kde klíčovou úlohu hrají rozhodnutí založená na hodnotách. K budoucnosti orientované myšlení, schopnost analyzovat její možné scénáře a kompetence umožňující pracovat s nimi v praxi patří totiž mezi zásadní cíle VUR. K analýze jsme zvolili dva obecné rámce kompetencí určené k prosazování VUR v praxi: dřívější a mezinárodně přijatá matice kompetencí (EHK OSN, 2011) byla použita k analýze novějšího rámce, který navrhuje kompetence nutné pro pochopení (a praktické uchopení) Cílů udržitelného rozvoje (UNESCO, 2017)<sup>8</sup>. Na tomto základě jsme navrhli novou matici umožňující kategorizaci kompetencí – jednak zařazení jednotlivých kompetencí do různých *domén učení* (kognitivní; sociální; emocionální / afektivní; a konativní / behaviorální), jednak také rozmístění těchto kompetencí do třech fází předjímání budoucnosti či jejího naplňování (holistický přístup; předvídání změn; dosažení transformace). Tak vznikl obecně použitelný analytický nástroj, s jehož pomocí lze analyzovat soubory vzdělávacích cílů (stanovených v praxi nebo i čistě v teoretické rovině). Výsledek je zobrazen na obr. 1 – koordináty matice jsme popsali jako *normativní dimenze* a *transformativní dimenze*.



**Obr. 1.** Transformativní a normativní dimenze učení (Dlouhá et al., 2019)

Tento nástroj lze použít pro určení toho, do jaké míry hrají zkoumané kompetence nebo jejich prvky roli v systémové, a na druhé straně v osobní rovině, a jak mohou být užitečné ve změnách k udržitelnosti. V normativní dimenzi, v různých doménách učení, jsou totiž různé důležité *hodnoty* (z tohoto hlediska jde o škálu s jejich rostoucím významem); vztah k budoucnosti v transformativní dimenzi zase vyznačuje míru (schopností potřebných pro) dosažení změny. Rozlišit osobní a systémovou povahu kompetencí, a míru, jakou přispívají ke změnám k udržitelnosti, pak můžeme prostřednictvím rozmístění kompetencí nebo jejich prvků do jednotlivých polí v rámci této dvoudimenzionální matice. Takto navržený analytický nástroj umožňuje určit tyto dimenze u jednotlivých kompetencí, a lze jej aplikovat i pro celé soubory kompetencí ve VUR navržených jako vzdělávací cíle určitého programu. Pokud jej použijeme na celé soustavy kompetencí, můžeme s jeho pomocí zkoumat, jak rovnoměrně jsou rozmístěny v rámci matice. Na tomto základě pak můžeme usuzovat, zda

<sup>8</sup> Oba porovnávané rámce jsou podobně podloženy vědeckými argumenty, oba mají také své místo i v politickém diskursu (vycházejí tedy ze současného stavu diskusí o VUR a hrají roli v mezinárodních strategiích). Toto „cvičení“ tak mělo za úkol jejich srovnání a zobecnění, a vyvození společných principů.

jsou vzdělávací cíle stanoveny vyváženě v obou dimenzích – a odvozovat, do jaké míry takto založené učení působí na jednotlivé složky osobnosti (kognitivní, behaviorální, sociální, afektivní), a jak napomáhá orientaci člověka v problémech, které utvářejí naši budoucnost, a také jak posilují jeho roli realizaci potřebných změn.

Níže je popsán konkrétní případ uplatnění tohoto nástroje při analýze klíčových kompetencí VUR, na kterém ukazujeme jeho funkci; dalším zde představeným příkladem jeho použití je analýza vzdělávacích cílů stanovených pro výuku tématu Odpovědná spotřeba, a to v teoretické rovině a v praxi – v rámci originálního výukového programu navrženého spoluautory.

### **Určení normativní a transformativní dimenze v klíčových kompetencích VUR**

Vytvořený nástroj byl použit pro analýzu kompetencí udržitelnosti, jak je navrhlo UNESCO (2017, s. 10) pro všechny stupně vzdělávání, a to s využitím jejich podrobného popisu<sup>9</sup>. Při snaze o rozmístění těchto tzv. „klíčových kompetencí pro SDGs“ do matice (z obr. 1) se ukázalo, že popis každé z osmi těchto klíčových kompetencí spadá do více kategorií v obou dimenzích, přičemž se v každé z těchto kategorií (polí matice) vyskytuje vždy alespoň jedna část popisu některé z klíčových kompetencí. Souhrn těchto částí v dané kategorii (v daném poli matice) se zdá být poměrně uceleným souborem vzdělávacích cílů, charakterizujícím danou kategorii<sup>10</sup> (viz tabulka 1). Můžeme tedy usuzovat, že všechny kategorie (pole matice) jsou ve VUR opodstatněné a vždy bychom měli hledat možnosti, jak je v rámci daného vzdělávacího programu naplnit konkrétními vzdělávacími cíli / kompetencemi.

---

<sup>9</sup> Klíčové kompetence udržitelnosti (UNESCO, 2017):

**Kompetence systémového myšlení (ST):** schopnosti rozpoznat a pochopit vztahy; analyzovat komplexní systémy; přemýšlet o tom, jak jsou systémy začleněny do různých domén a různých měřítek; a vypořádat se s nejistotou.

**Anticipační kompetence (A):** schopnosti porozumět a zhodnotit více alternativ budoucnosti - možné, pravděpodobné a žádoucí; vytvořit vlastní vize do budoucna; uplatňovat zásadu předběžné opatrnosti; posoudit důsledky akcí; rizik a změn.

**Normativní kompetence (N):** schopnosti porozumět normám a hodnotám, které jsou základem lidského jednání; dovednost vyjednat hodnoty, zásady a dlouhodobé i krátkodobé cíle udržitelnosti; a to v kontextu střetu zájmů a kompromisů, nejistých znalostí a rozporů.

**Strategická kompetence (S):** schopnosti kolektivně rozvíjet a zavádět inovativní akce, které dále podporují udržitelnost na místní úrovni i na úrovních dalších.

**Kompetence spolupráce (C):** schopnosti učit se od ostatních; porozumět a respektovat potřeby, perspektivy a jednání druhých (empatie); chápat, rozvíjet vztahy k druhým a být k nim citliví (empatické vedení); řešit konflikty ve skupině; a podporovat spolupráci a participativní řešení problémů.

**Kompetence kritického myšlení (CT):** schopnosti zpochybňovat normy, postupy a názory; reflektovat vlastní hodnoty, vnímání a činy; a zaujmout stanovisko v diskurzu udržitelnosti.

**Kompetence sebe-uvědomění (SA):** schopnosti uvažovat o vlastní roli v místní komunitě a (globální) společnosti; neustále vyhodnocovat a dále motivovat své činy; a vypořádat se s individuálními pocity a touhami.

**Integrovaná kompetence k řešení problémů (IPS):** zastřešující schopnost aplikovat různá řešení na komplexní problémy udržitelnosti a rozvíjet životaschopné, inkluzivní a spravedlivé přístupy, které podporují udržitelný rozvoj a integrují výše uvedené kompetence.

<sup>10</sup> Tak například v *sociální doméně* učení, v její dimenzi *předvídání budoucnosti*, lze stanovit následující kompetence jako soubor hlavních vzdělávacích cílů: schopnost vyjednat hodnoty udržitelnosti, zásady, záměry a cíle; kolektivně vyvíjet ... inovativní akce; rozumět, vytvářet vztahy a být citlivý vůči ostatním (empaticky založená vůdčí role); přemýšlet o vlastní roli v místní komunitě a (globální) společnosti.



**Tabulka 1.** Matice kompetencí použitá k analýze klíčových kompetencí pro udržitelnost – viz též Dlouhá et al. (2019). Základní kompetence udržitelnosti (UNESCO, 2017, s. 10) v této tabulce jsou zkráceny takto: Kompetence systémového myšlení = ST; Schopnost spolupráce = C; Schopnost předvídání = A; Schopnost kritického myšlení = CT; Normativní kompetence = N; Schopnost sebe-uvědomění = SA; Strategická kompetence = S; Kompetence pro řešení problémů = IPS. V tabulce jsou **hnědě vyznačeny samotné kompetence**, **zeleně je označen předmět jejich působení**, tedy, to, na čem se dané schopnosti projevují.

	Holistické myšlení	Předvídání budoucnosti	Dosažení transformace
<b>Učit se znát</b> Kognitivní doména	ST – rozpoznat a pochopit vztahy; analyzovat komplexní systémy; přemýšlet o tom, jak systémy souvisejí mezi sebou a nabývají různých měřítek ... CT – zpochybňovat ... praxi a názory ... v kontextu střetu zájmů a kompromisů, nejistých znalostí a rozporů	A – pochopit a dokázat vyhodnotit různé alternativy budoucnosti N – pochopit a reflektovat [hodnoty]... v kontextu konfliktů zájmů a kompromisů, nejistých znalostí a protikladů	S – vyvíjet a zavádět inovativní řešení, a to na místní úrovni a mimo ni IPS – aplikovat různé rámce řešení problémů na složité problémy udržitelnosti
<b>Učit se pracovat a rozhodovat se</b> Konativní (behaviorální) doména	ST – řešit nejistotu	A – posoudit důsledky akcí S – navrhnout a realizovat inovativní aktivity	A – čelit rizikům a změnám IPS – hledat životaschopné, inkluzivní a spravedlivé možnosti řešení, které podporují udržitelný rozvoj
<b>Učit se žít společně</b> Sociální doména	CT – zpochybňovat normy, ... a názory C – učit se od ostatních, porozumět a respektovat potřeby, perspektivy a činy druhých (empatie)	N – vyjednávat hodnoty udržitelnosti, zásady, záměry a cíle S – kolektivně vyvíjet ... inovativní aktivity C – rozumět, vytvářet vztahy a být citlivý vůči ostatním (empaticky založená vůdčí role) SA – přemýšlet o vlastní roli v místní komunitě a globální společnosti	S – kolektivně (rozvíjet a) realizovat... C – zabývat se konflikty ve skupině; podporovat spolupráci a participativní řešení problémů IPS – integrovat všechny základní kompetence udržitelnosti
<b>Učit se být</b> Emocionální doména	SA – mít pod kontrolou své pocity a touhy	A – vytvářet vlastní vize do budoucna N – porozumět normám a hodnotám, které jsou základem jednání CT – reflektovat vlastní hodnoty, názory a činy SA – průběžně hodnotit a dále motivovat své činy	CT – zaujmout pozici v diskursu udržitelnosti

Základní kompetence pro udržitelný rozvoj jsme tak rozdělili do kategorií (políček matice), jež spadají do jednotlivých domén učení a různých fází plánování budoucnosti či dosažení zamýšlených změn – ty jsme nazvali normativní a transformativní dimenze učení. Z tabulky 1 je patrné, že vzdělávací cíle směřující k udržitelnosti jsou v těchto dimenzích rozděleny víceméně rovnoměrně. To má závažné důsledky pro to, jak chápeme povahu tohoto typu vzdělávání: mělo by nejen teoreticky, ale i v praxi působit na různé složky osobnosti. Pro VUR je typický nejen tento holistický přístup, ale také na budoucnost zaměřená a transformativní povaha učení, které zasahuje sociální, emocionální a behaviorální složky osobnosti, což souvisí s potřebou změnit vzorce myšlení a chování ve smyslu principů a hodnot udržitelnosti. Je tedy pochopitelné, že k dosažení tohoto cíle prostřednictvím vzdělávání je zapotřebí rozvíjet kompetence nejen v kognitivní doméně, ale také v doméně konativní/behaviorální a socio-emocionální (srov. též Dlouhá et al. (2019)).

V oblasti holistického myšlení jsou zdůrazněny vztahy a souvislosti, jimž je třeba (kriticky) porozumět a mít je pod kontrolou. Na budoucnost orientované a transformativní kompetence pak utvářejí schopnost předjímat a realizovat změnu, a to na základě pochopení hodnot udržitelnosti, jež jsou zohledněny v osobní rovině i jako základ proměny společenského systému. Inovace, které je možné realizovat technickými prostředky, zde mají protiváhu v důkladném rozmyšlení individuální „pozice v diskurzu udržitelnosti“. Tento celostní přístup má ovšem těsnou souvislost s obecnými principy „dobrého“ vzdělávání, jak jsou formulovány např. ve zprávě UNESCO „Learning: The treasure within“, tzv. Delorsově zprávě<sup>11</sup>, ze které jsme převzali vysvětlení kognitivní, sociální, emocionální a behaviorální domény.

### **Analýza kompetencí pro naplnění SDGs – příklad vzdělávání pro udržitelnou spotřebu**

Dokument UNESCO (2017) ovšem předkládá nejen základní kompetence udržitelnosti (jejich výčet viz kapitola Určení normativní a transformativní dimenze v klíčových kompetencích VUR, poznámka pod čarou č. 6), ale také rozpracovává kompetence potřebné pro naplnění 17 Cílů udržitelného rozvoje. Tyto kompetence jsou definovány tak, aby v rámci každého z těchto 17 cílů pokrývaly víceméně rovnoměrně všechny 3 domény učení v *normativní dimenzi*: kognitivní, sociálně-emocionální, a behaviorální – v každé doméně dokument popisuje 5 kompetencí typických pro daný SDG. V dalším textu se budeme zabývat právě vzděláváním k naplnění jednoho z těchto cílů – SDG 12: „Udržitelná výroba a spotřeba“. Proto se nyní podíváme, jak by se námi vytvořený nástroj dal použít pro analýzu jeho vzdělávacích cílů. Zajímá nás, do jaké míry se zde pracuje s *transformativní dimenzí* učení, a jak jsou při tom využity kompetence v *normativní dimenzi*, a tedy je zasažena jejich osobní, a na druhé straně systémová rovina. Použijeme opět výše popsany analytický nástroj, který vymezuje kategorie pro každou z těchto dimenzí v rámci matice, a ukazuje tak charakter jednotlivých kompetencí i to, zda jsou rozloženy rovnoměrně či zda je některá dimenze upřednostněna (viz Tabulka 2).

<sup>11</sup> Delorsova zpráva (Delors 1996, 2013) již v r. 1996 pojmenovala 4 pilíře, které musí vzdělávání naplňovat, pokud je jeho cílem komplexní rozvoj lidské osobnosti:

**Učit se znát** – rozvíjet obecné znalosti v celé šíři, a mít možnost některá témata studovat do hloubky.

**Učit se dělat** - získat nejen pracovní dovednosti, ale také schopnost zvládat různorodé situace a pracovat v týmech.

**Učit se být** - rozvíjet svou osobnost a být schopen jednat autonomně, na základě vlastního úsudku a s osobní odpovědností.

**Učit se žít společně** – rozvíjet své porozumění ostatním lidem a uznávat vzájemnou závislost lidské společnosti.

**Tabulka 2.** Přehled vzdělávacích cílů pro SDG 12 (udržitelná výroba a spotřeba), zde citovaných z dokumentu UNESCO (2017, s. 34) a rozdělených do domén a dimenzí učení. Cíle učení jsou popsány čísly (podle domény, viz dokument UNESCO: 1. kognitivní, 2. behaviorální, 3. sociálně emocionální) a dle vzdělávacího cíle v této doméně. Barevně jsou odlišeny **kompetence (hnědě)** a **předmět či cíle jejich uplatnění (zeleně)**.

	Holistické myšlení	Předvídání budoucnosti	Dosažení transformace
<b>Učit se znát</b> Kognitivní doména	1.1. Žák <b>chápe</b> , jak individuální <b>životní styl</b> ovlivňuje sociální, ekonomický a environmentální rozvoj. 1.2. Žák <b>chápe vzorce výroby a spotřeby</b> a hodnotové řetězce a vzájemnou provázanost výroby a spotřeby (nabídka a poptávka, toxické látky, emise CO <sub>2</sub> , tvorba odpadu, zdraví, pracovní podmínky, chudoba atd.). 1.3. Žák <b>zná role, práva a povinnosti</b> různých aktérů ve výrobě a spotřebě (médiá a reklama, podniky, obce, legislativa, spotřebitelé atd.).	1.4. Žák <b>ví o strategiích a postupech</b> udržitelné výroby a spotřeby. 1.5. Žák <b>chápe</b> dilemata / kompromisy nezbytné pro dosažení udržitelné výroby a spotřeby, a nutnost související <b>změny systému</b> .	
<b>Učit se pracovat a rozhodovat se</b> Konativní (behaviorální) doména	2.5. Žák je schopen <b>zpochybnit kulturně a společensky založené vzorce</b> ve spotřebě a výrobě.	2.4. Žák je schopen <b>kriticky převzít roli aktivního účastníka na trhu</b> .	2.1. Žák je schopen <b>plánovat, implementovat a hodnotit aktivity související se spotřebou</b> , a využívat při tom běžná kritéria udržitelnosti. 2.2. Žák je schopen <b>reflektovat, účastnit se a ovlivňovat rozhodovací procesy</b> týkající se spotřeby ve veřejném sektoru. 2.3. Žák je schopen <b>podporovat udržitelné vzorce výroby</b> .
<b>Učit se žít společně</b> Sociální doména		3.1. Žák je schopen <b>komunikovat nezbytnost udržitelných postupů</b> ve výrobě a spotřebě.	3.2. Žák je schopen <b>povzbudit ostatní</b> , aby se <b>zapojili do udržitelných postupů</b> v oblasti spotřeby a výroby.
<b>Učit se být</b> Emocionální doména	3.3. Žák je schopen <b>rozlišovat</b> mezi <b>potřebami a přáními</b> , a <b>přemýšlet</b> o svém <b>vlastním spotřebitelském chování</b> ve světle nároků přírodního světa, ostatních lidí, kultur, zemí a budoucích generací.	3.4. Žák je schopen <b>představit si udržitelný životní styl budoucnosti</b> . 3.5. Žák je schopen <b>cítit zodpovědnost za</b> environmentální a sociální <b>dopady svého chování</b> jako výrobce nebo spotřebitel.	

Rozložení vzdělávacích cílů v této matici ukazuje, že také vzdělávání k odpovědné spotřebě by mělo být vedeno víceméně vyváženě – tedy zasahovat všechny 3 domény učení v *normativní dimenzi*: kognitivní, sociálně-emocionální, a behaviorální, a to z hlediska pochopení současné situace (holistické myšlení) i schopnosti si vytvořit představu o budoucnosti. Dosažení transformace se pak předpokládá především v oblasti chování, důraz se klade i na schopnost o takové změně přesvědčit ostatní.

## Výsledky

Na základě této předběžné analýzy jsme stanovili vzdělávací cíle programu Odpovědná spotřeba v rovině teoretické. Do designu metod, aktivit a celkového prostředí pro jeho realizaci byli ovšem zapojeni učitelé z praxe; konečná podoba programu pak vznikala po dlouhých diskusích mezi členy týmu. To zahrnovalo nejen teoretické debaty, pozornost jsme věnovali hlavně praktickým potřebám cílových skupin – jelikož někteří z nás měli zkušenosti s předchozími programy environmentálního vzdělávání, věděli, co funguje a co ne, od začátku spolupráce jsme ladili své různé pohledy a přístupy. Obecná doporučení mezinárodních dokumentů jsme se snažili korigovat tím, jak podobné aktivity dopadají v našich podmínkách (což jsme věděli ze zkušenosti), i pro co jsou dány podmínky například v Rámcových vzdělávacích programech (ty jsme pro tento účel analyzovali). Při návrhu celkového zaměření programu jsme se řídili některými principy kreativního vzdělávání – tak, abychom zajistili otevřenost pro genezi nápadů (při realizaci běžných spotřebních rozhodnutí) a vizi (souvisejících s celkovou životní orientací a životním stylem), což se pak promítlo do volby aktivizačních metod. Program tak představuje poměrně velkou inovaci v oblasti vzdělávacích cílů i pedagogických metod/přístupů, kterou by bylo potřeba zohlednit v rámci kurikulárních dokumentů, a to nejen českých – abychom jej ukotvili v pedagogickém diskurzu, vymezili jsme podmínky jeho uplatnění pro různé věkové skupiny dětí, především z hlediska psychologického.

V rámci tohoto programu, který jsme tak společně vyvinuli pro předškolní a základní stupeň vzdělávání, včetně středoškolského, jsme chtěli vést žáky/studenty k tomu, aby si uvědomili, co by se mohlo změnit v životním cyklu výrobku (od výroby, používání až po likvidaci), aby se stal udržitelnějším. Především jsme jim ale poskytli příležitost se zamyslet nad tím, jak sami, jako spotřebitelé, prostřednictvím svých osobních rozhodnutí a jednání, ovlivňují dopady výroby a spotřeby – proč působí environmentální zátěž a čím podporují nepříznivé sociální aspekty globální výroby, například oděvů. Mělo by se tak utvářet vědomí toho, že souhrn jednotlivých rozhodnutí utváří ekonomiku, a každý jednotlivec (s vlivem na další jedince a ve spolupráci s nimi) tak může ovlivnit celý ekonomický systém, přinejmenším se však může sám vymanit z těch jeho zákonitostí, které odporují jeho hodnotovému nastavení a představě o kvalitním životě.

Námi navržený program nezůstal u pouhého představení základních pojmů odpovědné spotřeby, naopak s nimi pracoval tak, aby byly ovlivněny všechny složky osobnosti (a tedy měl dopad na změnu chování). Vyžadovalo to často značně kreativní přístup, co se týče návrhu praktických aktivit. Jednotlivé fáze programu, které následovaly po úvodní analýze, však již neuvádíme v rámci tohoto textu – jednak proto, že v době jeho publikace nebyly dosud všechny aktivity ukončeny, a pak také proto, že relevantní texty budou k dispozici samostatně. Většinou také později; již v současné době je ale k dispozici Portál odpovědné spotřeby, viz [http://enviwiki.cz/wiki/Port%C3%A1l:Odpov%C4%9Bdn%C3%A1\\_spot%C5%99eba](http://enviwiki.cz/wiki/Port%C3%A1l:Odpov%C4%9Bdn%C3%A1_spot%C5%99eba). Dále se bude jednat o *Metodiku vzdělávání k udržitelné spotřebě a životnímu stylu*, *Metodické listy* přinášející podrobný návod pro učitele, a článek *Vzdělávání k udržitelné spotřebě a životnímu stylu – cíle a výstupy*, v jehož rámci bude provedeno vyhodnocení programu. Odkazy na tyto materiály budou postupně doplňeny.

Samostatnou kapitolou bylo testování vznikajících materiálů v praxi: k tomu jsme oslovili 10 učitelů ze všech stupňů škol: MŠ 2 pedagogové, I. st. ZŠ 4 pedagogové, II. st. ZŠ 2 pedagogové, SŠ 2 pedagogové. Metodické materiály byly testovány od října 2019; jarní přerušení kvůli COVID 19 krizi ovšem jeho plynulosti neprospělo (za ztížených podmínek probíhá ještě na podzim roku 2020). V rámci testování učitelé hledají nejvhodnější způsob, jak jednotlivé lekce uplatnit ve výuce a jak materiály přizpůsobit konkrétnímu věku dětí nebo žáků a současně naplnit výše uvedené cíle tohoto

projektu. Po realizaci každé lekce žáci vyplňují evaluační dotazník a s učitelem hodnotí průběh lekcí. Zároveň probíhají návštěvy na školách a rozhovory s učiteli, kteří lekce testují. Na základě vyhodnocení získaných informací budou metodické materiály upraveny do finální podoby. Vznikne tak program vzdělávání k odpovědné spotřebě pro děti od mateřských škol, přes školy základní až po střední. Všechny materiály programu budou postupně umístěny na [www.odpovednaspotreba.cz](http://www.odpovednaspotreba.cz).

### **Analýza vzdělávacích cílů programu Odpovědná spotřeba**

Vzdělávací cíle programu jsme si stanovili s tím, že by mohly přispět k udržitelnosti prostřednictvím individuálních rozhodnutí, a na základě toho jsme zvolili metodu učení a navrhli jednotlivé činnosti. Cíle a postupy byly voleny specificky pro různé věkové skupiny; některé z nich jsou ale pro všechny věkové skupiny společné, a právě ty jsme vybrali pro následující analýzu. K hlubšímu porozumění tomu, jakou roli hrají ve vzdělávacím programu týkajícím se udržitelné spotřeby, nám pak sloužily analytické nástroje popsané výše. Popisujeme je dále pomocí námi vytvořeného (a výše uvedeného) analytického nástroje – výsledkem je matice (viz tabulka 3), která ukazuje, k jakým vzdělávacím cílům program míří, a jak jsou tyto konkrétní cíle relevantní pro různé dimenze a domény učení. Srovnání těchto námi sledovaných vzdělávacích cílů s obecnými cíli vedoucími k naplnění SDG 12 (jak jsou popsány v tabulce 2) je patrné z Přílohy 1 (tabulka 4).

**Tabulka 3.** Přehled vzdělávacích cílů stanovených v programu Odpovědná spotřeba (číslo označuje lekci).

	<b>Holistické myšlení</b>	<b>Předvídání budoucnosti</b>	<b>Dosažení transformace</b>
<b>Učit se znát</b> <b>Kognitivní doména</b>	<p>4. Žák seznámí s životními styly LOHAS (Lifestyle Of Health And Sustainability), životními styly založenými na vyznávání hodnot udržitelného rozvoje.</p> <p>4. Žáci umí rozlišit odpovědný a méně odpovědný životní styl.</p> <p>2. Žák ví, kde vyhledat informace o výrobku, který si pořizuje.</p> <p>4. Žáci najdou výhody, jaké může odpovědný životní styl přinést lidem a přírodě.</p> <p>2. Žák se seznámí s vybranými propagačními/marketingovými strategiemi a popíše, jak působí na zákazníky.</p>	<p>1. Žák popíše průběh jednotlivých fází cyklu výroby, od získání surovin až ke konci výrobku.</p> <p>1. Žák popíše rozdíly mezi dvěma způsoby výroby.</p> <p>1. Žák se seznámí s propojením jednotlivých účastníků výrobního cyklu.</p> <p>3. Žák zná strategie, jak prodloužit život výrobku díky efektivnímu používání</p> <p>3. Žák navrhne a popíše možnosti prodloužení života výrobku (spotřební strategie)</p>	
<b>Učit se pracovat a rozhodovat se</b> <b>Konativní (behaviorální) doména</b>	<p>2. Žák zná kritéria, podle kterých výrobky lidé nakupují.</p> <p>4. Co je Životní styl a co nejvíce životní styl ovlivňuje? (životními styly v různých částech světa, nebo historickým porovnáním s životním stylem rodičů a prarodičů), jak si životní styl volíme?</p> <p>4. Žák najde významné osobnosti (sportovce, vědce, herce, regionální osobnosti apod.), které žáci k jednotlivým stylům přiřadí a proč – pracují s odhadem, nebo výraznými mediálními rysy, upozorňují na rizika, že realita může být odlišná.</p>	<p>1. Žák navrhne, jak je možné cyklus výrobku upravit, aby byl environmentálně šetrnější.</p> <p>2. Žák vztáhne získané informace k vlastnímu životu – navrhne postup, jak by si chtěl výrobky pořizovat.</p>	<p>4. Žáci si stanoví odpovědná pravidla pro osobní život a pro třídu.</p> <p>4. Žáci navrhnu změny, které by provedli v roli starosty obce/hejtmana města, prezidenta.</p> <p>1. Žáci navrhnu, v jakých fázích a jak mohou výrobní cyklus sami ovlivnit.</p>
<b>Učit se žít společně</b> <b>Sociální doména</b>		<p>3. Žáci, společně s dospělými, vytvoří „nápadník“ akci pro školu, rodiče, případně veřejnost</p>	<p>3. Žáci společně s dospělými jednu akci podrobně rozplánují a vytvoří pro akci plakát nebo jinou upoutávku, a navrhnu, jakým způsobem budou na akci reagovat.</p> <p>4. Žáci si stanoví odpovědná pravidla pro třídu.</p>
<b>Učit se být</b>	<p>4. Žáci prostřednictvím koláže zmapují, které věci a kteří lidé jsou pro ně v životě nejdůležitější, pracují s</p>	<p>4. Žáci analyzují současný udržitelný životní styl, a jaké chování se daří dělat, co dále dodržovat, co změnit a</p>	<p>4. Žák navrhne změny pro svůj osobní život směrem k udržitelnějšímu životu</p>



<b>Emocionální doména</b>	Maslowovou pyramidou potřeb, zapíší svou vlastní aktuální pyramidu odpovědného spotřebitele.	jak se posunout dopředu. Žáci si stanoví plán, jak to realizovat a kontrolovat, jestli se to daří.	
---------------------------	--	--	--

Vzdělávací cíle v oblasti kompetencí jsou tak zasazeny do poměrně širokého teoretického rámce, který se postupně utváří kolem tématu spotřebitelského chování. Z takto stanovených vzdělávacích cílů byly potom odvozeny pedagogické metody a přístupy; navržen a testován konkrétní program; a také zvoleny formy vyhodnocení úspěšnosti jeho realizace. Z hlediska transformativního potenciálu tohoto typu výuky jsme chtěli především poukazovat na to, co není na první pohled zřejmé, často to však ovlivňuje naše každodenní chování – v tomto ohledu jsme celý program pracovní nazvali „Za zrcadlem“. Záměr představovat různé alternativy, především co se týče životního stylu, a naučit děti/žáky/studenty je kriticky posuzovat a případně uvádět do života je totiž jeho praktickým vzdělávacím cílem. Obecný teoretický rámec při tom zůstává stále „v pozadí“ všech navržených výukových materiálů – může sloužit jako referenční rámec pro vymezení tohoto typu výuky (a odlišení od jiných přístupů), poskytuje nástroje pro navrhování/analýzu programů, a v praxi pak může pomoci pedagogům si uvědomit, na rozvoj jakých kompetencí by měli ve svých programech mířit.

## Diskuse

Dle mezinárodně uznávaných dokumentů je VUR v širokém slova smyslu zaměřeno na konkrétní změny na osobní i společenské úrovni. Jak je patrné z analýzy klíčových kompetencí VUR, vzdělávací cíle pokrývají normativní a transformativní dimenzi učení rovnoměrně. *Holistické myšlení* rozvíjí kompetence jak v kognitivní oblasti, tak i v dalších oblastech (sociální, emocionální, behaviorální), kde je pro ně charakteristická spíše schopnost reflexe a kritického hodnocení pocitů a vztahů. Podstatnou součástí VUR je ovšem celková orientace k *budoucnosti* – schopnost předvídání, plánování *změn na společenské úrovni* a jejich realizace. Kompetence, které se zde rozvíjí, se dobře uplatní při tvorbě strategií, politickém rozhodování, nebo v občanském/každodenním životě jedince – tyto *základní kompetence pro udržitelnost* zohledňují nejen odrážejí společenskou roli vzdělávání, ale stejnou měrou také hledisko osobní – (ne)udržitelná budoucnost se silně dotýká jak celé společnosti, tak i jednotlivce a jeho vyhlídek na dobrý život. Dimenze *udržitelné* budoucnosti vnáší do vzdělávacích cílů hodnotové hledisko (podobu budoucnosti je možno volit, a to s ohledem na její normativně utvářenou podobu), což je spojeno se schopností rozhodovat se a sociálními dovednostmi. V tomto ohledu by se i ve vzdělávání měla věnovat pozornost konceptu „dobrého života“ definovaného jako well-being jedince v rámci udržitelné společnosti – toto hledisko by měly vzít v potaz jak vzdělávací strategie, tak i obecné cíle vzdělávání (tento „dobrý život“ je totiž třeba zbavovat egoistických zájmů a celkově kultivovat, především ve smyslu rozvíjení osobních hodnot).

Důraz na behaviorální složky učení, které by měly v praxi naplňovat cíle *transformace* (dosažení změny), je důležitou součástí vzdělávacích cílů VUR i těch, které jsou stanoveny konkrétně v oblasti udržitelné spotřeby, což vyplývá z analýzy těchto cílů provedené v tomto článku. Individuální změna chování zde závisí nejen na schopnosti představit si život v budoucnosti, ale především se zapojit do společenských procesů vedoucích ke změně. Značnou roli zde hraje rozhodování na osobní i systémové úrovni, které je založeno v odpovědnosti a dalších (pozitivně formulovaných) hodnotách udržitelnosti. Zde můžeme hovořit o potřebě rozvíjet akční kompetence (Jensen a Schnack, 1997), která má čtyři základní složky:

- Znalost a vhled: Zaměřuje se na rozvoj znalosti témat sociální, environmentální a ekonomické udržitelnosti a možných řešení těchto problémů.
- Zapojení se: Odkazuje k tomu, že je důležité pomáhat studentům rozvíjet odhodlání k akci. Klíčovou součástí je zapojení studentů do rozhodovacích procesů a možnost být aktivními občany.
- Víze: Znamená, že účastníci kreativně uvažují nad tím, jak mohou sami přispět k lepšímu světu.
- Akční zkušenosti: Zahrnují účast studentů na projektech, které jsou zaměřeny na řešení konkrétních problémů nebo jsou koncipovány na základě určitých výsledků. Akčnost v tomto ohledu znamená dobře uvážený a úmyslný proces, který přesahuje pouhou „aktivitu“ či „zkušenost“. Tyto akční zkušenosti mohou být příležitostí pro emočně silné učení se, zvláště pokud je účast kolektivní a vyžaduje spolupráci.

Obecně řečeno, ke změnám na úrovni chování může přispívat především takové vzdělání, které zahrnuje kognitivní, ale také afektivní, sociální a hodnotové komponenty, a které je tak nazýváno *učení transformativním* (Boström et al., 2018). Transformativní působení zde směřuje k celkové proměně životního stylu, a ve svém součtu i kultury společnosti jako celku – cílem je změna zažitých vzorců myšlení a chování prostřednictvím vzdělávání.

Tyto principy vzdělávání přímo souvisejí s Cílem udržitelného rozvoje SDG 12 „Udržitelná výroba a spotřeba“ jsou diskutovány v mezinárodních dokumentech a relevantní odborné literatuře. Podobně jako obecné základní kompetence ve VUR (které jsou předmětem obdobných diskuzí), tak i kompetence potřebné pro naplnění cíle SDG 12 zasahují do všech domén a dimenzí učení. Žáci se tedy učí nejen chápat souvislosti (v kognitivní doméně), ale také anticipovat / plánovat budoucnost (v dimenzi transformace), a rozhodovat se na individuální i systémové úrovni. Zde je patrné, jak schopnost vytvářet vize a realizovat je souvisí s odpovědností za individuální chování a jeho důsledky „ve světle nároků přírodního světa, ostatních lidí, kultur, zemí a budoucích generací“. Pro rozvoj této odpovědnosti je důležitá nejen kognitivní, ale také afektivní/socio-emocionální a behaviorální doména. Výsledkem takového učení je schopnost reflektovat své činy a jednání, porovnávat je s určitými hodnotami/normami, a na základě hodnocení dopadů pak měnit své myšlení, zvyklosti, chování. A to nejen na individuální úrovni, cílem je také „... povzbudit ostatní, aby se zapojili do udržitelných postupů v oblasti spotřeby a výroby“ (UNESCO, 2017, s. 34, cíl 3.2). Viděli jsme, že všechny tyto domény učení jsou zapojeny tak, nebo dokonce proto, aby naplňovaly cíle transformace (ve vzdělávání formulované jako transformativní dimenze učení). Dá se říci, že tento typ vzdělávání je transformativní v osobní i společenské rovině – je výrazně hodnotově založen, přičemž hodnoty udržitelnosti mají schopnost proměnit stávající zvyky, myšlení, a ve svém důsledku i životní styl či kulturu společnosti jako celku.

Tím, že cílí na vyvážený rozvoj osobnosti ve všech doménách učení – nejen čistě v oblasti kognitivní, výchovné/vzdělávací působení se zaměřuje též na emocionální, sociální a především behaviorální doménu učení – dává toto zaměření prostor pro naplnění celé řady vzdělávacích cílů. Jsou mezi nimi cíle, které směřují k rozvoji osobnosti dítěte/žáka/studenta, i ty, jež sledují jeho začlenění do společnosti; některé se dotýkají se osobního života a každodennosti – vedou ke schopnosti si stanovit krátkodobé i dlouhodobé životní cíle, racionalizovat běžné obstarávání základních potřeb a omezit tak nereflaktovaný vliv prostředí – jiné pak jsou základem pro uvědomělé a odpovědné rozhodování v záležitostech širšího společenství.

## Závěr

Vzdělání pro udržitelný rozvoj obecně podporuje učení ve třech dimenzích: holistické myšlení; předvídání budoucnosti; dosažení transformace. Z předchozí analýzy vyplývá, že transformativní dimenze je jedním z definičních znaků tohoto typu vzdělávání a přímo souvisí s obecným cílem udržitelného rozvoje, kterým je změna základního (kulturního, ekonomického, sociálního) rámce současné společnosti. Tento cíl je bezesporu nezbytný k ochraně omezených zdrojů a předpokladů života na planetě Zemi před jejich nadměrným využíváním v ekonomickém systému, který je založen na růstu neomezeném.

Vzdělávání k udržitelné spotřebě je dobrým příkladem tématu, které je založeno na principech transformativního učení, resp. by bez nich v plné míře nefungovalo. Protože se téma odpovědné spotřeby dotýká každodennosti jednotlivce, a současně je individuální rozhodování o životních potřebách základem ekonomického systému, lze právě vzdělávání k udržitelné spotřebě považovat za předpoklad spokojeného života osobního, ale i podmínku nutnou pro naplňování cílů udržitelného rozvoje. Takové vzdělávání formuje hodnoty, jež se následně přímo odrážejí v životní praxi, a přispívá k utváření životního stylu, který by měl být základem spokojenosti jedince, ale také vyváženého, udržitelného stavu společnosti. Učí nejen se rozhodovat o záležitostech osobního zájmu, ale také ovlivňovat společenské dění na různých úrovních.

Vzdělávací cíle míří na všechny domény učení – nejen kognitivní, ale také emocionální/sociální, a behaviorální. Právě tento holistický přístup dělá z tématu odpovědné spotřeby ultimátní záležitost vzdělávací – což začíná být chápáno na úrovni strategických dokumentů, v praxi se však v „hledáčku“ vzdě-

lávacích programů příliš neprojevuje (vzdělávací program pro naplnění cílů odpovědné spotřeby přesahuje ambice vzdělávacího systému v současné době; jeho praktická realizace je tak prozatím vykázána do sféry neformálního učení). Článek představil nejen obecné principy pro navrhování vzdělávacích programů sledujících tyto cíle, ale i konkrétní program z nich vycházející. Tento zde stručně popsáný program zajišťuje nevládní organizace TEREZA, přičemž metodické materiály pro jeho realizaci vznikly ve spolupráci pedagogů a expertů, a v současné době jsou testovány tak, aby dopad na děti/žáky/studenty byl ověřen a vyhodnocen. Text odkazuje na další materiály k tomuto typu výuky, ze kterých lze sestavit vlastní program, který má vést k posilování žádoucích zvyků a dovedností. Je pak na vzdělavatelích, jak zde představená teoretická východiska a praktické příklady promítnou do konkrétní práce s dětmi. Ze závěrů tohoto článku vyplývá potřeba všeobecně chápat obecné pojmy a koncepty, které se v poslední době v této oblasti objevují a mají potenciál změnit převládající paradigmatata (především ekonomická), a působit na změnu zvyklostí (tedy v behaviorální rovině). Zde má vzdělávání svou nezastupitelnou úlohu.

## Poděkování

Výzkum byl podpořen z programu Technologické agentury ČR na podporu aplikovaného společenskovedního a humanitního výzkumu, experimentálního vývoje a inovací ÉTA – z projektu TL01000117 „Odpovědná spotřeba – podklady pro vzdělávání k udržitelnému životnímu stylu“.

Děkujeme též anonymním recenzentům za cenné podněty, které text obohatily.

## Literatura

- Albareda-Tiana, S., Vidal-Raméntol, S., Pujol-Valls, M., & Fernández-Morilla, M. (2018). Holistic Approaches to Develop Sustainability and Research Competencies in Pre-Service Teacher Training. *Sustainability*, 10(10), 3698.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P., Raths, J., & Wittrock, M. (2000). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*.
- Barth, M., & Michelsen, G. (2013). Learning for change: An educational contribution to sustainability science. *Sustainability science*, 8(1), 103–119.
- Barton, A., & Dlouhá, J. (2011). *Multi-Actor Learning for Sustainable Regional Development in Europe: A Handbook of Best Practice*. Guildford: Grosvenor House Publishing Ltd.; [http://www.czp.cuni.cz/knihovna/Multi-Actor\\_Learning\\_FINAL.pdf](http://www.czp.cuni.cz/knihovna/Multi-Actor_Learning_FINAL.pdf)
- Biasutti, M., Makrakis, V., Concina, E., & Frate, S. (2018). Educating academic staff to reorient curricula in ESD. *International Journal of Sustainability in Higher Education*.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Book 1: Cognitive domain*. New York: David McKay Company. Inc.
- Boström, M., Andersson, E., Berg, M., Gustafsson, K., Gustavsson, E., Hysing, E., Lidskog, R., Löfmarck, E., Ojala, M., & Olsson, J. (2018). Conditions for transformative learning for sustainable development: A theoretical review and approach. *Sustainability*, 10(12), 4479.
- De Haan, G. (2006). The BLK '21'programme in Germany: A 'Gestaltungskompetenz'-based model for Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 12(1), 19–32.
- De Kraker, J., Lansu, A., van Dam-Mieras, R., & undefined, others. (2007). *Competences and competence-based learning for sustainable development*. <http://dspace.ou.nl/handle/1820/2409>

- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>
- Delors, J. (2013). The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication? *International Review of Education*, 59(3), 319–330.
- Dlouhá, J. (2009). Kompetence v environmentálním vzdělání. *Envigogika*, 4(1). <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/34>
- Dlouhá, J., Heras, R., Mulà, I., Salgado, F. P., & Henderson, L. (2019). Competences to Address SDGs in Higher Education—A Reflection on the Equilibrium between Systemic and Personal Approaches to Achieve Transformative Action. *Sustainability*, 11(13), 3664.
- Dlouhá, J., & Pospíšilová, M. (2018). Education for Sustainable Development Goals in public debate: The importance of participatory research in reflecting and supporting the consultation process in developing a vision for Czech education. *Journal of Cleaner Production*, 172, 4314–4327. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.06.145>
- EHK OSN (2011). Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development. ECE/CEP/AC.13/2011/6. Online [https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD\\_Publications/Competences\\_Publication.pdf](https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf)
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education*, 1(1), 3–10.
- Heinrichs, H., Martens, P., Michelsen, G., & Wiek, A. (Ed.). (2016). *Sustainability Science*. Springer Netherlands.
- Jensen, B. B., & Schnack, K. (1997). The Action Competence Approach in Environmental Education. *Environmental Education Research*, 3(2), 163–178. <https://doi.org/10.1080/1350462970030205>
- Leiserowitz, A. (2006). Climate change risk perception and policy preferences: The role of affect, imagery, and values. *Climatic change*, 77(1–2), 45–72.
- Lindlof, T. R. (2008). Idiographic vs nomothetic science. *The International Encyclopedia of Communication*.
- Mader, C., Mahjoub, B., Breßler, K., Jebari, S., Kümmerer, K., Bahadir, M., & Leitenberger, A.-T. (2015). The Education, Research, Society, and Policy Nexus of Sustainable Water Use in Semiarid Regions—A Case Study from Tunisia. In *Sustainable Water Use and Management* (s. 277–291). Springer. [http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-12394-3\\_15](http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-12394-3_15)
- Marshall, J. (2005). Connecting art, learning, and creativity: A case for curriculum integration. *Studies in Art Education*, 46(3), 227–241.
- Michelsen, G., & Adomssent, M. (2007). Education for sustainable development strategies in German universities. In *Wals, A.E.J. (Ed.) From cosmetic reform to meaningful integration: Implementing education for sustainable Development in Higher Education Institutes—The state of affairs in Six European countries* (s. 21–24). DHO.
- Mulà, I., Tilbury, D., Ryan, A., Mader, M., Dlouhá, J., Mader, C., Benayas, J., Dlouhý, J., & Alba, D. (2017). Catalysing Change in Higher Education for Sustainable Development: A Review of Professional Development Initiatives for University Educators. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, just-accepted, 00–00.

- Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H., & Wesselink, R. (2009). The new competence concept in higher education: Error or enrichment? *Journal of European Industrial Training*, 33(8/9), 755–770.
- Pappas, E., Pierrakos, O., & Nagel, R. (2012). Using Bloom's Taxonomy to teach sustainability in multiple contexts. *Journal of Cleaner Production*. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959652612005100>
- Ryan, A., & Tilbury, D. (2013). Flexible Pedagogies: New pedagogical ideas. *Higher Education Academy, London*.
- Stoof, A., Martens, R. L., van Merriënboer, J. J., & Bastiaens, T. J. (2002). The boundary approach of competence: A constructivist aid for understanding and using the concept of competence. *Human resource development review*, 1(3), 345–365.
- Tilbury, D. (2010). Are We Learning to Change? Mapping Global Progress in Education for Sustainable Development in the Lead Up to 'Rio Plus 20'. *Global Environmental Research*, 14(2), 101–107.
- Tilbury, D., & Mulà, I. (2009). *Review of education for sustainable development policies from a cultural diversity and intercultural dialogue: Gaps and opportunities for future action*. Paris: UNESCO. <http://unesco.atlasproject.eu/unesco/file/9b54091b-312e-4b5d-9df2-2225e0c81ca1/c8c7fe00-c770-11e1-9b21-0800200c9a66/211750e.pdf>
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals Learning Objectives*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>
- ÚV ČR (2017). *Strategický rámec Česká republika 2030*. Úřad vlády České republiky, Odbor pro udržitelný rozvoj. ISBN: 978-80-7440-181-7. Online <https://www.cr2030.cz/>
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203–218.



**Příloha 1 – tabulka 4.** Srovnání kompetencí stanovených pro SDG 12 (viz tab. 2) s konkrétními kompetencemi, které jsme si za vzdělávací cíle stanovili v programu Odpovědná spotřeba (viz též tab. 3). Barevné odlišení domén je převzato z tab. 2.: **domény učení/kompetence (hnědě)** a **předmět či cíle jejich uplatnění (zeleně)**; modré označení vyjadřuje cíle programu Odpovědná spotřeba; číslo označuje lekci.

	Holistické myšlení	Předvídání budoucnosti	Dosažení transformace
<p><b>Učit se znát</b></p> <p><b>Kognitivní doména</b></p>	<p><b>1.1. Žák chápe, jak individuální životní styl ovlivňuje sociální, ekonomický a environmentální rozvoj.</b></p> <p>4. Žák seznámí s životními styly LOHAS (Lifestyle Of Health And Sustainability), životními styly založenými na vyznávání hodnot udržitelného rozvoje.</p> <p>4. Žáci umí rozlišit odpovědný a méně odpovědný životní styl.</p> <p><b>1.2. Žák chápe vzorce výroby a spotřeby a hodnotové řetězce a vzájemnou provázanost výroby a spotřeby (nabídka a poptávka, toxické látky, emise CO<sub>2</sub>, tvorba odpadu, zdraví, pracovní podmínky, chudoba atd.).</b></p> <p>2. Žák ví, kde vyhledat informace o výrobku, který si požaduje.</p> <p>4. Žáci najdou výhody, jaké může odpovědný životní styl přinést lidem a přírodě.</p> <p><b>1.3. Žák zná role, práva a povinnosti různých aktérů ve výrobě a spotřebě (médiá a reklama, podniky, obce, legislativa, spotřebitelé atd.).</b></p> <p>2. Žák se seznámí s vybranými propagačními/marketingovými strategiemi a popíše, jak působí na zákazníky.</p>	<p><b>1.4. Žák ví o strategiích a postupech udržitelné výroby a spotřeby.</b></p> <p>1. Žák popíše průběh jednotlivých fází cyklu výroby, od získání surovin až ke konci výrobku.</p> <p>1. Žák popíše rozdíly mezi dvěma způsoby výroby.</p> <p>1. Žák se seznámí s propojením jednotlivých účastníků výrobního cyklu.</p> <p>3. Žák zná strategie, jak prodloužit život výrobku díky efektivnímu používání</p> <p>3. Žák navrhne a popíše možnosti prodloužení života výrobku (spotřební strategie)</p> <p><b>1.5. Žák chápe dilemata / kompromisy nezbytné pro dosažení udržitelné výroby a spotřeby, a nutnost související změny systému.</b></p>	

<p><b>Učit se pracovat a rozhodovat se</b></p> <p><b>Konativní (behaviorální) doména</b></p>	<p><b>2.5. Žák je schopen zpochybnit kulturně a společensky založené vzorce ve spotřebě a výrobě.</b></p> <p>2. Žák zná kritéria, podle kterých výrobky lidé nakupují.</p> <p>4. Co je Životní styl a co nejvíce životní styl ovlivňuje? (životními styly v různých částech světa, nebo historickým porovnáním s životním stylem rodičů a prarodičů), jak si životní styl volíme?</p> <p>4. Žák najde významné osobnosti (sportovce, vědce, herce, regionální osobnosti apod.), které žáci k jednotlivým stylům přiřadí a proč – pracují s odhadem, nebo výraznými mediálními rysy, upozorňují na rizika, že realita může být odlišná</p>	<p><b>2.4. Žák je schopen kriticky převzít roli aktivního účastníka na trhu.</b></p> <p>1. Žák navrhne, jak je možné cyklus výrobku upravit, aby byl environmentálně šetrnější.</p> <p>2. Žák vztáhne získané informace k vlastnímu životu – navrhne postup, jak by si chtěl výrobky pořizovat.</p>	<p><b>2.1. Žák je schopen plánovat, implementovat a hodnotit aktivity související se spotřebou, a využívat při tom běžná kritéria udržitelnosti.</b></p> <p>4. Žáci si stanoví odpovědná pravidla pro osobní život a pro třídu.</p> <p><b>2.2. Žák je schopen reflektovat, účastnit se a ovlivňovat rozhodovací procesy týkající se spotřeby ve veřejném sektoru.</b></p> <p>4. Žáci navrhnu změny, které by provedli v roli starosty obce/hejtmana města, prezidenta.</p> <p><b>2.3. Žák je schopen podporovat udržitelné vzorce výroby.</b></p> <p>1. Žáci navrhnu, v jakých fázích a jak mohou výrobní cyklus sami ovlivnit.</p>
<p><b>Učit se žít společně</b></p> <p><b>Sociální doména</b></p>		<p><b>3.1. Žák je schopen komunikovat nezbytnost udržitelných postupů ve výrobě a spotřebě.</b></p> <p>3. Žáci, společně s dospělými, vytvoří nápadník akcí pro školu, rodiče, případně veřejnost</p>	<p><b>3.2. Žák je schopen povzbudit ostatní, aby se zapojili do udržitelných postupů v oblasti spotřeby a výroby.</b></p> <p>3. Žáci společně s dospělými jednu akci podrobně rozplánují a vytvoří pro akci plakát nebo jinou upoutávku, a navrhnu, jakým způsobem budou na akci reagovat.</p> <p>4. Žáci si stanoví odpovědná pravidla pro třídu.</p>

<p><b>Učit se být Emocionální do-ména</b></p>	<p><b>3.3. Žák je schopen rozlišovat mezi potřebami a přáními, a přemýšlet o svém vlastním spotřebitelském chování ve světle nároků přírodního světa, ostatních lidí, kultur, zemí a budoucích generací.</b></p> <p>4. Žáci prostřednictvím koláže zmapují, které věci a kteří lidé jsou pro ně v životě nejdůležitější, pracují s Maslowovou pyramidou potřeb, zapíší svou vlastní aktuální pyramidu odpovědného spotřebitele.</p>	<p><b>3.4. Žák je schopen představit si udržitelný životní styl budoucnosti.</b></p> <p>4. Žáci analyzují současný udržitelný životní styl, a jaké chování se daří dělat, co dále dodržovat, co změnit a jak se posunout dopředu. Žáci si stanoví plán, jak to realizovat a kontrolovat, jestli se to daří.</p> <p><b>3.5. Žák je schopen cítit se zodpovědný za environmentální a sociální dopady svého individuálního chování jako výrobce nebo spotřebitel.</b></p>	<p>4. Žák navrhne změny pro svůj osobní život směrem k udržitelnějšímu životu</p>
---	---	--	---