

Úcta k životu: jeden z cílů Environmentální výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu a dokážeme se s ní ve školní praxi vypořádat?

Jančaříková, K. (2007). Úcta k životu – jeden z cílů Environmentální výchovy v RVP a lze se s ní ve školní praxi vypořádat? *Envigogika*, 2/2007. Dostupné na <http://envigogika.cuni.cz/view.php?cisloclanku=2007080010>.

Anotace

Cíl environmentální výchovy „vnímá život jako nejvyšší hodnotu“ je v RVP formulová vágně a nelze jej chápat jako téma, které budou všichni zpracovávat a evaluovat stejně.

Autorka doporučuje vznik metodiky pro učitele. Zároveň poukazuje na to, že je nutná změna myšlení celé společnosti.

Klíčová slova

úcta k životu, Rámcový vzdělávací program, cíle environmentální výchovy

Školský zákon přijatý v roce 2004 s účinností od 1. ledna 2005 oficiálně zahájil českou kurikulární reformu, která byla připravována od roku 2001. Pro každý obor vzdělávání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání se vydávají rámcové vzdělávací programy. Rámcové vzdělávací programy (RVP) vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání, jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP), hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic. Finální verze rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání (RVP ZV) se podle § 185, odst. 1. školského zákona stává závaznou pro všechny školy. Od školního roku 2007/2008 musí školy podle ŠVP učit minimálně 1. a 6. ročník (resp. primu osmiletého gymnázia) a v každém dalším školním roce tyto a nový 1. a 6. ročník.

Ačkoli veřejnost, samotní učitelé i pedagogičtí odborníci (Simonová; Straková, 2005) nacházejí na RVP a na systému jeho realizace tvorbou ŠVP slabá místa, environmentalisté se radují, protože je výuka environmentální výchovy konečně ze zákona povinná: „Průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání.“ (RVP, 2004, 6. kapitola).

Environmentální aspekt v RVP najdeme i na dalších místech, např. v seznamu klíčových kompetencí – v kompetencích občanských nalezneme požadavek: „chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí a rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví“ (RVP, 2004, 4. kapitola).

Cíle environmentální výchovy stanovené RVP

Rámcový vzdělávací program stanovuje v 6. kapitole věnované průřezovým tématům cíle EV nejen v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, kterými se zde zabývat nebudeme, ale stanovuje také sedm cílů v oblasti postojů a hodnot:

Přínos průřezového tématu EV k rozvoji osobnosti žáka

1. přispívá k vnímání života jako nejvyšší hodnoty
 2. vede k odpovědnosti ve vztahu k biosféře, k ochraně přírody a přírodních zdrojů
 3. vede k pochopení významu a nezbytnosti udržitelného rozvoje jako pozitivní perspektivy dalšího vývoje lidské společnosti
 4. podněcuje aktivitu, tvořivost, toleranci, vstřícnost a ohleduplnost ve vztahu k prostředí
 5. přispívá k utváření zdravého životního stylu a k vnímání estetických hodnot prostředí
 6. vede k angažovanosti v řešení problémů spojených s ochranou životního prostředí
 7. vede k vnímavému a citlivému přístupu k přírodě a přírodnímu a kulturnímu dědictví
- (RVP, 2004, 6. kapitola).

Diskuse úcty k životu

Již několik měsíců se zabývám rozklíčováním postoje „vnímání života jako nejvyšší hodnoty“. Tento cíl nás nutí zabývat se environmentální morálkou a etikou a především její introdukcí do pedagogické praxe. Své dosavadní přemýšlení a hledání jsem v tomto příspěvku shrnula. S formulací „přispívá k vnímání života jako nejvyšší hodnoty“ se jistě všichni ztotožníme, ale shodneme se na tom, co všechno se pod ní skrývá? Stačí si položit jednoduchou otázku: „*Jaký život?*“ a získáme velký filozofický problém, který bude nutně každý učitel dětem předkládat trochu jinak, každý podle svého vlastního přesvědčení a názorového pozadí.

Jaký život? Týká se to pouze života člověka? Skutečně se žádný život nesmí ukončit? Případně jaký život se zmařit smí a kdy? Má hodnotu i život vší v dětské hlavě? Má život rostliny menší hodnotu než život živočicha? Má vyšší hodnotu život chráněného živočicha? Potraty? Eutanázie? Vegetariánství? V historii lidstva se řešily a bohužel někde stále řeší otázky: Má vyšší hodnotu život bělocha^[1]? Má vyšší hodnotu život muže? Přiznejme si, že univerzální vždy a všude platná odpověď na tyto otázky neexistuje, nikdy neexistovala a pravděpodobně ani nikdy existovat nebude.

Jinak by odpověděl voják, jinak kněz. Jinak křesťan jinak Arab jinak hinduista jinak ateista. Jinak by odpověděl člověk žijící ve středověku a jinak člověk moderní. Jinak by odpověděl indický mnich, který si neustále zametá pod nohama, aby náhodou nějakého tvora nezašlápl, jinak člověk vlastnící automobil, rychlý člun a možná dokonce

soukromý aeroplán, který se ztracenými životy hmyzu, ptáků ani ryb rozdrčenými jeho stroji nezabývá.

RVP se bohužel odpovědí na výše nastíněnou filozofickou otázku (např. na rozdíl od etického kodexu, ke kterému se naše civilizace hlásí přes tisíc let, Bible, ve které je poměrně jasně interpretováno, co přikázání „nezabiješ“ znamená)[\[2\]](#), více nezabývá.

Takže pravomoc rozhodnout tyto filozofické otázky, vytvořit ŠVP a skrze něj i etický kodex, je zákonem delegována na školu resp. na učitele.

Budou to učitelé umět? Budou mít na promyšlení nastíněné problematiky dost času? Není volnost, kterou poskytuje RVP, nekoncepční a kontraproduktivní?

Diskuse potenciálu didaktické transformace úcty k životu do ŠVP a osnov

Vycházíme-li z definice osnov a učebních plánů přední české pedagožky prof. Skalkové (1999): „Osnovy a učební plány jsou definovány jako didaktická transformace kulturních hodnot národa.“, dospějeme přirozeně k názoru, že v naší současné kultuře zaměřené na konzumní způsob života není vůbec reálné, aby byla na školách environmentální etika kvalitně vyučována a především žáky i učiteli prožívána a konána (realizována). Podle této definice totiž není reálné, aby se do osnov „protlačil“ (byť správný a pro budoucnost významný) názor menšiny!

V našem národě, ve kterém sám prezident snahy ekologických aktivistů mnohokrát veřejně devalvoval, v národě, který masově oslavuje „vyvolené“ a další z pohledu ekologické etiky a morálky negativní hrdiny, hrozí, že se z výchovy k úctě k životu stane kontraproduktivní fraška.

Vždyť i ve třídách se sofistikovaným učitelem, který žáky s úctou k životu náležitě seznámí, hrozí, že bude její realizace v jejich vlastních životech ohrožena tzv. „skrytým kurikulem“[\[3\]](#)“ vedoucím ke konzumu, vykořisťování slabších a pohrdání životem.

To ovšem neznamená, že bychom se měli přestat snažit a vzdát se. Jen naznačuji, že k tomu, aby se ve školách skutečně učila a žila úcta k životu, by mohla být potřeba proměna celého společenského klimatu. Nebo, jinými slovy – to, že je budování postoje považovat život za nejvyšší hodnotu v nových kurikulárních dokumentech vytyčeno za jeden z cílů EV, nestačí.

Úcta k životu a učitelé

Od roku 1998 vedu v rámci programů EVVO semináře EV pro učitele prvního stupně ZŠ a také MŠ. Nově se této skupině věnuji také v rámci výuky posluchačů kombinovaného studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Diskuse na seminářích mi poskytly dostatek příležitostí se se znalostmi, názory i potřebami prvostupňových a předškolních pedagogů seznámit. Domnívám se, že volnost, kterou dostali pro tvorbu etické normy je

příliš velká a že mnozí z nich se s environmentální etikou neumí (nebudou umět) sami vyrovnat.[4] Jak pak mají tvořit etický kodex pro žáky?

Nejčastější mezery učitelů:

1) Mnozí si neuvědomují nepravdivost reklamy na čistící prostředky hlásající „že cílem je zničit všechny bakterie“, neuvědomují si, že existují bakterie pro lidské zdraví potřebné a ani, že samotný „zázračný čistící prostředek“ může lidské zdraví ohrozit. A nejen lidské zdraví, ale vodní ekosystémy a životy vodních tvorů a skrze ně všechny tvory v potravním řetězci atd. Reklamu berou jako pravdivou a bakterií se bojí. Obdobně jsou mnozí učitelé v zajetí strachu z ptačí chřipky (a ptáků), přeceňují vliv živých tvorů na vznik alergií.

Většina z nich se bojí úrazů, takže ani na řídkých procházkách většinou žáky nenechají běhat, skákat a lézt.[5] Tak se u dětí pěstuje fobie ze všeho živého (bio-fobie).

2) Nebo si někteří učitelé nedostatečně uvědomují přirozené souvislosti a vztahy mezi organizmy a ekosystémy. Vedou žáky k falešnému chápání úcty k životu – např. litují společně se žáky *ubohou* myšku, kterou ulovila sova a nedomyslí skutečnost, že přemnožení myší populace je tragédií pro jiné tvory a celý ekosystém.

3) Mnozí učitelé stále za recyklaci odpadu považují sběr papíru (případně plastů resp. víček od pet-lahví). Uniká jim, že vyhazování léků, vybitých baterií apod. do směsného odpadu je mnohem větším prohřeškem proti životu. A tuto skutečnost pak žákům nesdělují.

Učitelky či učitelé s vysokou úrovní environmentální etiky na prvním stupni ovšem také existují. S několika jsem se setkala a velmi mne obohatili. Učí děti „nechat žít, netrápit, neobtěžovat“, „poznáním k lásce, láskou k ochraně“ apod. Zasazují se o koše na separaci odpadu a dokonce i o to, aby samotní žáci pocítili ze separace odpadu ekonomický užitek (žákovský parlament rozhoduje, jak budou peníze z prodeje využity např. na zakoupení košů na basketbal). Znáám dvě učitelky, které se zasadily o pořízení biokompostéru. Jenže takto erudovaných učitelek (učitelů) je mezi prvostupňovými pedagogy výrazná menšina. A jejich snahy nejsou bohužel na všech školách přijímány pozitivně (Musí se vyrovnávat s výroky typu „ta to přehání“, „co si to zase vymyslela“ apod.).

Úcta k životu a děti

Během své práce s dětmi jsem se setkala s různými projevy úcty (nebo neúcty) k životu. Níže uvedené situace opisují ze svého „ekologického deníku“ [6], navíc všechny tyto rodiny znám 5-15 let, takže zápisy v komentáři doplňuji rozkrytím rodinného pozadí. Všechny rodiny se hlásí ke křesťanské tradici a Bibli, tj. hlásí se ke stejnému morálnímu kodexu.

Rodina A

Rodina se dvěma předškolními dětmi. Maminka si je vědoma neobvykle vysoké citlivosti mladšího syna (4 roky) a rozhodla se proto oběma dětem vůbec neprozradit, že jídlo (maso, které jim připravuje), je získáno zabitím zvířete, protože se obává, že by mladší dítě odmítlo jíst maso a nedostalo by se mu dostatečné a zdravé výživy potřebné k jeho růstu.

Rodina B

M. (šestiletá holčička), vyprávěla, když jsme si v teráriu prohlíželi tropické plže oblovky a povídali si o jejich životě, ostatním dětem, že „také mají šneky, ale vodní, a že jim s maminkou dělají doma vodní tobogán, když se jim v akváriu přemnoží, splachují je do záchodu, ti se tak úžasně projedou...“ Šokovalo mne to a navrhla jsem, že by přemnožené šneky mohli raději nosit jako potravu želvě nádherné, aby z nich byl alespoň nějaký užitek. M. se vyděsila: „Ta by je přece zabila.“

Rodina C

Jejich syn se před osmi lety (ve věku mezi 4 a 5 lety) rozhodl, že nebude jíst maso, protože je mu zvířat líto. Chlapec svůj názor nezměnil ani ve školce, kde odmítal nejen maso, ale také „gumové medvídky“, protože věděl, že se vyrábějí ze zvířat. Ovlivnil prý po jistém boji i chování jedné paní učitelky a několika dětí. Nyní navštěvuje Waldorfskou školu, ve které již své vegetariánství obhajovat nemusí. Rodiče mu jeho rozhodnutí nikdy nevymlouvali, začali mu připravovat vegetariánskou stravu, kterou obvykle jedí s ním, ale sami se úplnými vegetariány nestali.

Rodina D

Sleduji matku, jak dětem na pláži u rybníka připravuje jídlo – doma pečený chleba, okurky a mrkve. Pijí vodu. Nejmladší dcera (3 roky) chtěla vodu z lahve cákat na sourozence. Maminka jí to přísně zakázala: „Nesmíš ji cákat, je to voda z naší studánky, víš přece, jak je vzácná.“ Holčička ale v cákání pokračovala, dokud jí maminka láhev přísně nesebrala a neposlala ji k rybníku.

Komentář

Vidíme, že i mezi rodinami hlásajícími se k jedné etické normě – k Bibli, knize, o které jsem v předchozím odstavci napsala, že přikázání „nezabiješ“ podrobně interpretuje – je možné objevit různou úroveň úcty k životu.

Vysokou úroveň realizované „úcty k životu“ vidíme v rodinách C a D. V rodině C iniciativa vychází pozoruhodně z vůle dítěte. Jeho rodiče pak měli dostatek odvahy mu před jeho rozhodnutím poskytnout informace („maso je získáno zabitím zvířete“) a posléze i možnost jeho vegetariánství realizovat (naučili se vařit vyváženou bezmasou stravu) a obhájit (podpořili názor dítěte i navzdory protestům učitelek v mateřské škole). V rodině D je nositelem vysoké úrovně úcty k životu matka, která ji víceméně úspěšně předává svým dětem. Neobvyklý jídelníček, který dodržují asi 16 let, matka konzultovala s lékaři-

odborníky na výživu, aby děti nutričně neochudila. Nejsou vegetariány, ale jedí maso jen ze zvířat, která sami porazí, a nebo, z těch, o nichž ví, že žila spokojený život a byla poražena ohleduplně. Pozoruhodné se mi zdá především to, že děti v této rodině mají ve srovnání s ostatními dětmi ve většině aktivit větší svobodu (např. viděla jsem, že dvouletému synovi matka nebránila „pracovat“ se sekerou bez dozoru, atd.), přesto jsou velmi pevně vedeni k tomu, aby si vážily „obyčejné“ vody ze studánky.

Rodina A – nepravda jako ochrana dítěte. V zaznamenané situaci pozorujeme nesprávnou interpretaci environmentální (a domnívám se, že i biblické) etiky. Matka dětem záměrně neposkytuje pravdivé informace, pravděpodobně proto, že sama nedokáže etický kodex, ke kterému se hlásí, správně interpretovat. Svou lež vysvětluje „ochranou dítěte“. Matka jistě mohla najít lepší způsob, kterým by zareagovala na větší citlivost svého dítěte. Mohla mu zajistit dostatečně kvalitní vegetariánskou stravu po dobu, než by se pod jejím vedením s realitou původu masa vyrovnal. (Znám děti, které se také rozhodly „nejíst maso“, ale po několika týdnech či měsících ho zase jíst začaly.) Mohla se pokusit mu úměrně jeho věku vysvětlit význam oběti, hodnotu smrti („vážíme si zvířete, ale i rostliny, kterou jíme“). Matka se přáním svého dítěte nezabývala natolik, aby si zjistila, že Světová zdravotnická organizace uznala vegetariánství jako prospěšné jak pro dospělé osoby, tak pro děti a kojící matky a že její závěry podpořila i Česká pediatrická společnost a Společnost pro výživu.

Rodina B – nedostatek úcty k životu a k pravdě u matky, nedostatek kritického myšlení u dcery. V uvedeném případě vidím několik prohřešků proti environmentální etice. Matka řeší přemnožení akvariálních plžů nevhodným způsobem. Jednak zvířata neeticky hynou, jejich smrt nepřináší žádný užitek (nestanou se potravou – je to marná smrt), ba naopak, jejich splachování do kanalizace zbytečně zatěžuje síť čistíren odpadních vod. Navíc matka neposkytl dceři pravdivé informace – vyvolala v ní iluzi toho, že se šnečci baví jako na pouti. Dítě nekriticky přijímá mylnou interpretaci matky a protože jakési (velmi zkreslené) povědomí o hodnotě života má, zděsí se, když navrhnou, aby se smrt plžů stala přínosem – pokrmem pro želvu. S podobnými reakcemi dětí, které by bylo možné nazvat „falešná úcta k životu“ a „nedostatek kritického myšlení“ se bohužel ve své praxi setkávám až příliš často.^[7] S matkou jsem o rozhovoru s M. diskutovala. Matka necítí, že by se dopustila „něčeho nedobrého“ a ani jí nevadí, že M. celou situaci nesprávně vyhodnotila.

Evaluace EV

Myslíte, že by se s mými komentáři prvostupňové učitelky (a učitelé) všichni ztotožnili? Určitě ne hned – viz např. reakce učitelek z MŠ, které se obávaly o zdraví dítěte z rodiny C a snažily se mu jeho rozhodnutí, dokud od rodičů nedostaly informace, vymluvit. Domnívám se, že některé učitelky by pravděpodobně kritizovaly matku z rodiny D, že nenechá dítě pohrát si s obyčejnou vodou, a naopak, že mu dává větší volnost v manipulaci s nástroji. Asi by se našly i takové, které by schvalovaly „milosrdnou lež“,

protože jejich láska k dětem (což je důvod proč si zvolily povolání učitelky na prvním stupni) je vede ke slepé uličce – touze ochránit „čistou dětskou dušičku“ před tíhou přílišného břemena – před pravdou. Mnohé z nich pravděpodobně podobné milosrdné lži produkují.

Jak budou „tápající“ učitelé evaluovat? Nestane se z povinnosti vést žáky k účtě k životu nástroj, který paradoxně vývoj jejich vlastní osobní úcty životu bude brzdit? Podívejte se na to, jak by evaluace environmentální výchovy rozhodně vypadat neměla (viz Tab.1). V tabulce není EV evaluována přímo, ale přes, slovy Howarda Gardnera, jiné inteligence (verbální, logické myšlení). Je tedy k inteligencím nespravedlivá.

Dále se domnívám, že je kontraproduktivní hodnotit EV známkami, což na některých školách bohužel zavádějí. Dokáží ale učitelé vytvořit něco lepšího?

Rozhodně doporučuji (minimálně na prvním stupni) pokusit se vyhnout testům tužka-papír, které by hodnotily EV přes dovednost žáka číst a psát (Gardnerovou terminologií: přes lingvistickou inteligenci) a přes jeho schopnost odhadnout, co se po něm chce (logické myšlení) resp. znalost RVP. Je nutné vytvořit nástroje evaluace EV, které by dokázaly odhalit skutečné znalosti, hodnoty, postoje, dovednosti a především návyky žáka. Dosažení tohoto cíle nebude jednoduché a bude vyžadovat zapojení odborného týmu a dostatečné finanční zabezpečení (např. test Project Spectrum týmu Howarda Gardnerova vznikl a byl ověřován a zdokonalován několik let.)

	ANO	SPÍŠ ANO	NEVÍM	SPÍŠ NE	NE
Vnímáš život jako nejvyšší hodnotu?					
Cítíš zodpovědnost k biosféře, přírodě a přírodním zdrojům?					
Chápeš nezbytnost trvale udržitelného rozvoje?					
Jsi aktivní, tvořivý, tolerantní, vstřícný a ohleduplný ve vztahu k prostředí?					
Žiješ zdravým životním stylem?					
Vnímáš estetické hodnoty životního prostředí?					
Jsi angažovaný v řešení problémů spojených s ochranou životního prostředí?					
Jsi vnímavý a citlivý k přírodě a přírodnímu a kulturnímu dědictví?					

Tabulka 1. Odstrašující příklad nesprávné evaluace.

Závěry

- 1) Nemůžeme očekávat, že v RVP stanovený cíl EV „přispívá k vnímání života jako nejvyšší hodnoty“, který v kurikulárních dokumentech není ani řádně interpretován, by mohl zaručit to, že všichni žáci dostanou správné vedení k budování environmentální citlivosti a úcty k životu.
- 2) Doporučuji vytvořit a učitelům (zvláště prvostupňovým) poskytnout materiál, který by
 - a) jim environmentální etiku požadovanou novými kurikulárními dokumenty na několika příkladech správně a stručně [8] interpretoval[9],
 - b) jim poskytl metodickou pomoc, aby dokázali environmentální etiku žákům co nejefektivněji, s ohledem na jejich různost, předávat.
 - c) poradil, jak EV hodnotit, resp. jak ji nehodnotit
- 3) Ani v okamžiku, kdy budou učitelé mít v environmentální etice jasno, není zaručen její přenos na žáky, protože naše kultura (potažmo skryté kurikulum) k nim vysílají opačné signály.[10]

Nebylo cílem tohoto příspěvku naladit čtenáře pesimisticky a negativně, nýbrž upozornit na překážky a nebezpečí, jenž mohou realizaci cíle „přispívá k vnímání života jako nejvyšší hodnoty“ ztížit. A nastínit možná řešení. Introdukce environmentální etiky do škol je a bude běh na dlouhou trať, ale věřím, že nakonec se podařit může, obdobně, jako se podařilo zavést např. separaci tuhého domovního odpadu.

Literatura

Česko. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190. Dostupný také z WWW:

< <http://www.sagit.cz/pages/sbirkatxt.asp?zdroj=sb04561&cd=76&typ=r>>.

Člověk - pastýř stvoření. Editorem byl K. Šprunk. Brno : Cesta, 1995. Monotematické číslo revue *Universum*, 16 (Winter 1994/95). Soubor esejů o ekologii z křesťanské perspektivy. Možno též nazvat teologie ochrany přírody.

FRANĚK, M.. Psychosociální faktory ovlivňující úspěšnost environmentální výchovy. *Sisyfos : Zpravodaj ekologické výchovy*. 1.1.2002, č. č. 11-12, 31-37, s. x. Dostupný z WWW: <www.volny.cz/evans01/sisyfos/fr_studie.rtf>.

JANČAŘÍKOVÁ, K.. Učí naše školy schopnosti vzepřít se zlu?. *Moderní vyučování*. listopad 2006, č. 9, s. 21-22. ISSN: 1211-6858.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP) [online]. 2004 [cit. 2007-08-11]. Dostupný z WWW: <www.humlak.cz/~hetes/zsvdomcich/down/rvp.doc>.

SIMONOVÁ, J., STRAKOVÁ, J. *Rizikové kroky vzdělávací politiky v oblasti evaluace* [online]. 2005 [cit. 2007-08-11], s. 45. Praha : SKAV. Dostupný z WWW: <www.skav.cz/docs/studie_evaluace.pdf>.

SIMONOVÁ, J., STRAKOVÁ, J. *Vymezení hlavních problémů ohrožujících realizaci kurikulární reformy* [online]. 2005 [cit. 2007-08-11], s. 56. Praha : SKAV. Dostupný z WWW: <www.skav.cz/docs/studie_rvp.pdf>.

SKALKOVÁ, J. *Obečná didaktika*. Praha : ISV Nakladatelství, 1999. 292 s. Čtivý, moderní a inteligentně napsaný i struktorový úvod do pedagogiky. ISBN 80-85866-33-1.

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno : Albert Boskovic, 1999. Sdružení podané ruce Brno. ISBN 80-65834-60-X.

[1] Ještě v roce 1906 vydávali běloši povolení k odstřelu Křováků (Sanů, autorů jeskynních kreseb) jako lovné zvěře.

[2] Biblické texty při správné (vědecké, nemanipulativní) interpretaci přispívají k budování úcty k životu (Šprung, 1995), problém byl a je v tom, že nejsou vždy svými stoupenci realizovány a že byly v historii mnohokrát zneužity (falešně interpretovány za účelem sobeckých, neetických cílů).

[3] Skryté kurikulum je definováno jako to, co žáci ve škole přijímají mimo oficiální učební plány. Pokud například učitel žákům říká, že se mají k Romům chovat slušně a nemají je odmítat (kurikulum), ale sám se k nim ve třídě chová nehezky a odmítavě (skryté kurikulum), tak se žáci k romským spolužákům také hezky chovat nebudou.

[4] Nadto mé zkušenosti vychází z rozhovorů s učitelkami, které se přihlásily na kurzy EVVO. S těmi, které EV zajímá nejméně, jsem se nesetkávala.

[5] Problematika volného pohybu žáků v přírodě je ovšem mnohem složitější, velkou úlohu zde hrají rodiče, kteří učitelům i za malé zranění dětí velmi vyčítají, zákony o zodpovědnosti atd.

[6] Od roku 1993 si zapisuji situace a rozhovory a zajímavosti, které se nějak vztahují k environmentální výchově (resp. k dětem).

[7] Věnuji se této problematice ve výzkumném záměru. Předvýzkum jsem publikovala v roce 2006.

[8] Požadavek stručnosti zdůrazňuji proto, že v současné době jsou učitelé zaplaveni instrukcemi a semináři.

[9] Vzhledem ke kulturním kořenům České republiky doporučuji při interpretaci postoje „vnímá život jako nejvyšší hodnotu“ využít křesťanský pohled na tuto problematiku (např. vycházející z prací Alberta Schweitzera).

[10] Obdobný problém kompilací ze zahraniční literatury představuje českému čtenáři doc. Franěk.