

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.4.136-145>

## **Implementace environmentálních témat do výtvarné výchovy: analýza učitelských přístupů**

### **Implementation of environmental topics in art education: analysis of teachers' approaches**

Valérie Kočí, Dagmar Myšáková

#### **Abstract**

The text focuses on analysing the approaches of primary school teachers to implementing environmental topics in art education. It presents the results of research conducted through semi-structured interviews with several teachers from the Czech Republic. Strategies, methods, and didactic procedures for incorporating environmental content into art education are presented, including a reflection on pedagogical approaches in the context of the theoretical framework of environmental and art education.

**Keywords:** Environmental education. Art education. Pedagogical concept. Teaching methods. Eco-art education.

#### **Úvod**

Text představuje výsledky výzkumného projektu *Analýza přístupů pedagogů prvního stupně ZŠ v rámci implementace environmentálních témat do výtvarné výchovy*, realizovaného v roce 2025 na Katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem (ČR).<sup>1</sup>

Záměrem projektu bylo analyzovat, jakým způsobem jsou environmentální témata začleňována do výtvarné výchovy a do jaké míry jsou prostřednictvím výtvarné výchovy naplňovány environmentální vzdělávací cíle a očekávané výstupy environmentální výchovy.

Při definování obsahů a cílů environmentální výchovy vycházíme z aktuálně platného Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (český kurikulární dokument, dále jen RVP ZV), v němž je environmentální výchova definována jako jedno z průřezových témat, které „vede jedince k pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí, tj. k pochopení nezbytnosti postupného přechodu k udržitelnému

---

<sup>1</sup> Projekt číslo UJEP-SGS-2025-43-001-1 byl podpořen grantem v rámci studentské grantové soutěže na UJEP a je součástí dizertační práce jedné z autorek textu.

rozvoji společnosti a k poznání významu odpovědnosti za jednání společnosti i každého jedince.“<sup>2</sup> Dle RVP ZV environmentální výchova umožňuje sledovat a uvědomovat si vyvíjející se vztahy mezi člověkem a prostředím, chápat možnosti řešení environmentálních problémů, aktivně se podílet na ochraně a utváření prostředí a v zájmu udržitelnosti rozvoje lidské civilizace ovlivňovat životní styl a hodnotovou orientaci žáků.

Propojení environmentální výchovy s výtvarnou výchovou je v RVP ZV zmiňováno v souvislosti se vzdělávací oblastí *Umění a kultura*, jíž je výtvarná výchova součástí (společně s hudební výchovou) a která dle RVP ZV poskytuje příležitost k zamýšlení se nad vztahy člověka a přírody, k chápání přírodního i sociálního prostředí jako zdroje inspirace a k rozvoji vnímání estetických kvalit prostředí.

### **Teoretický a konceptuální rámec tématu**

V zahraniční literatuře se lze v rámci tématu implementace environmentálních obsahů do výtvarné výchovy setkat s termíny „*art-based environmental education*“ (Kalafati et al., 2025), „*eco-art education*“ nebo „*environmental art education*“ (Inwood, 2005). Poslední dva zmíněné pojmy chápe Inwood (2010) jako synonyma a dle vlastních slov upřednostňuje označení „*eco-art education*“ (lze přeložit jako „eco-výtvarná výchova“). Eco-výtvarná výchova dle autorky integruje znalosti, dovednosti a hodnoty z oblasti vizuálního umění, výtvarné výchovy a environmentální výchovy a využívá je jako prostředek k rozvoji environmentálního povědomí žáků a k jejich zapojení do environmentálních konceptů a problémů. V tomto duchu nabízí eco-výtvarná výchova příležitost k uměleckým formám environmentálního aktivismu, které podporují rozvoj kreativity spolu s mezipředmětovým učením ve snaze o dosažení udržitelnosti (Inwood, 2013).

Berting a Moore (2021) popisují s odkazem k Inwood a dalším autorům „*eco-art education*“ jako součást tzn. „*environmental art pedagogies*“, mezi které řadí: *communitybased environmental design education, an art education of place, ecological design for transformative education, eco-art education a critical place-based art education*.<sup>3</sup>

Poslední ze jmenovaných oblastí se věnuje například také Graham (2007). Autor uvádí, že výtvarná výchova inspirovaná kritickou pedagogikou zaměřenou na místo zdůrazňuje aktivistické a regenerativní možnosti umělecké tvorby a potvrzuje potřebu zapojit žáky do učení mimo školu. *Vztah k místu* zmiňuje jako jedno z propojujících témat environmentální výchovy

---

<sup>2</sup> RVP ZV 2023 je dostupné např.: <https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

<sup>3</sup> Volně přeloženo: komunitně orientované vzdělávání v oblasti environmentálního designu, místně orientovaná výtvarná výchova, ekologický design pro transformativní vzdělávání, eco-výtvarná výchova, kritická výtvarná výchova založená na místě.

také kolektiv autorů v metodickém materiálu definujícím očekávané výstupy environmentální výchovy pro základní školy.<sup>4</sup> Autoři mezi tato témata řadí: (1) *vztah k místu*, (2) *přesvědčení o vlastním vlivu*, (3) *osobní odpovědnost*, (4) *kooperativní dovednosti* a (5) *environmentální postoje a hodnoty* (Činčera et al., 2010–2012). Podobně také Inwood (2010) zmiňuje pedagogické strategie vhodné k uplatnění environmentální výchovy ve výtvarné výchově – *systémové myšlení, kooperativní učení a učení založené na místě*.

Terminologie v diskurzu environmentálně orientované výtvarné výchovy se nicméně proměňuje. Niederhauser et al. (2023) zmiňují propojení uměleckých postupů se vzděláváním pro udržitelný rozvoj. Stejně tak Kalafatia et al. (2025) odlišují pojmy „Environmental Education“ a „Education for Sustainable Development“. K terminologické proměně došlo také v České republice při nedávné revizi RVP ZV. Zatímco v dnešní době stále platném RVP ZV je environmentální výchova jedním z průřezových témat, v nově revidované verzi platné pro 1. a 6. ročník ZŠ od školního roku 2027/28 se již objevuje průřezové téma *Udržitelné prostředí, které propojuje „environmentální výchovu s dalšími aspekty udržitelnosti a rozvíjí porozumění vzájemné propojenosti mezi environmentální, sociální, ekonomickou a kulturní rovinou udržitelnosti v prostorových i časových souvislostech“*<sup>5</sup>. Stejně tak Kalafatia et al. (2025) označují environmentální výchovu jako jeden ze tří pilířů výchovy k udržitelnosti: (1) environmentální, (2) sociální a (3) ekonomický.

V čem tedy spočívá přínos implementace environmentálních témat do výtvarné výchovy? Inwood (2013) sdílí přesvědčení, že subjektivně orientované učení založené na hodnotách, které se často uplatňuje ve výtvarné výchově, nejen pomáhá změnit postoje žáků k environmentálním problémům, ale také ovlivnit jejich chování vůči životnímu prostředí. Tím, že umění poskytuje prostředky k zaujetí žáků jak v racionální, tak emocionální rovině, má potenciál stát se efektivním nástrojem v podpoře environmentální gramotnosti.

Autorka v několika textech představuje kolaborativní akční výzkum realizovaný se čtyřmi kanadskými učiteli vyučujícími v ročnících odpovídajících českému prvnímu stupni základní školy a pojmenovává různé strategie a přístupy těchto učitelů k implementaci environmentálních témat do výtvarné výchovy. Míru zapojení těchto témat pak s odkazem k Selbymu (2000) metaforicky připodobňuje k odstínům zelené, přičemž nejsvětější

---

<sup>4</sup> Metodický materiál byl jedním z výstupů projektu „*Jak efektivně vyučovat průřezová témata a současně rozvíjet čtenářství – vývoj sdružených příkladů dobré praxe pro učitele základních škol*“ (2010–2012), jehož cílem bylo vytvořit metodickou podporu efektivní výuky průřezových témat a čtenářství na základních školách. Více viz <https://www.ptac.cz>.

<sup>5</sup> Viz <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/prurezova-temata/ptu>

odstín reprezentuje výuka zaměřená „pouze“ na výtvarné zpracování přírodních témat (Inwood, 2010).

Na základě publikovaných výstupů kanadského výzkumu (Inwood, 2010, 2013) můžeme pojmenovat několik metod využívaných zapojenými učiteli, které jsou rozděleny dle tří přístupů vyskytujících se při přípravě hodin environmentální výchovy – učení se (1) *v životním prostředí*, (2) *o životním prostředí* a (3) *pro životní prostředí* (Palmer, 1998):

1. Učení se v životním prostředí – výuka realizovaná ve venkovním prostředí:
  - výtvarné zpracování přírodních námětů,
  - tvorba s vazbou na danou komunitu (např. malba na zeď ve školní zahradě),
  - tvorba z materiálů nalezených v daném místě (např. ledové sochy),
  - prezentace žákovských prací ve venkovním prostředí.
2. Učení se o životním prostředí:
  - příroda jako námět pro výtvarnou tvorbu,
  - tvorba z přírodních materiálů nebo nalezených předmětů.
3. Učení pro životní prostředí:
  - zprostředkování tvorby umělců a umělkyň zabývajících se environmentálními tématy a environmentálním aktivismem,
  - pokusy žáků o vlastní umělecké formy aktivismu zaměřené na místní environmentální problémy,
  - větší akceptace pomíjivosti – tvorba z biologicky rozložitelných materiálů (zelenina, vinná réva, listy) nebo s využitím přírodních procesů (zmrazování, rozklad).

Podobné přístupy vyplývají také z dotazníkového šetření zaměřeného na integraci environmentálních témat do výtvarné výchovy na základních a středních školách v USA. V publikovaných výsledcích šetření (Bertling a Moore, 2021) lze vysledovat čtyři formy integrace:

1. snaha snižovat množství odpadu a ochrana životního prostředí – práce s recyklovanými materiály, udržitelné zacházení s výtvarným materiálem, minimalizace plýtvání;
2. zapojování environmentálních témat a problémů jako námětů pro výtvarnou tvorbu;
3. zařazování ukázek tvorby výtvarných umělců a umělkyň věnujících se environmentálním otázkám;
4. venkovní výuka.

Překvapením bylo, že zatímco v odpovědích v dotazníku zaznívala nejčastěji snaha minimalizovat množství odpadu a tvořit z recyklovaného materiálu, načež následovalo integrování environmentální témata jako námětů tvorby, poslední ze jmenovaných, výuka v přírodním prostředí, byla nejméně využívanou formou. Stejně tak zapojení environmentálně aktivistického výtvarného umění bylo spíše výjimkou, což hodnotíme jako poněkud nešťastné. Souhlasíme s Grahamem (2007), že výtvarné vzdělávání

zanedbávající současné umění a vizuální kulturu připravuje žáky o možnost seznámit se s nově vznikajícími formami uměleckého diskurzu a o informace k otázkám sociální a ekologické odpovědnosti a brání jim jako tvůrcům v prosazování sociální a ekologické spravedlnosti.

### **Metodologie výzkumu**

V rámci námi realizovaného výzkumného šetření byla využita kvalitativní metoda polostrukturovaného rozhovoru. Bylo realizováno pět rozhovorů s vyučujícími z pěti základních škol v České republice, z nichž jedna nese statut Ekoškoly. Zaměření výzkumu na první stupeň základní školy není náhodné. Souhlasíme s Inwood (2010), že věk žáka je důležitým faktorem pro rozvoj pozitivních environmentálních hodnot, a že čím je žák mladší, tím je pravděpodobnější, že se stanou jeho druhou přirozeností.

V návaznosti na v úvodu zmíněné cíle výzkumu byla formulována hlavní výzkumná otázka: *Jak je realizováno integrování environmentálních cílů do výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ?*, která byla rozvedena do několika dílčích výzkumných otázek:

- Jaká témata učitelé na 1. stupni ZŠ využívají v rámci implementace environmentálních cílů do výtvarné výchovy?
- Jaké metody a techniky jsou využívány při implementaci environmentálních témat do výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ?
- Jaké cíle a očekávané výstupy environmentální výchovy jsou naplňovány ve výuce výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ?
- Jaké materiály jsou využívány v rámci implementace environmentálních témat do výuky výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ?

Při sledování naplnění cílů a očekávaných výstupů environmentální výchovy vycházíme z výše uvedeného metodického materiálu „*Environmentální výchova: Doporučené očekávané výstupy pro základní vzdělávání*“ (Činčera et al., 2010–2012), ve kterém autoři rozdělují očekávané výstupy environmentální výchovy dle pěti klíčových témat: (1) Senzitivita; (2) Zákonitosti; (3) Výzkumné dovednosti; (4) Problémy a konflikty; (5) Akční strategie.

Námi realizované rozhovory byly přepsány a následně analyzovány metodou otevřeného kódování, které vychází z výzkumného designu zakotvené teorie a představuje nejnižší stupeň práce s daty (Švaříček, Šedová, 2014). V průběhu otevřeného kódování byly rozhovory členěny na jednotlivé významové jednotky a ty opatřeny kódy. Jednotlivé kódy byly následně spojovány a seskupovány do kategorií a subkategorií, které vznikaly s ohledem na výzkumné otázky.

Dále představené výsledky je nicméně potřeba interpretovat s ohledem na limity výzkumu. Výzkumný soubor tvořilo pouze pět učitelů z pěti základních škol v České republice, proto nelze získaná zjištění zobecňovat. Cílem výzkumu nebyla reprezentativnost, ale hlubší porozumění

způsobům, jakými pedagogové environmentální témata do výtvarné výchovy začleňují. Současně je třeba vzít v úvahu, že získaná data vycházejí z výpovědí samotných učitelů a nezachycují přímé pozorování výuky ani perspektivu žáků.

Předložené výsledky představují výchozí fázi širšího výzkumného projektu. Na základě vytvořených kategorií bude dále realizováno kvantitativní dotazníkové šetření na větším souboru učitelů prvního stupně základních škol, jehož cílem bude ověřit četnost identifikovaných přístupů (s využitím Likertovy škály) a získat reprezentativnější obraz implementace environmentálních témat do výtvarné výchovy v České republice.

### Výsledky výzkumu

První vytvořená kategorie vycházela z výzkumné otázky „*Jaká témata učitelé na 1. stupni ZŠ využívají v rámci implementace environmentálních cílů do výtvarné výchovy?*“ Z odpovědí učitelů vyplynulo, že nejčastěji se v této souvislosti uplatňují témata, která jsme pracovníě nazvali Příroda/krajina kolem nás. Učitelé uváděli například témata: les, louka, pole, mořský svět, moře, pevnina, planeta, voda, vzduch, ekosystémy, půda, rostliny (stromy, kořeny, květiny). Časté je také téma zvířat (říše hmyzu, ptáci – ptačí budky). Méně obvyklá, avšak zajímavá témata se týkala přírodních procesů jako rozklad dřeva nebo cestičky hmyzu.

Další výraznou kategorií byly mezipředmětové vztahy. Analýza ukázala, že učitelé prvního stupně propojují témata napříč různými předměty. Například s hudební výchovou, vlastivědou, prvoukou a v některých případech i s matematikou. Současně se však objevily i výpovědi naznačující, že začleňování environmentálních témat do výtvarné výchovy není pokaždé realizováno: „*Že by vyložené ve výtvarce, to asi ne, to spíš jako v tý prvouce nebo přírodovědě.*“ „*Abych Vám řekla pravdu, tady vlastně ve škole zrovna do výtvarné výchovy to není jakoby moc začleněno.*“ Dále jsme zjistili, že se ve výtvarné výchově často pracuje s tématy ročních období (zimní krajina, podzimní krajiny, zimní královna). Z rozhovoru s vyučující z Ekoškoly jsme se dozvěděli, že se ve výuce zaměřují na témata udržitelnosti, třídění odpadu, recyklaci či zdravou výživu. Tyto environmentální obsahy se do výtvarné výchovy promítají jak prostřednictvím výtvarného zpracování odpadních materiálů, tak tvorbou plakátů, které mají žáky motivovat k udržitelnému a zdravému životnímu stylu.

Druhá a třetí rozsáhlá kategorie vychází z výzkumné otázky „*Jaké metody a techniky jsou využívány při implementaci environmentálních témat do výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ?*“ Představuje nejčastěji využívané výukové metody a výtvarné techniky. Analýza ukázala, že v oblasti výukových metod hrají významnou roli zejména školní projekty a tematické akce. Ve všech rozhovorech byla zmiňována školní akce Den Země, která představuje významnou mezinárodní akci s environmentálním zaměřením.

Vedle ní školy realizují vlastní akce a projekty, například Žijeme s přírodou, Žijeme s tradicemi anebo Chodíme pěšky. Tyto projekty představují menší, avšak pravidelné aktivity podporující environmentální povědomí. Další často uplatňovanou metodou jsou aktivity probíhající venku. Učitelé zmiňovali běžné procházky do přírody, tvořivé či zážitkové činnosti nebo například stavby z přírodnin. Jedna z učitelek popsala aktivitu, při níž žáci během pobytu v přírodě využívali nalezené přírodniny k tvorbě prostorových objektů a současně se seznamovali s okolní krajinou. Ojedinelé se objevily i performativní aktivity, jako je napodobování deště či větru. V některých případech učitelé využívají i metodu volné tvorby, při níž žáci samostatně volí téma a techniku. V odpovědích se dále objevovalo navštěvování galerií a různé formy spolupráce žáků v rámci výtvarných aktivit. Za významný prvek lze považovat školy v přírodě, které byly zmíněny téměř ve všech rozhovorech. Právě tam učitelé realizují řadu výtvarných a zážitkových aktivit s environmentálním zaměřením, jež přirozeně propojují pobyt v přírodě s výtvarnou výchovou.

Mezi nejčastěji využívané výtvarné techniky v rámci environmentálního tématu patří práce s přírodninami. Učitelé nejčastěji zmiňovali obtisk přírodnin, vyťukávání pigmentu z rostlin, lepení listů, barvení kořením, barvení bahnem či tvorbu nejrůznějších objektů a předmětů z přírodnin nalezených venku. S tím úzce souvisejí i další podkategorie – malba, kresba a prostorová tvorba, při nichž žáci pracují s přírodním materiálem (např. malba přírodními pigmenty). Objevovaly se však i další výtvarné techniky, například práce s kvašovou barvou, vodovkami, temperou, suchým pastelem, tuší nebo modelování prostorových objektů. Učitelé zmiňovali rovněž obtisk, frotáž přírodnin a ojedinelé se objevilo i zmizikování, vymývání klovatiny, enkaustika či kašírování. Z hlediska technik je patrné, že environmentální tematika je nejčastěji začleňována prostřednictvím samotného materiálu a prací s přírodninami. V menší míře se objevují aktivity, ve kterých environmentální aspekt nesouvisí s technikou, ale spíše s obsahem či tématem výtvarné práce.

Další významnou oblastí, na kterou jsme se v rozhovorech zaměřovali, byla otázka: „*Jaké cíle a očekávané výstupy environmentální výchovy jsou naplňovány ve výuce výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ?*“ Většina učitelů se shodovala, že jejich snahou je předávat žákům nejen vědomosti a dovednosti související s environmentální problematikou, ale především podporovat vznik hlubšího, osobního a trvalého vztahu k přírodě: „...*aby jednak podnítili tu lásku k té přírodě, aby si jí vážili.*“, „...*aby jim nebylo jedno, co se okolo nich děje.*“ nebo „...*sice tady mají děti přírodu jako na dlani, ale i ty děti je potřeba vtahovat do toho tématu a posilovat povědomí o tom, co se kolem nich děje.*“ Budování vztahu k přírodě však podle učitelů naráží na některé překážky, zejména na rodinné prostředí, které ne vždy tento vztah podporuje. Opakovaně uváděli, že je překvapuje, jak málo jsou někteří žáci vedeni k zájmu o přírodu. Podle některých dotazovaných

environmentální hodnoty u řady dětí nevycházejí z rodinné výchovy, ale utvářejí se až prostřednictvím školy. Ilustrují to například výroky: „...překvapuje mě, že neznají zvířata domácí, rodiny zvířat neznají, opravdu neví, jak vypadá obilí.“ nebo „...já mám třeba i děti, které úplně v pohodě odhodí odpadek, aniž by o tom přemýšlely... zkouším jako přijít na to jejich myšlení, jak je to možný.“ Učitelé rovněž upozorňovali, že žáci často nejsou v domácím prostředí vedeni k udržitelnému chování, zatímco ve škole se pedagogové snaží tyto hodnoty systematicky podporovat. Jak uvedla jedna respondentka: „...oni nemají vzor, když doma třeba netřídí, tak oni nemají od koho mít vzor. Děti se učí nápodobou. Tak když už ne doma, tak aspoň tady ve škole.“ Zmíněné cíle se promítají i do další oblasti, která se v rozhovorech opakovaně objevovala, a tou je zpětná vazba. Dva učitelé uvedli, že jejich působení se u části žáků projevuje v drobných, ale zřetelných změnách chování. Žáci začínají citlivěji vnímat své jednání, postupně si uvědomují jeho dopady, častěji se zapojují do ekologicky zaměřených aktivit a vykazují první známky zájmu o ochranu přírody.

Poslední analyzovaná oblast se týkala materiálu: „*Jaké materiály jsou využívány v rámci implementace environmentálních témat do výuky výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ?*“ Z rozhovorů vyplynulo, že se nejčastěji pracuje s odpadovým materiálem, jako jsou papíry, kartony, textil, krabičky, plastová víčka či plasty obecně. Učitelé několikrát zmínili, že materiál pravidelně shromažďují, sami jej sbírají nebo jej do školy nosí žáci a jejich rodiče. Jak již bylo zmíněno výše, často využívaným materiálem jsou také přírodniny.

## **Závěr**

V rámci textu byly představeny dílčí výsledky výzkumného projektu zaměřeného na implementaci environmentálních témat do výuky výtvarné výchovy na 1. stupni základní školy. Na základě analýzy realizovaných rozhovorů lze konstatovat, že nejčastější témata související s environmentální problematikou, která se ve výuce výtvarné výchovy opakují a současně prolínají napříč více předměty, patří pole, les, louka, zvířata nebo krajina a příroda jako celek. Tato témata bývají na 1. stupni ZŠ nejčastěji propojena s prvoukou či vlastivědou.

Jak již bylo zmíněno výše, výuka zaměřená „pouze“ na výtvarné zpracování přírodních témat reprezentuje nejsvětlejší odstín zelené (Selby, 2000) v míře implementace environmentálních témat do výtvarné výchovy.

Krajinou a její transformací jako uměleckým námětem se v kontextu environmentální a krajinné archeologie zabývají Biarincová, Biarinec (2024). Autoři uvádějí, že slova krajina a paměť jsou „*svojím způsobem magické, pretože otvárajú množstvo úvah o tom, kto sme, kde je náš domov a ako by tento domov mohol vyzerat'. Úzko súvisia s našim životom a prežívaním miesta*“ (Biarincová, Biarinec, 2024, s. 25). Domníváme se, že právě tímto

prizmatem je možno téma krajiny a přírody obecně nahlížet v rámci environmentálně orientované výtvarné výchovy.

Podobně jako ve výše uvedeném dotazníkovém šetření (Bertling a Moore, 2021), také v rámci námi realizovaných rozhovorů se v hojné míře objevuje snaha učitelů shromažďovat a recyklovat materiál. Stejně jako američtí výzkumníci, také my jsme zaznamenali téměř mizivé zprostředkování tvorby environmentálně angažovaných umělců. Naopak častěji se setkáváme s výukou realizovanou ve venkovním prostředí. K běžným výukovým metodám, které námi dotazovaní učitelé využívají, pak patří realizace školních projektů a akcí s environmentálním zaměřením, kterých se účastní celá škola, případně pouze první či druhý stupeň.

Naše zjištění jsou v řadě aspektů v souladu také s výsledky kanadských studií Inwood (2010, 2013). Podobně jako v jejích studiích se i u námi oslovených učitelů objevovalo využívání přírodnin, tvorba realizovaná ve venkovním prostředí, důraz na prožitek a rozvoj pozitivního vztahu k přírodě i mezipředmětové propojení výuky. Naše výsledky ovšem naznačují určitý rozdíl v míře zastoupení aktivit zaměřených na environmentálně angažované umění a umělecký aktivismus. Zatímco Inwood uvádí seznamování žáků s tvorbou environmentálně orientovaných umělců i realizaci vlastních uměleckých forem environmentálního aktivismu jako součást eco-art education, u námi dotazovaných učitelů se tyto přístupy objevovaly pouze okrajově. V tomto směru se naše zjištění přibližují více výsledkům Bertling a Moore (2021), kteří rovněž zaznamenali spíše výjimečné zařazování environmentálně aktivistického umění do výuky.

Z vyjádření učitelů vyplývá, že hlavním cílem v rámci tématu environmentu je spíše vést žáky k vytvoření pozitivního vztahu k přírodě a k citlivému vnímání dění v jejich okolí. S tímto cílem souvisí především očekávané výstupy environmentální výchovy z klíčové oblasti *Senzitivita* (Činčera a kol., 2010–2012). Dle našeho názoru se jedná o první krok k budování environmentálního povědomí žáků prvního stupně ZŠ. Jak uvádí Graham (2007), pro mladší děti je prožívání a uvědomování si krásy přírodního světa zásadním krokem k ekologické odpovědnosti, protože děti potřebují zažít svět přírody dříve, než jsou vyzváni k jeho ochraně.

## **Bibliografie**

- Bertling, J. G., Moore, T. C. (2021). A portrait of environmental integration in United States K-12 art education. In: *Environmental Education Research*, 27(3): 382–401. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1865880>
- Biarincová, P., Biarinec, R. (2024) Proces premeny krajiny – stratená krajina. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 23(4): 25–33. <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.4.25-33>

- Činčera, J. et al. (2010–2012) *Environmentální výchova: Doporučené očekávané výstupy pro základní vzdělávání*. Praha: Projekt Odyssea, z. s., 27 s.
- Graham, M. A. (2007). Art, Ecology and Art Education: Locating Art Education in a Critical Place-based Pedagogy. In: *Studies in Art Education*, 48(4): 375–391.  
<https://doi.org/10.1080/00393541.2007.11650115>
- Inwood, H. (2005). Investigating Educators' Attitudes Toward Eco-Art Education. In: *Canadian Review of Art Education*, 32(1): 41–54.
- Inwood, H. (2010). Shades of Green: Growing Environmentalism through Art Education. In: *Art Education*, 63(6): 33–38.  
<https://doi.org/10.1080/00043125.2010.11519100>
- Inwood, H. (2013). Cultivating Artistic Approaches to Environmental Learning: Exploring Eco-Art Education in Elementary Classrooms. In: *International Electronic Journal of Environmental Education*, 3(2): 129–145.
- Kalafati, M. et al. (2025). Enhancing Preschoolers' Creativity through Art-Based Environmental Education for Sustainability. In: *Environmental Education Research*, 31(1): 46–73.  
<https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2291319>
- Niederhauser, J. et al. (2024). The Power of Artistic Practices in ESD. In: *Environmental Education Research*, 30(4): 580–590.  
<https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2227362>
- Palmer, J. (1998). *Environmental Education in the 21st Century*. New York: Routledge.
- Selby, D. (2000). A darker shade of green: The importance of ecological thinking in global education and school reform. In: *Theory into Practice*, 39(2): 88–96. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3902\\_5](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3902_5)
- Švaříček, R., Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál ISBN, 377 s. 978-80-262-0644-6.

**Mgr. Valérie Kočí**

Katedra výtvarné kultury  
Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem,  
České mládeže 8, 400 01 Ústí nad Labem  
[valerie.koci@ujep.cz](mailto:valerie.koci@ujep.cz)  
školitel: Mgr. Miroslav Hašek, Ph.D.

**Mgr. MgA. Dagmar Myšáková, Ph.D.**

Katedra výtvarné kultury  
Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem,  
České mládeže 8, 400 01 Ústí nad Labem  
[dagmar.mysakova@ujep.cz](mailto:dagmar.mysakova@ujep.cz)