

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Studium humanitní vzdělanosti



Pavla Keltnerová

**„Nechápu, proč škola nevyužije střechy
pro zachycování dešťové vody.“**

Ekologicky orientované aktivity základních státních škol pohledem pro-
environmentálních matek

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Ondřej Špaček, Ph.D.

Praha 2023

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.

Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.

Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne:

.....

Pavla Keltnerová

Poděkování

Moc ráda bych poděkovala svému vedoucímu práce panu Mgr. et Mgr. Ondřeji Špačkovi, Ph.D. za rady, které mi pomohly ukotvit téma a byly velmi cenné při psaní mé bakalářské práce. Velmi si jich vážím.

KLÍČOVÁ SLOVA

komunikace pro-environmentálních matek a školy, environmentální výchova na základních školách, pohled pro-environmentálních matek na ekologické aktivity škol

Obsah

1. ÚVOD.....	7
2. TEORETICKÉ ZAKOTVENÍ VÝZKUMU	9
KOMUNIKACE RODIČŮ SE ŠKOLNÍ INSTITUCÍ.....	9
PROMĚNA KOMUNIKACE ŠKOL S RODIČI.....	9
KOMUNIKACE RODIČŮ ZE STŘEDNÍ VRSTVY SE ZÁKLADNÍ ŠKOLOU V ČESKÉM PROSTŘEDÍ.....	10
RODIČE DĚTÍ V PRVNÍ A DRUHÉ TŘÍDĚ A STÁTNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	11
MOŽNOST VÝBĚRU ŠKOLY	11
SOCIÁLNÍ ROLE RODIČŮ V PRVNÍ A DRUHÉ TŘÍDĚ.....	12
TŘÍDNÍ UČITEL/KA JAKO MEDIÁTOR PRO KOMUNIKACI RODIČŮ A ŠKOLY	13
KOMUNIKACE S MALOTŘÍDKOU	13
ENVIRONMENTÁLNÍ TEMATIKA NA ZÁKLADNÍCH STÁTNÍCH ŠKOLÁCH	14
ENVIRONMENTÁLNÍ TEMATIKA V PRVNÍM A DRUHÉM ROČNÍKU.....	15
STRAVOVÁNÍ VE ŠKOLNÍCH JÍDELNÁCH.....	16
3. EMPIRICKÁ ČÁST	17
METODOLOGIE EMPIRICKÉHO VÝZKUMU	17
VÝZKUMNÉ OTÁZKY	17
TECHNIKA SBĚRU DAT.....	18
SCÉNÁŘ ROZHOVORU.....	18
VÝBĚR VZORKU A PROSTŘEDÍ VÝZKUMU	19
ANALÝZA A KÓDOVÁNÍ	20
ETIKA VÝZKUMU	21
PROFIL AKTÉREK.....	22
ANALYTICKÁ ČÁST.....	24

JAK MATKY HODNOTÍ KOMUNIKACI SE ŠKOLOU	24
ONLINE KOMUNIKACE	24
OSOBNÍ KOMUNIKACE	26
KOMUNIKACE V PŘÍPADĚ MALOTŘÍDNÍHO TYPU ŠKOLY.....	27
HODNOCENÍ JEDNOTLIVÝCH ŠKOL S OHLEDEM NA ENVIRONMENTÁLNÍ TEMATIKU	28
ZAKOMPOOVÁNÍ ŠKOLNÍ BUDOVY DO OKOLÍ A JEJÍ VYUŽITÍ.....	28
VYUŽITÍ OKOLÍ ŠKOL	29
UČIVO A SYMBOLIKA.....	31
AKCE, VÝLETY, BESEDY A EXKURZE.....	32
RECYKLACE.....	34
AKTIVITA A NEAKTIVITA MATEK V RÁMCI ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ.....	35
KONKRÉTNÍ NÁVRHY	36
AKTIVITA MATEK ZE SVĚTA NON TOXIC	37
POSTOJE A AKTIVITA RODIČŮ S OHLEDEM NA STRAVU VE ŠKOLE.....	39
ŠKOLNÍ JÍDELNY	39
LIKVIDACE JÍDLA.....	40
STRAVA MIMO ŠKOLNÍ JÍDELNU	41
4. DISKUSE.....	41
5. ZÁVĚR	43
LITERATURA (BIBLIOGRAFIE), DALŠÍ ZDROJE	45
PŘÍLOHY	47
SCÉNÁŘ ROZHOVORU.....	47
INFORMOVANÝ SOUHLAS.....	49

1. ÚVOD

V posledních letech prostupuje trend zájmu o životní prostředí čím dál tím více společenským diskurzem západního světa i České republiky. Téma je vzhledem ke zhoršování se klimatické krize častým tématem časopisů, internetových příspěvků a ostatních médií, ale i politiky a také životního stylu jednotlivců, skupin a rodin. V rámci politických aspektů se téma dostává i do školních vzdělávacích osnov státních základních škol.

V mé práci se snažím zjistit pohled českých pro-environmentálních matek střední vrstvy na ekologické aktivity jednotlivých základních státních škol, které vycházejí z poměrně obecných vzdělávacích plánů, které si školy uzpůsobují podle sebe. Zaměřila jsem se konkrétně na matky, které mají děti v prvním a druhém ročníku, vzhledem k tomu, že se od nich očekává velká míra zapojení při vzdělávání jejich dětí. Důvodem pro zvolení matek ze střední vrstvy byla sociologická teoretická východiska, která odkazují na nerovnosti v přístupu rodičů ke škole v rámci společenského rozvrstvení. Zajímá mě, čeho konkrétně si tyto ženy, které samy aplikují environmentální výchovu na své děti, ve škole všímají, jak ekologické aktivity hodnotí, zda se samy v tomto ohledu aktivně iniciují a případně jaké jsou jejich zkušenosti.

Environmentální výchova je průřezové doplňkové téma, které se v první a druhé třídě během učiva projevuje spíše marginálně. Můžeme ho pozorovat i na celkovém prostředí školy, z toho důvodu jsem zvolila zjištění informací prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, které umožňují detailní nahlédnutí do dané problematiky a do osobních postojů aktérek.

Vycházela jsem z rešerše sociologické a pedagogické literatury, která se zabývala aktivitou rodičů ve školním prostředí a také jejich komunikací se školou, ze které vychází i informovanost rodičů o školním prostředí. V případě environmentální tematiky jsem vycházela převážně z legislativy a sociologických výzkumů, které na ni reagují. Seznam literatury a zdrojů uvádím na konci práce. Pro zjištění možné aktivity a informovanosti rodičů považuji za klíčové v prvních rešeršních kapitolách uvést, že v posledních třiceti letech dochází k proměně jednostranného vztahu školy k rodičům, kteří mají dnes čím dál tím více možností, jak komunikovat se školou, vnášet své nápady a informovat se o jejích aktivitách. Následně uvádím kontext pro-environmentální tematiky na státních základních školách, shrnuji osnovy, kterými se v tomto ohledu mají řídit. Ale i přes aktuálnost tématu a při snaze pěstovat v dětech pozitivní postoj k životnímu prostředí, je toto téma v první a

druhé třídě a obecně na prvním stupni považováno za průřezové a doporučené, je tedy na každé škole, jak toto téma uchopí. Školy obecně spolupracují s různými zoo koutky, přírodovědnými stanicemi či ekologickými centry, které nabízejí různé besedy, exkurze a další aktivity. Do školního prostředí jsem zahrнула i prostředí školních jídelen a další možnosti stravování ve škole.

V analytické části se nejprve zabývám komunikací matek se školou a jejich informovaností, snažím se přes tento aspekt zahrnout postoje matek k jednotlivým školám. Do této oblasti spadá i komunikace s třídní učitelkou. Zjišťuji, jak si při takové komunikaci připadají a zda jsou samy často aktivní. Dále sleduji, jak matky hodnotí jednotlivé školní aktivity s ohledem na environmentální tematiku prostřednictvím uvedení konkrétních prvků a jejich názorů na prostředí a okolí školy, učivo a symboliku v něm, akce výlety, besedy, exkurze, přírodovědné soutěže. Dále uvádím aktivitu matek či jejich návrhy k environmentální výchově ve škole a školní jídelně. Po analytické části uvádím diskusi s literaturou a závěr práce.

Hlavním cílem práce je tedy zjistit pohled pro-environmentálních matek na ekologické aktivity jednotlivých škol, jejich aktivitu v této oblasti a jejich případné návrhy.

2. TEORETICKÉ ZAKOTVENÍ VÝZKUMU

Teoretické zakotvení rozdělují na dvě hlavní témata, konkrétně na komunikaci rodičů se školní institucí a dále na zapojení enviromentální tematiky na státních základních školách.

KOMUNIKACE RODIČŮ SE ŠKOLNÍ INSTITUCÍ

PROMĚNA KOMUNIKACE ŠKOL S RODIČI

90. léta 20. století přinesla minimálně pro západní Evropu a USA změnu ve vnímání postavení rodiče (zákonného zástupce) a školy. Jejich vztah se oproti minulosti posouvá a přestává se na něj pohlížet jen jako na prostředek, který by měl vést jen ke zdokonalování prospěchu dítěte. Tyto nové principy by měly být postaveny na principu rovnosti, kdy se přiznává, že rodič i škola se společně podílejí na vzdělávání dítěte (Šed'ová, 2009). Tato proměna je klíčová pro aktuálnost tématu, protože díky ní mohou rodiče více nahlížet do školního prostředí, tedy mít větší přehled a disponovat možnostmi pro aktivní komunikaci a spolupráci se školou.

Díky širšímu spektru možností, které rodiče mohou využívat, se tato možná spolupráce dá označit za partnerství. To lze definovat jako: „sdílení moci a odpovědnosti mezi rodinou a školou, sdílení společných cílů, zodpovědný dialog zahrnující vzájemné naslouchání a vůli ke kompromisům a závazek ke společnému jednání“ (Šedová, 2009, s. 29 podle Bastiani, 1993).

Nelze opomenout, že v posledních dvaceti letech přispěl k usnadnění komunikace a spolupráce škol s rodiči i masivní rozvoj internetové komunikace. Rodiče mají čím dál tím více možností, jak komunikovat se školami a informovat se o dění v nich. Školy se často prezentují na sociálních sítích, mají své webové stránky, jednotliví učitelé i vedení užívají elektronickou poštu. Výběr a využití závisí do jisté míry na jednotlivých základních školách. Posun vztahu k partnerství je sice normativně vymezený, je však otázkou, jak sami rodiče tyto možnosti využívají. Vztahy nikdy nejsou jednostranné a často záleží i na sociálním¹ kulturním² a ekonomickém kapitálu rodičů i ochotě spolupracovat ze strany učitele (jiného

¹ Pierre Bourdieu (1986) uvádí, že společenská pozice jedince je závislá na rozsahu jeho kapitálů, uvádí základní tři – ekonomický, sociální a kulturní, sociální znamená užitečné sociální sítě jedince, které může využít pro svůj užitek.

² Pierre Bourdieu (1986) rozlišuje tři druhy kulturního kapitálu – objektivizovaný – vlastnictví kulturně ceněných materiálních věcí, institucionalizovaný – vzdělání jedince, které prokazuje, že nabyt určitých znalostí a vědomostí, vtělený – všechny nabitě kulturní kompetence, které jedinec získává během svého

personálu školy). Šed'ová (2009) navíc poznamenává, že v této oblasti hrají důležitou roli i projevy, prospěch a zapojení dítěte ve škole.

Rodiče netvoří jednodušskou skupinu. Pokud zohledníme závěry ze studie Lareau (2011), která se zabývala vlivem a reprodukcí nerovností spojených se socioekonomickým a sociokulturním statusem na rodinný život, dojdeme k poznatku, že rodiče s vysokoškolským, středoškolským vzděláním, tedy i vyšším kulturním kapitálem, udržují lepší vztahy, lepší komunikaci se školní institucí, o kterou projevují o ni větší zájem, na rozdíl od dělnických rodin, což dokazuje i výzkum Katrňáka (2004), který byl aplikován na české prostředí. Výzkum potvrdil, že stejně jako u Lareau (2011) dávají rodiče z dělnických rodin, svým dětem větší volnost během vzdělávání, díky které jsou méně informováni o školním prostředí jejich dětí. Považují školu za doménu dětí, včetně jejich domácí přípravy, tudíž by si v tomto ohledu měly děti poradit samy, protože ony chodí do školy (Katrňák, 2004). Ale i v dělnických rodinách se najdou „ambiciózní“ rodiče, kteří se pokouší kultivovat své děti v oblasti vzdělávání, ty mají oproti statickým dělnickým rodinám následně vyšší kulturní kapitál (Špaček a kol., 2010).

Pokud tedy rodiče s vyšším kulturním kapitálem více dbají na důraz zapojení do vzdělávání pro děti, lze soudit, že se více zapojují do domácí přípravy, tudíž mají větší povědomí o tom, jak vypadají některé učebnice a věci, o kterých se děti učí, že budou více informováni o prostředí školy, že se budou snažit klást důraz na rozvoj schopností svých dětí například přes zájmové kroužky či rodinné diskutování nebo jen drobné konverzace o tématech, která jsou podle jejich úsudku pro děti přínosná.

KOMUNIKACE RODIČŮ ZE STŘEDNÍ VRSTVY SE ZÁKLADNÍ ŠKOLOU V ČESKÉM PROSTŘEDÍ

Šed'ová (2009) se zabývala tím, zda je možné v případě rodičů ze střední vrstvy v českém prostředí považovat jejich vztah se školou za partnerství. Došla k závěru, že sledovaní rodiče reprezentují komplementární vztah ke škole, je toho názoru, že rodičovský postoj ke škole nejlépe vystihuje pojem „*tichého partnerství*“, rodiče považují za povinnost plnit požadavky školy, o což usilují maximálně, rozumějí pokynům školy a zapojují se v případech, kdy pokyn k aktivitě vychází ze strany školy, sami od sebe aktivitu nepodněcují.

života, kulturní kapitál rodičů se odráží v jejich stylu výchovy i k přístupu ke vzdělávání dětí.

Komunikaci mezi rodiči a obecně personálem školy lze rozdělit na formální, kam lze zahrnout např. rodičovské schůzky hromadné i individuální či informační sítě škol a neformální v tomto případě se rodiče mohou zapojit, angažovat, vznášet poznámky, otázky a návrhy například na akcích, které pořádá škola (besídky, dílničky, vystoupení dětí, zahajovací akce, výlety či při vyzvedávání dítěte ze školy). I během těchto událostí může dojít k přínosnému přenosu informací či nápadů (Rabušicová a kol., 2004).

Pokud budeme vycházet z tichého partnerství, které uvádí v případě rodičů ze střední vrstvy Šedřová (2009) či ze zákaznického přístupu, který podle Rabušicové a kol. (2004) vykonává většina českých rodičů, budeme vycházet z předpokladu, že aktivita českých rodičů se objevuje převážně v případě nespokojenosti nebo pokud si to od nich škola žádá. Rodiče jsou navíc někdy opatrní, aby nebyli považováni za příliš „snaživé“. Což také může být významným faktorem ovlivňujícím jejich aktivitu (Pulišová, 2016).

V případě, že rodiče nejsou s něčím v ohledu na vzdělávání svým dětí spokojeni, to nemusí nutně znamenat, že se tento problém budou snažit řešit se stranou školy. Mohou tento nesoulad kompenzovat například kroužky nebo domácí přípravou. Tento *nahrazující* přístup, který uvádí Štech (2004), si lze představit v případě environmentální tematiky tak, že pokud se jim nelíbí, že například škola s dětmi nechodí často do zoo koutků, tak je podobného prostředí ve volném čase vezmou sami, nebo je přihlásí na nějaký kroužek, který by se danou tematikou zabýval. Když usoudí, že děti nejsou dostatečně informováni o ekologii, mohou se snažit tato témata začlenit do svých rodinných konverzací.

RODIČE DĚTÍ V PRVNÍ A DRUHÉ TŘÍDĚ A STÁTNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

MOŽNOST VÝBĚRU ŠKOLY

Ještě před nástupem do školy mají rodiče velmi podstatnou pravomoc výběru školy, tato možnost je dána zákonem (Zákon č. 561/2004 Sb.). Nejpodstatnějším faktorem je ovšem spádovost oblasti, v případě nedostatku míst ve škole musí dát školy přednost spádovým dětem. Tuto okolnost, jak vyplynulo z proběhlých rozhovorů, někteří rodiče řeší různě, neubírají se vždy plně legální cestou, například jsou ochotni formálně lhát o trvalém bydlišti svého dítěte. Sociokulturním fenoménem se stal výběr školy především ve větších městech, která nabízejí více spádových základních škol. Pokud ale město nabízí jen jednu školu, rodiče často vybírají právě ji, vzhledem k tomu, že by pro ně dojíždění mohlo představovat komplikaci (Straková & Simonová, 2015).

Podle dotazníkového šetření Rabušicové a kol. (2004) 80 % rodičů v českém prostředí tíhne spíše k přístupu zákazníka v obchodě, který očekává, že bude dítěti ve škole poskytnuta kvalita a dostatek informací. Pokud je tento jejich požadavek naplněn, tak se nemají potřebu se více zapojovat, jejich přístup se mění v případě nespokojenosti.

Tento přístup se projevuje i během výběru školy, pokud rodiče mají možnost výběru mezi více spádovými školami, tak vyberou takovou, která jim bude v jejich očích připadat nejlepší.

SOCIÁLNÍ ROLE RODIČŮ V PRVNÍ A DRUHÉ TŘÍDĚ

Nástup do základní školy představuje pro dítě i pro rodiče velkou životní změnu. První třída a obecně první stupeň je spojen s přechodem z rodinného prostředí do pravidelného a povinného systematického vzdělávání v místě, kde dítě nově tráví velkou část svého času. Je to období poznávání nových věcí i pro rodiče, kteří se také učí nové sociální roli³ – rodič žáka. Především, když do školy nastupuje jejich nejstarší dítě (Šedřová, 2009).

První stupeň usiluje o kultivaci dětí a měl by je podněcovat k motivaci k dalšímu vzdělávání, jak uvádí Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (2021). V první a druhé třídě se od rodičů očekává určitá míra zapojení do přípravy na vyučování. Děti dostávají úkoly, se kterými by jim rodiče měli pomoci, pokud pozorují, že děti něčemu nerozumí. Jsou zváni na různé školní akce. Všechny potřebné informace dostávají přes komunikační kanály určené školou. Zároveň se seznamují s prostředím školy (Šedřová, 2009). Nelze ale opomenout, že ne všichni rodiče se zapojují stejně. Např. studie od Lareau (2011) a Katrňáka (2004) nám dokazují, že nelze nahlížet na přístup rodičů ke škole jednotně a že se odvíjí i od podstatných nerovností, které ovlivňuje sociokulturní a socioekonomický status.

Pokud se rodiče do přípravy dětí zapojují, kontrolují například jejich domácí úkoly, získávají určitý vhled do systému výuky. Přicházejí do styku s tím, jak vypadají učebnice, sešity či jiné pomůcky, které jsou k plnění domácích úkolů třeba. Od rodičů se také očekává, že budou chodit na rodičovské schůzky. Pokud se jedná o prezenční schůzky ve škole, jsou rodiče vystaveni prostředí a vybavení školy. Stejně tak se seznamují s prostředím školy při vyzvedávání dětí ze šaten, kroužků či družiny. Mohou si tedy všimnout jednotlivých věcí a znaků, které upozorňují na postoje a aktivity školy k životnímu prostředí. Stejně tak je tomu v případě domácí přípravy, kdy si mohou povšimnout podobných znaků během ní v učebnicích.

³ Očekávané jednání jedince ve společnosti (Jandourek, 2012)

Škola předává společenské hodnoty, vede dítě k novým dovednostem a předává určitou míru znalostí. Ukazuje dítěti, co je správné a co nikoliv. Životní styly a různé návyky rodičů se najednou nemusí ocítat v úplné shodě s daným školním prostředím, což může vést k aktivitě ze strany rodičů. Poslední dobou je ale přístup škol ke komunikaci s rodiči čím dál tím otevřenější. Rodiče dnes mohou využívat pro komunikaci se školou velkou škálu informačních kanálů.

TŘÍDNÍ UČITEL/KA JAKO MEDIÁTOR PRO KOMUNIKACI RODIČŮ A ŠKOLY

Důležitým prostředníkem při komunikaci se školou a zákonnými zástupci je třídní učitel/učitelka. Jak uvádí na příkladu tichého partnerství, tak rodiče střední vrstvy plní pokyny školy, pokud je to nutné, spolupracují s třídní učitelkou, ale stále si udržují určitý odstup (Šedřová, 2009).

To lze upřesnit na příkladu, kdy navštěvují třídní schůzky, ale již nemusí využívat možnosti individuálních konzultací, pokud je nutně nepotřebují s ohledem na své dítě. Jednají tak, aby bylo vidět, že o dítě projevují zájem, splní vše, co musí, ale nezapojí se do většího množství aktivit a možností navíc. V první a druhé třídě mají děti na většinu předmětů jen jednoho vyučujícího učitele, se kterým primárně komunikují během třídních schůzek a pokud potřebují něco vyřešit či se zeptat. A proto je třídní učitel velmi důležitým prostředníkem. Stojí za to ale podotknout poznatek ze studie Viktorové (2020), že s „vyhořelým“ a „spokojeným“ se bude rodičům komunikovat úplně jiným způsobem. „Spokojení“ učitelé/učitelky jsou při komunikaci s rodiči více realističtí a jsou více otevření k hledání možných řešení.

Trnková a Čiháček (2003) ve svém dotazníkovém šetření potvrzují, že se rodiče snaží nejčastěji komunikovat s konkrétními učiteli nebo řediteli. Při řešení problémů, které se týkají školy, upřednostňují tedy osobní přístup.

KOMUNIKACE S MALOTŘÍDKOU

Tuto podkapitolu přidávám z důvodu proběhlého rozhovoru, který mi nabídla jedna aktérka, jejíž dítě navštěvuje právě malotřídku, kde je komunikace se školou svým způsobem specifická. Malotřídky jsou jedním z možných typů zastoupení státních základních škol, jedná se o menší sídla, která nemají všech devět povinných ročníků základního vzdělávání, protože nejsou schopny naplnit svou kapacitu. Často dochází ke spojování prvního a druhého ročníku dohromady s ohledem na malý počet dětí. Komunikace se odlišuje podle toho, jestli

existuje prostor pro navázání bližšího a osobnějšího přístupu mezi rodiči a učiteli proti velkým školám. Tyto školy se ve většině případů nacházejí v menších venkovských oblastech. Menší osídlení místa nemusí trpět takovou anonymitou jako velká města (Trnková, 2003). To nutně neznamená, že tato možnost bude využita ve všech malotřídkách.

ENVIRONMENTÁLNÍ TEMATIKA NA ZÁKLADNÍCH STÁTNÍCH ŠKOLÁCH

V posledních letech prostupuje veřejností i politikou čím dál tím víc téma klimatické krize. Téma se dostalo i do vzdělávání. Spolupráce Ministerstva školství a tělovýchovy (MŠMT, 2021) a Ministerstva životního prostředí (MŽP, 2021) zavádí environmentální témata do školních osnov a pěstuje tak v dětech už od nástupu do školy pozitivní postoj a ohleduplnost k životnímu prostředí.

K možným preventivním opatřením vedoucích ke zmírnění environmentální změny patří vzdělávání, výchova a osvěta v tomto problému, jež by měly skrze školní prostředí prohlubovat tzv. ekogramotnost a vést děti v budoucnu k odpovědnějšímu jednání s přírodou, v rovině osobní, občanské i profesní. Ústředním garantem tohoto opatření je MŽP (2021). Poslední dobou se program environmentální výchovy a osvěty zaměřuje převážně na vyzdvihování environmentální krize, jejích důsledků a hledáním možností pro zmírnění. To platí spíše obecně a v případě prvních a druhých ročníků se jedná spíše o budování pozitivního vztahu k životnímu prostředí (MŠMT, 2021)

Státní školy se řídí státem předepsanými závaznými osnovami, tzv. Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), jež má fungovat jako metodická opora pro učitele. RVP ZV nabyl platnosti v roce 2005 a jeho drobné úpravy z roku 2021 slibují, že budou reagovat na aktuální potřeby dnešní doby, kam lze zahrnout klimatickou krizi (MŠMT, 2021). Plán rozděluje první stupeň základních škol, na dvě období, podle kterých jsou předepsané osnovy, první a druhý ročník se řadí do prvního období, je na jednotlivých učitelích, vedení škol, jak si požadavky v rámci období sami rozdělí. RVP ZV vymezuje nezbytnosti pro základní vzdělávání a kompetence, které by si děti díky školní instituci měly osvojit, zahrnuje také průřezová témata, jako je tomu v případě environmentální výchovy. Ta by se měla prolínat například do témat: Člověk a jeho svět, společnost, příroda, zdraví a svět práce (MŠMT, 2021).

Přístupy jednotlivých učitelů jsou k nárokům environmentální výchovy různorodé, někdo je považuje za skvělý nápad, u jiných se nesetkává s podporou, jak ukazuje následující

citace: „Mně přijde, že teď poslední dobou je dost důležitý mít čárku, pardon, že to tak říkám. Prostě udělat to, i když je to papírová forma, a mít čárku, protože nezáleží na kvalitě, ale záleží na kvantitě.“ (Činčera a kol., 2016 s. 26). Zda do svých osnov a jak environmentální tematiku jednotlivé školy zapojí, nezáleží jen na učitelích, ale často na vedení školy. Jeho výzkum se sice zabýval konkrétně druhým stupněm, ale vzhledem k tomu, že některé otázky v rozhovorech byly formulovány velmi obecně z pohledu učitelů na environmentální výchovu, tak ho zmiňuji.

Činčera (2008) dodává, že zastoupení environmentální výchovy v RVP ZV není dostatečné, jedná se spíše o vymezení cílů, kterých by žáci měli dosáhnout. Cíle se týkají hlavně jejich osobního rozvoje v rámci povědomí o životním prostředí, ale bez uvedení konkrétních dovedností a znalostí.

ENVIRONMENTÁLNÍ TEMATIKA V PRVNÍM A DRUHÉM ROČNÍKU

Environmentální výchova je považována za doplňkové a průřezové téma, měla by se promítat do hlavních témat vymezených podle jednotlivých stupňů a období. Vzhledem k tomu, že se jedná o nepovinné téma, tak je jen na učitelích a vedení školy, jak moc a jakým způsobem ho do svých vlastních uzpůsobených osnov zapojí či nikoliv, vymezené kompetence jsou pouze doporučené. Cílem environmentální výchovy je zaklíčit v dětech vztah k individuální odpovědnosti k životnímu prostředí, cílit na jejich hodnotový systém a vést dítě k přemýšlení o provázanosti jeho života a životního prostředí (MŠMT, 2021).

S přihlédnutím k požadavkům pro první a druhou třídu ve všech tématech, která cílí převážně na kultivaci dětí a dodávání různých podnětů, současně k informacím o environmentální výchově, lze vyvodit, že by dětem měla být ideálně dána možnost být v kontaktu s přírodním prostředím, aby si uvědomovaly rozmanitost přírody (např. přes různé výlety, chození ven, využívání školní zahrady, práce s přírodními materiály, recyklaci, programy se zvířaty). Se školami často spolupracují různá ekologická centra. Dětem by se tak měla pozvolna vštěpovat individuální odpovědnost a pozitivní vztah k přírodě. Aktivity a programy týkající se životního prostředí nejsou konkrétně vymezeny jako ve vyšších ročnících, kde jsou předměty jako přírodopis, které se přírodou zabývají přímo. Jedná se spíše o pěstování pozitivního hodnotového východiska, aby si děti uvědomovaly její důležitost a měly o ní určité povědomí (MŠMT, 2021).

Kultivace dětí v kontextu životního prostředí může probíhat i v rámci prostředí školy, pokud má škola vlastní zahradu, vlastní zvířata, pěstitelskou zahradu či využitím lokace, ve které se škola nachází, např. blízkost parku, lesa, rybníka.

Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025 usiluje o výraznější budování přirozeného vytváření hodnotových postojů ke zdravému životnímu prostředí prostřednictvím zapojení škol, muzeí, ZOO, ekocenter, botanických zahrad, lesnických institucí, neziskových i soukromých organizací, které nabízejí různé edukační programy. Tento plán konkrétně propojuje spolupráci mezi výše uvedenými sektory, usiluje o prohlubování vztahů k přírodě, místu, dále podporuje informovanost ekologických dějů a zákonitostí. Dále uvádí, že je třeba zařadit více environmentální tematiky do výukových materiálů, která v materiálech není dostatečně zmíněna ve všech svých souvislostech sociálních, ekonomických, kulturních i politických. Vzhledem k tomu, že se opět jedná o obecnější plán, tak v něm není jasně rozděleno, v jakých konkrétních třídách by se jaká témata a jak měla zařadit (MŽP, 2016).

STRAVOVÁNÍ VE ŠKOLNÍCH JÍDELNÁCH

Do prostředí školy se zajisté řadí i školní jídelna. Vzhledem k tomu, že se ve výzkumu snažím zaměřit na celé prostředí školy, nelze prostředí školní jídelny opomenout.

Ideálně by mělo jídlo podávané ve státní škole v České republice splňovat příděl 35 % živin denního energetického příjmu pro dítě, jídla ve školní jídelně by navíc měla být pestrá a naplňovat požadavky správné výživy (Vyhláška č. 107/2005 Sb.).

Konkrétně kvalitou podávaných potravin se zabývá vyhláška č.107/2005 Sb, tato vyhláška se zabývá i finančními možnostmi jídelen pro nakupování potravin (MŠMT, 2005).

Podle Státního zdravotního ústavu (2022) je stravování ve školních jídelnách nevyhovující a vyžaduje reformu, neodpovídá potřebám dnešní doby ovlivněné klimatickou krizí. Mnoho jídelen stále nesplňuje nakupování lokálních bio surovin, které by byly sezónní a lokální či zohledňovaly fair trade. Zadávání zakázek není zodpovědné z hlediska rovnosti odběratelsko-dodavatelských vztahů ani z hlediska likvidace zbytků.

Školní jídelny vycházejí z legislativně předepsaných potravin ve spotřebním koši, který by měl nabízet pestré a nutričně vyvážené potraviny, což se pak odráží v kvalitě jídel, která podávají. Udržitelným stravováním a dalšími ekologickými problémy ve školách se zabývá program Skutečně zdravá škola, do kterého je nyní zapojeno více jak 500 škol, program vychází z projektu SchoolFood4Change podporovaného Evropskou Unií. Podle jejich výzkumu navíc 93 % Evropanů je toho názoru, že by jídlo v jídelnách mělo být

zdravější jídlo, měl by být dohledatelný jeho původ a zároveň s kvalitou korespondovat pozitivní dopad na životní prostředí. Samozřejmě by měla být podpora lokálních prodejců (Skutečně zdravá škola, n.d.).

Při likvidaci přebytků jídla mají jídelny zakázáno, aby se zbytky z jídelen použily například jako krmivo pro zvířata na farmách s výjimkou potravin rostlinného původu, které nejsou považovány za vhodné pro lidskou konzumaci. Pokud jídelny tento zákon porušují a nedávají zbytky jídla do speciálních kontejnerů, riskují udělení pokuty. Zbytky, které obsahují látky živočišného původu, se musí zlikvidovat podle předepsaných norem (Zákon č. 91/1996 Sb.). Na toto téma jsem se zaměřila, protože mě zajímal přístup jídelen k dané problematice a zda jsou o tomto nařízení matky informovány.

3. EMPIRICKÁ ČÁST

METODOLOGIE EMPIRICKÉHO VÝZKUMU

VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Hlavní výzkumnou otázkou, kterou jsem si položila, bylo zjistit, jaký je pohled pro-environmentálních⁴ rodičů na ekologické aktivity školy. Vzhledem k tomu, že se mi přihlásily pouze aktérky, výzkum odráží pouze pohled matek.

Šlo mi o zjištění, zda se pro-environmentální matky, které podle jejich výpovědí v rozhovorech zařazují environmentální výchovu do výchovy dětí, zajímají o ekologický aspekt škol, čeho si všímají, jak ho hodnotí a jestli se samy v tomto ohledu aktivně iniciují a jaké jsou jejich zkušenosti. Vycházela jsem z předpokladu, že RVP ZV je spíše obecný a neuvádí konkrétní příklady, jak mají jednotlivé školy v případě environmentální výchovy postupovat, a proto jsem chtěla zjistit konkrétní aktivity, jejich hodnocení a následné návrhy. K tomu bylo nutné nejprve zjistit, jak si matky připadají při komunikaci se školou a jak k ní samy přistupují, od toho se následně odrážela jejich vlastní informovanost o environmentálních postojích škol.

⁴ Pro-environmentální životní styl lze definovat velmi široce, mé vymezení pro výběr vychází ze studie od Drahoňovské a Pelikána (2020), lidé, kteří se snaží vzdělávat v oblasti ekologie a informovat se o ní, zapojovat tyto poznatky do svého života, snaží se nakupovat lokální a fairtradové věci a potraviny, podporují ekologické organizace a sociální hnutí.

TECHNIKA SBĚRU DAT

Zvolila jsem metodu kvalitativního výzkumu, který umožňuje hlubší nahlédnutí do emické perspektivy akterek a jejich zkušeností s vybranou problematikou. Uskutečnilo celkem šest přibližně hodinových polostrukturovaných rozhovorů, z nichž jeden byl hromadný, tři rozhovory proběhly naživo, ostatní se uskutečnily online kvůli vzdálené lokaci akterek. Jsem si vědoma toho, že bohužel v případě online rozhovorů může docházet k určité redukci informací, ale vzhledem k tomu, že tyto aktérky byly velmi hovorné a otevřené, mohlo dojít jen k redukci nepatrné.

SCÉNÁŘ ROZHOVORU

Ptala jsem se na otázky podle předem připraveného, ale spíše tematicky orientačního scénáře, který přikládám v přílohách, snažila jsem se dát velký prostor aktérkám, abych zjistila, které aspekty tematizují, pokud se o nějakém bodu z mého scénáře nezmínili samy, tak jsem se následně doptala, otázky jsem se snažila pokládat otevřeně pro velký prostor odpovědi.

Zpočátku jsem nechala na aktérkách, která témata zmíní a kterým připisují důležitost. Ptala jsem se obecně, co si myslí o jejich škole, co se jim líbí, co se jim nelíbí. Všechny už v tento moment začaly v různé míře zmiňovat environmentální tematiku spojenou s jejich školou a zároveň i způsob komunikace se školou. Následně jsem se jich ptala na upřesnění a popsání původně jimi zmíněných témat. Další otázky byly vymezeny konkrétněji na postoj školy k životnímu prostředí ve smyslu vybavení, prostory školy, výuka, akce. Následně jsem se ptala na jejich postoje a názory týkající se stravy ve školní jídelně, kterou jsem také v případě výzkumu zahrnula do prostředí školy. Některé účastnice začaly mluvit o kontextu školních jídelen samy bez mého dotázání, považovaly tuto skutečnost za důležitou.

Nakonec jsem se ptala na jejich vlastní aktivitu či neaktivitu, zpočátku opět obecněji, abych lépe pochopila, jak koresponduje komunikace a reakce školy s aktivitou rodičů. Následně jsem se ptala také na aktivitu v kontextu životního prostředí a vyrovnávání se s ní, či její možnou kompenzaci jinde než ve škole. Pro zjištění jejich aktivity bylo klíčové se dozvědět, jaký je postoj školy ke komunikaci s rodiči a jak si rodiče při komunikaci se školou připadají, protože komunikace školy zajisté ovlivňuje možnou aktivitu rodičů.

Během rozhovorů jsem se snažila nechat aktérky plně projevit svůj názor a nechat je mluvit volně, také jsem se jich ptala, jaké nápady by v případě environmentální výchovy ve škole navrhovaly. Aktérky mi často vyprávěly i velmi osobní zkušenosti, včetně příhody o

tom, jak jedna z nich musela kvůli vysněné škole pro její dítě zapsat adresu syna ke kamarádce, aby se na vybranou školu dostal.

VÝBĚR VZORKU A PROSTŘEDÍ VÝZKUMU

Pro zodpovězení výzkumných otázek jsem potřebovala výpovědi pro-environmentálních matek, které mají dítě na základní škole v první třídě. Usilovala jsem o to, vybrat takové adeptky, které se o tato témata budou zajímat z vlastního přesvědčení, předpokládala jsem, že si následně budou všimnout těchto aspektů ve spojení se základní školou

Vybírala jsem pouze mezi aktérkami, které mají nejstarší dítě v prvním nebo druhém ročníku státní základní školy, protože státní školy se řídí stejnými osnovami. První a druhá třída pro mé výzkumné otázky byla klíčová, protože jsem předpokládala, že vstup dítěte do nového prostředí iniciuje u rodičů zvědavost a zájem o informace. Navíc v první a druhé třídě se od rodičů očekává poměrně velká spolupráce při domácí přípravě a vzdělávání jejich dětí. Zároveň jsem usilovala o to, abych získala informace o různých školách, které mají možnost benevolence v oblasti environmentální výchovy.

Podařilo se mi sehnat výpovědi, pohledy a zkušenosti od matek dětí z šesti základních státních škol. Jedna z uvedených škol se prezentuje a informuje rodiče o tom, že je první Fairtradovou školou v České republice, navíc nese certifikát Zelená škola. Bohužel i přes tuto skutečnost nebyla aktérka v této oblasti moc informována a další už se mi bohužel nepodařilo sehnat. Dále se mi podařilo získat rozhovor s jednou aktérkou, jejíž dítě navštěvuje školu malotřídního typu, která je v mnoha ohledech specifická.

Účastnice rozhovoru jsem oslovila přes rodičovské skupiny na Facebooku zaměřující se na ekologická témata obecně, dále jsem požádala správce instagramových stránek s podobnou tematikou, zda by mi na svých profilech mohli předsílet příspěvek, ve kterém bylo uvedeno: „*Pro svůj výzkum hledám ekologicky smýšlející rodiče, kteří mají nejstarší dítě v první nebo druhé třídě státní základní školy a byli by ochotni se mnou vést rozhovor na téma Škola a environmentální výchova jejich pohledem.*“ Dále jsem uvedla informace o tom, že rozhovor bude trvat přibližně jednu hodinu a také měli k dispozici mé kontaktní údaje. Původně se mi přihlásilo celkem deset uchazeček, šest uchazeček se ozvalo přes Facebookové komentáře, ale na zprávu, kdy by jim vyhovoval rozhovor, už neodpověděly.

Nakonec ale proběhlo celkem šest rozhovorů, tři online a tři naživo, jeden hromadný, který proběhl na dětském hřišti. Rozhovoru se účastnila paní pod pseudonymem Diana, která přizvala i své kamarádky, které podle informací od ní lze považovat za pro-environmentální

a mají děti ve stejné třídě jako ona. Další aktérka Anežka, aktivní členka spolku Světa Non Toxic, který se zabývá dopadem biologicky neodbouratelných složek na lidské tělo a životní prostředí, sehnala ještě další dvě aktérky ze stejného spolku, které ale mají děti na různých základních státních školách.

Sekundárně vyplynulo, že všechny aktérky i v případě samoživitelky Tamary jsou finančně zajištěné, mají středoškolské nebo vysokoškolské vzdělání, projevují zájem o informace v oblasti životního prostředí, jsou zastánkyněmi pro-environmentálního životního způsobu života, lze je zařadit do střední vrstvy.

ANALÝZA A KÓDOVÁNÍ

Po vyslechnutí rozhovorů, které jsem si nahrála na audio záznamník a raději následně ještě zálohovala na externí disk, jsem použila aplikaci Transkriptor, která mi rozhovory doslovně přepsala a opatřila každou větu časovým razítkem, díky které se v případě nesrozumitelností bylo možné po kliknutí vrátit k potřebnému úseku či nejasně zaznamenanému slovu. V den rozhovoru jsem si po jeho přepisu ještě okomentovala tón hlasu u některých vět, které by bez této poznámky zněly neutrálně. Přepis jsem nechala doslovný vzhledem k tomu, že v něm často zazněla citově zabarvená nespisovná slova, naplněná emocemi. Jediný hromadný rozhovor jsem přepisovala ručně, protože aplikace nebyla schopna rozlišit tak velký počet hlasů, rozhovor navíc probíhal na dětském hřišti, takže se v několika chvílích stalo, že ho přerušil dětský křik nebo pláč. Rozhovory jsem si nejdříve rozdělila podle témat a následně okódovala, také jsem si u každého pro lepší orientaci v nich vytvořila shrnující protokol. Podle následujících kódů pro analýzu jsem je několikrát po sobě četla a citace, které spadaly pod jednotlivé kódy. Mezi mé kódy patřilo:

INFORMACE O ÚČASTNÍCI

PROSTŘEDÍ ŠKOLY: postoj účastnice k prostředí, zkušenosti s ním, co se jí na prostředí líbí a nelíbí, co by změnila a jak by to udělala, jak na ní celá škola působí.

UČIVO A AKCE VE ŠKOLE ZAMĚŘENÉ NA ENVIRONMENTÁLNÍ TEMATIKU:

Zde mi šlo o zjištění, jak moc se toto téma podle rodičů v první a druhé třídě probírá, kterými všemi oblastmi toto průřezové téma prostupuje, kde všude ho rodiče zaznamenávají, zda jsou s ním v takové míře spokojeni, co by sami navrhovali či změnili, co si o tom myslí.

KOMUNIKACE SE ŠKOLOU:

Tato informace mi přišla klíčová v tom smyslu, že pokud budou mít rodiče pozitivní nebo až přátelský vztah ke školnímu prostředí, tak by nemuseli mít takový problém s aktivitou

například něco navrhnout (besedy, spolupráce). Budou uvolněnější při komunikaci s pracovníky školy. Šlo mi hlavně o to zjistit, jestli si při komunikaci se školou připadají, že rodič a škola jsou na stejné úrovni.

STRAVA:

Užití tohoto kódu vyplynulo až ze samotných rozhovorů, protože matky netematizovaly jen školní jídelnu, ale zmiňovaly v některých případech i automaty na jídlo, které nutně nemusí být jen ve školní jídelně. U školních jídelen mě zajímalo, jaké mají rodiče povědomí o původu jídla, co si o tom myslí, dále povědomí o likvidaci zbylého jídla. Zjišťovala jsem, zda jim vyhovuje nabídka jídla pro děti, zda jídelna nabízí veganskou či vegetariánskou stravu. Jak se v takovém případě zvláštních požadavků s jídelnou komunikuje.

RODIČOVSKÁ AKTIVITA A NEAKTIVITA V REAKCI NA PŘÍSTUP ŠKOLY K ŽIVOTNÍMU PROSTŘEDÍ:

Tento kód postupoval všemi předchozími kódy, matky v některých případech pouze hodnotily, co se jim líbí nebo nelíbí, což je ne vždy vedlo k aktivnímu jednání se školou. Kód jsem rozdělila na jejich vlastní aktivitu a aktivitu ostatních rodičů, kterou znají z doslechu.

Ke každému rozhovoru jsem si ještě napsala shrnující protokol, abych se v nich lépe orientovala a mohla je mezi sebou lépe porovnávat, hledat shody, ale i hledat tak důležité souvislosti v rámci každého rozhovoru. Na každý rozhovor jsem se snažila nahlížet individuálně a zapojovat je do diskuse s využitou literaturou. Vzhledem k tomu, že jsem zkoumala výpovědi matek o prostředí, ve kterém se každý den nepohybují, tak si uvědomuji, že interpretuji jejich interpretace a že zkoumám pouze jejich individuální rodičovský pohled týkající se postoje škol k životnímu prostředí. Jedná se o situační výpovědi, které nelze generalizovat na všechny rodiče.

ETIKA VÝZKUMU

Aktérky mi podepsaly informovaný souhlas, který shrnoval, že se rozhovoru účastní dobrovolně, pokud jim bude nějaká otázka nepříjemná, tak na ni nemusí odpovídat. Také se dozvěděly, jak budou využity jimi řečené informace, které byly nahrány na audio záznamník. Během rozhovoru jsem se jim snažila plně naslouchat, nechala jsem je mluvit, pokud odbíhaly od tématu, tak jsem je nechala dopovědět myšlenku, a pak je nasměrovala zpět, několikrát se totiž stalo, že i když aktérka začala mluvit o jiném tématu, tak se v meziřeči zmínila o environmentální tematice spojené se školním prostředím.

PROFIL AKTÉREK

Pro zachování anonymity jsem uvedla pseudonymy, ani jedna z matek nemá nižší než středoškolské vzdělání. Jedna z nich je samoživitelka, ale uvedla, že je finančně zajištěná a žije se svou dcerou u svých rodičů v domě, ostatní žijí ve společné domácnosti s manželem nebo přítelem, všechny mají nejstarší dítě v první nebo druhé třídě. Lze je zařadit do střední společenské vrstvy. Všechny, až na kamarádky Diany a Anežky, se přihlásily samy podle výzvy, která se poptávala po rodičích, kteří se považují za ekologicky uvědomělé, protože termín ekologický je více srozumitelný pro širokou veřejnost, podle informací z rozhovoru je lze označit za pro-environmentální. Ostatní účastnice hromadného rozhovoru byly označeny za ekologicky uvědomělé právě Dianou. Pro přehlednost uvádím tabulku s profilem zúčastněných akterek.

Tamara uvedla, že pochází z rodiny, která velmi dbala na ohled k životnímu prostředí, její dědeček byl rektorem České zemědělské univerzity Praze, už odmala s ním prý jezdila na různé výlety, které byly spojené s environmentální tematikou a ochranou životního prostředí, vyrůstala na vesnici, kde si pěstovali vlastní ovoce a zeleninu na zahradě, chovali hospodářská zvířata. Tvrdí, že kladný vztah k přírodě má už od dětství, což vstoupilo do jejího dnešního postoje k životnímu prostředí, kdy kupuje fairtradové, lokální a sezónní výrobky. Zúčastnila se workshopu hnutí Duha, který se zabýval právě lokálními a bio potravinami, oblečení si kupuje z druhé ruky nebo dědí po kamarádkách, se kterými si oblečení vzájemně vyměňují. Individuálně podporuje ekologickou politiku, sociální hnutí a organizace, které se zabývají životním prostředím. V případě lokálních a sezónních surovin je ochotna přinášet finanční oběti i za cenu, že jsou tyto potraviny dražší. Pěstuje ve své jediné dceři pozitivní a ohleduplný postoj k přírodě, svým konáním jde příkladem.

Diana podobně jako Tamara je zastávkyní důležitosti osobní odpovědnosti, často nakupuje v bezobalových obchodech, stejně tak kupuje lokální a sezónní suroviny na Facebooku sdílí příspěvky environmentálních hnutí a organizací. Vede své dítě k osobní odpovědnosti k přírodě a utváří v něm pozitivní hodnoty s ohledem na životní prostředí. K rozhovoru přizvala i své kamarádky Alenu, Sabinu, Ladu a Kláru, které mají podle jejího názoru podobné ekologické cítění, ty už dále svůj postoj k životnímu prostředí nespécifikovaly a rovnou se zabývaly svým názorem a zkušenostmi na postoj školy k životnímu prostředí. Stručné informace o nich jsem získala od Diany, která uvedla, že zastávají podobné postoje k ekologii jako ona.

Květa, Anežka a Ingrid jsou aktivními členkami spolku Světa Non Toxic, který se zabývá dopadem biologicky neodbouratelných látek na lidské tělo a životní prostředí. Do spolku se podle jejich slov všechny přidaly vzhledem k tomu, že jejich děti jsou alergici, téma jejich hlavní aktivity bylo ve všech třech případech spojeno převážně se stejným tématem, tedy s používáním drogistického zboží ve školním prostředí. Přístup při této aktivitě byl ale na různých školách rozdílný. Tomu věnuji jednu samostatnou podkapitolu. Původně se mi přihlásila Anežka, kterou jsem následně poprosila, jestli nezná další podobně smýšlející kamarádky, které by byly ochotny spolupracovat na rozhovoru. Mým důvodem pro toto rozhodnutí bylo to, že Anežka měla zkušenosti s přístupem a komunikací v malotřídce a přišlo mi přínosné tyto informace pro výzkum prohloubit i o komunikaci s větším typem základní školy.

Edita je lektorkou volnočasových aktivit pro děti, které se zaměřují na environmentální tematiku, je zastánkyní názoru, že by se pozitivní postoj k přírodě měl ve školství a dalších kolektivech pěstovat přes spolupráci a dobré chování k sobě navzájem. Z toho by podle ní měl vzejít ohleduplný postoj k životnímu prostředí, přírodě a zvířatům. Uvádí, že děti by těmito faktorům měly být vystaveny a měly by je mít spojeny s pozitivními aktivitami, které by jim implikovaly pozitivní postoj k přírodě. Stejně jako Diana a Tamara je zastánkyní šíření environmentální osvěty pro děti, hlavně díky vlastnímu příkladu.

Jméno	Věk	Rodinný stav	Vzdělání	Povolání	Lokalita školy a bydliště	Školní ročník dítěte
Tamara	37	Samoživitelka, žije s dcerou a se svými rodiči	Odborné středoškolské	Vedoucí pracovnice zákaznického oddělení	Praha	2.
Alena	42	Žije s manželem nebo přítelem	Magisterské vzdělání	Aktuálně na rodičovské, výzkumná pracovnice	Praha	1.
Sabina	38	Žije s manželem nebo přítelem	Středoškolské vzdělání	Lektorka kroužků pro děti	Praha	1.
Diana	36	Žije s manželem nebo přítelem	Magisterské vzdělání	Lektorka němčiny, spisovatelka	Praha	1.
Lada	39	Žije s manželem nebo přítelem	Inženýrské vzdělání	Stavařka	Praha	1.
Klára	35	Žije s manželem nebo přítelem	Středoškolské vzdělání	Lektorka angličtiny	Praha	1.
Květa	43	Žije s manželem nebo přítelem	Bakalářské vzdělání	Silniční technička	Severní Čechy	2.
Anežka	36	Žije s manželem nebo přítelem	Středoškolské vzdělání	Lektorka angličtiny, podpora e-shopu, copyrighter , správkyně sociálních sítí	Okres Mělník	1.
Edita	42	Žije s manželem nebo přítelem	2x Středoškolské vzdělání	Lektorka volnočasových aktivit pro děti	Okres: Praha-Východ	1.
Ingrid	39	Žije s manželem nebo přítelem	Bakalářské vzdělání	Aktivizační pracovnice	Okres České Budějovice	2.

ANALYTICKÁ ČÁST

JAK MATKY HODNOTÍ KOMUNIKACI SE ŠKOLOU

Začínám kapitolou, která se zabývá tím, jaké mají matky zkušenosti při komunikaci se školní institucí. Snažím se nahlédnout do jejich informovanosti o prostředí a dění ve škole. Při rozhovoru jsem se ptala i na otázku, jak vycházejí s třídní učitelkou a jak si během komunikace s personálem školy připadají. Předpokládám, že pokud budou mít matky problémy s komunikací se školou, tak budou odrazovány, pokud by chtěly být aktivní i v environmentálním ohledu.

ONLINE KOMUNIKACE

Online komunikace v dnešní době neodmyslitelně patří ke komunikačním kanálům škol, je mnoho možností, jak ji využít od e-mailů, mobilních zpráv a hovorů, sociálních sítí, elektronické žákovské, e-pokladny, aplikace Bakalář. Školy je podle rozhovorů využívají

různě a v různých kombinacích. V některých případech je jejich užívání rozdělené například tak, že aplikaci Bakalář a elektronickou žákovskou využívají pouze pro obecné informace o událostech školy a pro zapisování známek, avšak pro zprávy, které se týkají konkrétních dětí, využívají spíše e-mail nebo využití posílání zpráv přes sociální sítě. Využívání více komunikačních kanálů může vést ke zmatenosti rodičů.

Klára během hromadného rozhovoru uvedla, že komunikace s třídní učitelkou nebo ředitelkou funguje skvěle na osobní rovině, ale že vidí problém v rámci používání více online komunikačních kanálů. Hodnotí je jako nepřehledné a přehlcené, uvedla, že díky nim trvá déle, než se domluví na osobní schůzce, pokud ji potřebuje, nebo když se chce dozvědět nějakou konkrétní informaci. *„Ale jsem třeba zvyklá, že si tu komunikaci musím vytřískat, ale tak tady je myslím problém v tom, prostě že jednou je ta komunikace přes bakaláře jindy přes elektro žákovskou a těžko se v tom občas vyznám, myslím, že to nemůže vyhovovat nikomu.“*

Sabina tuto informaci potvrdila, navíc dodala, že není spokojená s fungováním aplikace, pohybuje také o schopnostech školy ji používat. *„No, člověk vlastně musí hlídat a používat několik zdrojů, což je jako v dnešním světě zvláštní, ani ten bakalář nefunguje tak, jak by měl, protože ani škola ho nevyužívá tak, jak by měla.“* Klára následně dále upřesňuje, že si myslí, že tolik komunikačních kanálů nemůže vyhovovat ani učitelkám. Uznává výhodnost udělování souhlasů a placení věcí online, ale v případě potřeby něco konkrétně nebo individuálně řešit či navrhnout, ji tato skutečnost odrazuje. Uvádí, že se na to *„zvyknout dá“*, ale nevyhovuje jí to. *„Asi takhle, když něco musím akutně vyřešit nebo se zeptat, tak co mi zbývá, je to velká škola a jiná možnost není, možná je to i tím nastavením té aplikace, když to jde, tak se tomu radši vyhnu a neptám se, radši“*. Aktérky hromadného rozhovoru neuváděly, že by si byly vědomy toho, že by třídní učitelka využívala nějaký komunikační kanál více, uváděly spíše jen zmatenost z jejich množství.

Online komunikaci si na druhou stranu chválila Tamara, která v ní viděla spoustu výhod, přijde jí, že její škola s tím *„umí pracovat skvěle“*. Tvrdí, že nikdy neměla problém s rychlostí odpovědí či přehledností komunikačních kanálů, uvedla ale, že jejich třídní a vedení školy užívá převážně maily, takže si je vědoma toho, že když se potřebuje na něco rychle zeptat či vyřešit, tak kontaktuje školu přes něj. *„No, všechno info mají v tom Bakaláři, tam je to všechno pěkně vidět (...), když něco potřebuju, tak prostě napíšu mail učitelce, funguje to stejně i s ředitelkou a ony myslím, do dne odpoví. (...) Jsou hodně nápomocné, když je potřeba něco vyřešit, i když je to takhle velká škola.“* Květa uvedla, že i přesto, že třídní učitelka často užívá e-mail, tak ví, že když je potřeba vyřešit něco rychle, tak napíše

SMS. „*No email, taky email taky paní učitelka používá hodně email, no. (...) Ale když mám nějaký problém, tak jí napíšu, třeba i o víkendu a ona mi odpoví hned, to je super.*“ Lze tedy vyvodit, že online komunikace školy se odvíjí, jak od schopností rodičů používat tyto kanály, ale také od toho, jak systematicky škola tyto kanály využívá.

OSOBNÍ KOMUNIKACE

Do osobní komunikace lze zahrnout jak oficiální podobu např. třídní schůzky, účast na radě školy, tak i méně oficiální během akcí pro rodiče a přátele školy, účast na výletech.

Aktérky uváděly různé příklady osobní komunikace se školou, převážně tedy s třídní učitelkou během třídních schůzek. Jejich názor a zkušenosti s třídními schůzkami byly různorodé. Některá škola má pouze hromadné rodičovské schůzky, jiná pouze individuální a další má kombinaci obojího.

Názory akterek na hromadnou a individuální formu rodičovských schůzek byly různé. Květa si váží individuálních schůzek kvůli jejich osobnějším přístupu, kdy může probrat a dozvědět se konkrétní informace o jejím dítěti. „... *Paní učitelka napíše, že ten den jsou individuální schůzky, abych si domluvila hodinu, kdy můžu a opravdu se vám věnuje individuálně, ukazuje vám sešity, testy, říká jako co by jako mělo být správně, co by mělo být jako jinak. Jo, takže tak, je to moc fajn, jsem spokojená, no. (...) No snaží se vždycky pomoci teď kon dokonce synovi půjčovala nějaký i knížky, sešity domů, aby se na to kouknul.*“

Oproti ní samoživitelka Tamara, která vede svou dceru k co největší samostatnosti s ohledem k jejímu věku, uvedla, že si nemyslí, že by zrovna ona potřebovala možnost individuálního přístupu během třídních schůzek. Vyhovuje jí hromadná forma s obecnějšími informacemi pro všechny rodiče a individuální schůzky, které si lze domluvit jednou do roka, zatím nevyužila. Její dcera není problémová a uvádí, že má dobré známky, a tak nemá potřebu být během třídních schůzek aktivní. Vede dceru k tomu, aby si pamatovala a zapisovala úkoly, byla odpovědná k věcem, které se týkají školy. Uvedla, že si myslí, že jediným problémem při komunikaci se školou jsou „*pře-aktivně zvidaví a doptávající se rodiče*“. „*Prostě mi vadí dotazy na schůzkách, co jsou zbytečný. Jakože ty rodiče snad mají pocit, že ty jejich děti nejsou svéprávné. (...) Takže, aby někdo po půl roce prostě řešil, že ten kluk se o přestávce venku umazal, jako sorry, ale to prostě nechápu (...) nechci je pak zatěžovat tím, kdybych chtěla třeba něco navrhnout, co by mohlo být ku prospěchu všem, když vidím, jak se tihle pořád doptávají na takový blbosti, pak je to navíc pěkně nekonečný.*“ Na druhou stranu ale oceňuje přístup vedení školy, paní vychovatelky v družině i třídní

učitelky. Které vždy vycházejí vstříc všem rodičům bez rozdílu. V tomto případě je vidět, že na rodičovských schůzkách se snaží příliš nevyčínat a být spíše tichým pozorovatelem. Všechny účastnice hromadného rozhovoru uvedly, že jim také vyhovuje hromadná informační forma třídních schůzek, ale oceňují možnost domluvy individuálních schůzek, které zatím také neměly potřebu využít.

V rámci všech provedených rozhovorů lze odpovědi shrnout tak, že se matky dělí na zastánkyně hromadných a individuálních schůzek. Zastánkyně hromadných uvedly, že jsou spokojené s prospěchem jejich dětí a že jim děti ve škole přijdou spokojené a nemají kázeňské problémy, nemají tedy potřebu k žádné větší aktivitě v oblasti vznášení dotazů na individuálních schůzkách. Jejich postoj souvisel do určité míry i s vkusem pro frontálnější styl výuky. V případě matek, které více tíhnou k alternativnějším stylům výuky např. matematika od Hejného⁵, jak uvádí Ingrid, preferují individuální třídní schůzky. *„Jo jo fascinuje mě, jak mají hodně alternativní úkoly, jakože mají třeba nějaký příklad. A ono to má pět řešení, jo. A je to, je to o tom, jako že některý dítě může přijít jenom na jedno řešení některý na dvě, některý na tři a mělo by to být o tom, že ta skupina učí ten zbytek.“* Dále uvedla *„Mně prostě ten princip hromadných třídních schůzek nevyhovuje, mám pocit, že se potřebuju dozvědět konkrétní informace o mém dítěti, ať vím, na čem mám zapracovat, to hromadný info si pak stejně můžu někde přečíst, třeba na webu.“*

Ani jedna z nich nevedla komunikace v rámci možnosti účasti v Radě školy, kde se neobjevuje ani jedna z nich. Co se týká rodičovských schůzek, tak během individuálních se matky dozvídaly konkrétní informace o jejich dětech, uvedly, že akce školy se dozvídají pouze online formou. V případě hromadných schůzek ani jedna nezmiňovala, že byla aktivní v oblasti, která by se týkala možných návrhů či dotazů týkajících se ekologických postojů školy. V případě individuálních schůzek zjišťovaly rady, jak se svými dětmi pracovat a zlepšovat jejich školní výkonnost. U hromadných si spíše jen vyslechly dané informace.

KOMUNIKACE V PŘÍPADĚ MALOTŘÍDNÍHO TYPU ŠKOLY

S ohledem na malý počet dětí ve škole a třídách si škola, kterou navštěvuje dítě Anežky, může dovolit osobnější komunikaci s rodiči i dětmi.

Anežka se považuje za odpůrkyni hromadných třídních schůzek, líbí se jí alternativnější a individuálnější přístup, který škola zastává. Oceňuje propojení a funkčnost

⁵ Netradiční způsob výuky, který se snaží v dětech podporovat abstraktní myšlení, snaží se podporovat rozvoj celé osobnosti dítěte, přes jeho každodenní zkušenosti aplikované na matematiku.

online komunikace i přímé komunikace s personálem školy. Rodiče tam mají k dispozici skupinový chat s třídní učitelkou i vychovatelkou z družiny. „*Já a myslím, že komunikace s naší školou je naprosto nadstandardní a nadprůměrná. No, kdybych to měla specifikovat, tak můžeme začít Facebookem, kde teda samozřejmě škola prezentuje pravidelně aktivity fotkama. (...) A potom máme další WhatsApp skupinu, kde s náma komunikuje vyloženě paní učitelka, každý den dostáváme informaci o tom, jaký byl domácí úkol, takže máme naprostý přehled a velmi často tam posílá fotky z dění. (...) To se hodilo hlavně ze začátku, když byli všichni rodiče ještě takový vyplašení. (...) Nebo mi tam třeba třídní napsala, tvůj Honzík neměl omluvenku, tak mi ji prosím dopošli.*“ S třídní učitelkou i vychovatelkou z družiny si všichni rodiče prý tykají a mají spolu spíše vztah na přátelské bázi.

HODNOCENÍ JEDNOTLIVÝCH ŠKOL S OHLEDEM NA ENVIRONMENTÁLNÍ TEMATIKU

Tato kapitola se zabývá tím, čemu všemu konkrétně matky přikládaly důležitost, čeho si všímaly a jak to hodnotily.

ZAKOMPOOVÁNÍ ŠKOLNÍ BUDOVY DO OKOLÍ A JEJÍ VYUŽITÍ

Všechny matky, které se účastnily rozhovorů uvedly, že škola se pracuje na vytváření pozitivního postoje dětí k životnímu prostředí i přes vnitřní a venkovní vybavení školy.

Sabina porovnávala celkový dojem z prostředí základní školy, kterou ona navštěvovala jako dítě se školou, kterou nyní navštěvuje její dcera. „*Ted' je to takový pěkný, vzdušný, čistý a prostorný, přijde mi, že to v těch dětech umocňuje pozitivní postoj k přírodě víc než za nás, (...) jako za nás tam to bylo takový celý pochmurný a tmavý, to, co maj oni, se mi líbí, i to jak pracují s prostorem. (...) Ale zase na druhou stranu my jsme měly pěstitelský práce, to oni nemají, jejich zahrada je spíš takový hřiště*“.

Sabina umocňuje podstatnost celého dojmu z budovy a jejího okolí. Je podle ní užitečné, aby byla budova školy umístěna tak, aby dobře využívala okolí a komunikovala s přírodou, dále dodávala, že hřiště jí přijde jako fajn prvek pro děti, ale že by možnost zahrádek pro děti také ocenila.

Toho, jak budova koresponduje s okolím si povšimla i Tamara, která konkrétně zmínila i opatření, která snižují energetickou náročnost budovy a důležitost dostatku přirozeného světla ve třídách. „*Vlastně každá ta třída, co jsem si všimla je situovaná tak, že do ní svítí z obou stran, takže mají to přirozený světlo. (...) To mi pro ně přijde hodně dobré. Když je ho moc, tak mají takový ty zastiňovací rolety. (...) Mají vlastně i zateplení pláště a*

mají myslím nějaký certifikát na to, aby vlastně, neměli úniky tepla.“ Edita ocenila zakomponování budov do přírodního prostředí, škola jejího dítěte je rozdělená do budov, kdy jedna z nich je vyhrazena jen pro první stupeň, podle ní mají prvňáčci a první stupeň nejlepší prostředí s ohledem na přírodu, protože mají zahradu a této k části byla navíc přistavěna venkovní učebna. „Mají tam vlastně venkovní prostor, který teď kon upravili i na nějakou venkovní učebnu a záhony tam mají, pak nějakou travnatou plochu, pěkné sakury, nějaké herní prvky a tuším, že tam vybudovali i ohniště s posezením.“ Na druhou stranu jí přijde škoda, že se tyto prostory nevyužívají více, případně celoročně. Děti podle ní oceňují netradiční nápad a venkovní třída se jim líbí. „Ta venkovní třída je moc hezká, ale jako víceméně, kdybych měla být hodně kritická, tak je na ozdobu, využívají ji občas během dvou měsíců v roce a jen, když jsou hodní. Děti se na to těší, mají to spíš jako třešinku na dortu.“ Ingrid uvedla, že má jejich škola pro podobné účely venkovní amfiteátr. Děti se tam chodí v teplých měsících učit, nezmiňovala, že by jí využití třídy přišlo nedostatečné.

Tamara uvedla, že se zahrada školy užívá na různé školní akce a projekty, zároveň tam děti chodí během prvouky se starat o rostliny. „Mají jako různé projekty na zahradě, že mají vlastně udělaný záhonky. A na té zahradě mají i velký stromy všude okolo, takže jim to dělá stín, když tam chodí i během výuky, což je super. (...) A vlastně o Vánocích se nerozsvítí vánoční stromek, ale mají velkou lípu, která tam je pořád nastrojena světylky. V zimě je to rozsvícení, a pak se jde na ty vánoční dílničky, které jsou taky venku. To s tou lípou mi přijde taky ekologický, že ukazují, že není potřeba mít klasický vánoční stromek, co se někde koupí nebo uřízne.“

V tomto případě je vidět, že ekologické využití prostředí se může projevit při různých akcích. Prostředí školy tak může ovlivňovat děti a rodiče tím, že zapojuje ekologické prvky i do původně neekologických akcí jako například v případě vánočních svátků, kdy místo klasických trhů zorganizují rukodělné dílny, přes které implikují dětem hodnotu věcí ve smyslu, že ne vše se musí nutně kupovat. A v případě využití lípy namísto tradičního stromu, ukazují, že i tradice se mohou inovovat v ekologickém smyslu.

VYUŽITÍ OKOLÍ ŠKOL

Aktérky uvedly, že se jejich děti chodí často učit ven, pokud je pěkné počasí, především v případě prvouky. Anežka zmínila, že se děti, když je pěkné počasí učí venku nebo během procházek. O všem je detailně informovaná, třídní učitelka totiž sdílí každodenně dětské aktivity ve WhatsApp skupině. Uvádí také, že jejich třídní učitelka v případě malotřídky

využívá často alternativní styly výuky. „*Oni se učí hodně venku, chodí na procházky, při kterých se učí. (...) Do skupiny třídní velmi často posílá fotky z dění, co se děje ve škole i v průběhu dne, často jsou nějaký aktivity venku.*“ Když jsem se ale této aktérky ptala, zda by mi mohla výuku venku specifikovat, s ohledem na její informovanost, tak si nebyla schopna vzpomenout na konkrétní příklady. „*Já myslím, že ta paní učitelka má svůj naprosto dokonalý systém výuky, takže tam probíhá hodně projektová výuka a různý jakoby skupinový práce, prostě cokoliv, co nebylo společný s frontální výukou, ta je tam úplně v minimálním množství. Má tam zavedeno, že silnější žák vlastně podporuje toho nejslabšího. A snaží se aplikovat různé hry a mingle aktivity.*“ Edita, která vycházela ze své pracovní zkušenosti s prací v ekologickém centru uvedla, jak by taková výuka mohla konkrétně probíhat. „*Jo já bych je prostě od rána vzala ven, ať si s sebou vezmou svačiny. Vzala bych dvě piknikové deky a šly bysme prostě do parku a tam se učily. I třeba i ta matematika se dá udělat běhací nebo kterejkoliv jiný předmět, prostě to víc spojit s pohybem a přírodním prostředím, čímž by se zároveň tmelil kolektiv. Takže takhle asi no. Jako asi by tam nesešly vzorně jako u stolu, ale to by podle mě stačilo párkrát jen párkrát týdně.*“ Je ale toho názoru, že takový styl výuky jde uplatnit jen v případě menšího počtu dětí. Tedy například i v malotřídce, která takové početní možnosti nabízí. Zároveň uvedla, že by se tím podle ní utvářel v dětech pozitivní vztah k přírodnímu prostředí a že by během takové výuky bylo možné jít dětem vzorem; učit je vzájemné ohleduplnosti k sobě samým jako kolektivu, ale i k životnímu prostředí, což by se projevovalo například tím, že by děti s ní uklízely věci po pikniku, nenechaly po sobě nepořádek.

Citace Květy je pro celý výzkum reprezentativní, protože všechny aktérky uvedly, že se děti během prvouky chodí učit ven, poznávat stromy, rostliny. Když má škola k dispozici zahradu, tak se chodí učit tam, pokud ne, tak využívají přilehlých parků nebo lesa. Ale nelze říct, že by tyto procházky odpovídaly možnému nápadu Edity, jedná se spíše o kratší většinou hodinové procházky. Ale i během nich se děti mohou učit určité ohleduplnosti k přírodě, opět v případě nezhazování odpadků kolem sebe. Cestou, také díky nim poznávají rozmanitost přírody. „*Učej se i třeba venku na zahradě nebo jdou do parku, protože mají jako školu vlastně v tom parku, takže i ten využívají. Prvouku mají hodně jako na názorných pomůckách, že jdou do toho parku a ukazují si stromy, rostliny a tak podobně.*“

UČIVO A SYMBOLIKA

Environmentální téma, jak uvádí i Rámcový vzdělávací program (MŠMT, 2021), prostupuje v různých mírách více oblastí, všimla jsem si drobných postřehů, které uváděly aktérky, ty se mohou objevovat napříč všemi předměty, třeba i v matematice. I když děti ještě nemají žádný předmět, který by se týkal přímo přírody nebo environmentální výchovy, lze s tímto tématem pracovat například pomocí ilustrací v učebnicích.

Ingrid uvedla, že alternativní styl matematiky ve škole, kterou navštěvuje její dítě, je skrze symboliku a ilustrace v učebnicích spojen s přírodní tematikou. *„Oni, když začínali počítat, tak nepočítali čísla, ale začínali na symbolech, oni třeba začínali na myších, jakože jedna myš jsou dvě kočky, dvě kočky jsou jedna koza a jedna koza je pět psů a tak počítali s takovými příklady, nebo myslím, že tam takhle měli i stromy a kytky i tam snad byla nějaká slovní úloha, kde bylo něco ve smyslu, kolik vody potřebuje smutná kytička nebo strom, aby byly zase šťastný, no nějak tak to tam bylo.“*

Edita se také zmiňovala o nepřímém zapojení ekologie do jiných témat. *„Tak vlastně oni tu ekologii mají přenesenou i do jiných témat, no vlastně třeba teď, když berou záchranné složky, tak teď jsi tam viděla obrázek, že vlastně u hasičů byla jakože taková situace, kdy se volají hasiči, že hoří právě v tříděných popelnících v té modré. A jeden úkol pro děti tam byl právě, ať odpoví, co by hořelo, kdyby se jednalo o žlutou popelnici.“*

Symbolika ohleduplnosti ke zvířatům se objevila u třídy, kterou navštěvuje dítě Anežky, kde má každá školní třída jako maskota nějaké zvíře, původně se prý jednalo o maňáska, pomocí kterého paní třídní učitelka v určitých případech s dětmi komunikovala. Díky maňáskovi se prý děti učily, jak se chovat k sobě navzájem, ale i k přírodě, jak se má pomáhat slabším. V případě třídy dítěte Anežky se sice jednalo o imaginární zvíře, draka, ale i tak se v dětech určitým způsobem pěstuje pozitivní postoj ke zvířatům. Navíc, jak uvedla Anežka, děti si v případě draka povídaly i o různých souvislostech, které konkrétně s plazy souvisí. *„Pomocníkem v průběhu roku je drak, takže oni jsou třída draků, ten jim dodává motivaci. Buďto toho draka musí něco naučit, s ním řeší různé problémy, co se týká i sociálního chování a emocionálních problémů, jinak je dráček smutný a oni vlastně taky. A s ním to prostě řeší, takže. Je to takový druhý učitel a vymyšlený kamarád pro děti, prej se jim to moc líbí, doma si o tom často vyprávíme.“*

U tohoto příkladu se cílí na emoce dětí, lze tam spatřit snahu, aby děti promítaly lidské emoce i do světa zvířat, a tak si k nim pěstovaly pozitivní vztah, stejně tak je tomu na příkladu slovní matematické úlohy u Ingrid.

AKCE, VÝLETY, BESEDY A EXKURZE

Všechny aktérky zmínily, že děti byly na několika akcích, besedách nebo výletech, které byly spojeny s environmentální tematikou. Zmiňovaly např. spolupráci školy s přírodovědnou stanicí, která je poblíž, vědí, že děti byly uklízet okolí školy. Takové akce by měly budovat v dětech pozitivní vztah k lokálnímu prostředí a úctu k přírodě. Environmentální tematika není ve školách povinná, tak si školy samy vybírají z nabídky výletů a exkurzí, které se jim líbí nejvíc. První třída je spíše úvod do obecného vzdělávání a není tedy tolik prostoru pro akce, které by byly přímo zaměřeny na environmentální tematiku, tyto akce jsou spíše nárazové.

Anežka tvrdí, že její škola je hodně otevřená případným návrhům ze strany třídních učitelek, myslí si, že pokud by byla jejich paní třídní učitelka hodně ekologicky zaměřená, tak by se většina třídních aktivit odehrávala kolem tohoto tématu. Vzhledem k tomu, že je třídní učitelka spíše kulturně založená, projevuje se výběr exkurzí a výletů na základu osobních preferencí třídní učitelky. *„Naše paní učitelka, jak jsem říkala, je hodně kulturně založená. Děti doslova jezdí po všech čertech, ale opravdu: galerie, knihovny, divadla. Ona má vystudovaný zpěv, takže co se týká těch kulturních záležitostí, tak tam je to vidět, že ten její zájem o ně prostě převládá, ale to není špatný. (...) Věřím tomu, že kdyby tam byla druhá paní učitelka, která by byla zase ekologicky založená nebo nějak podobně, že ta škola bude naprosto nadšená a bude jí pomáhat tady v tom ohledu, že tam chybí akorát ten aktivní prvek.“*

O aktivním prvku, který motivoval školní instituci k zapojení se do akce, se zmiňovala i Ingrid, díky tomu, že její dcera navštěvovala kroužek v ekologickém centru, se její dcera dozvěděla, že existuje možnost přihlásit se na přírodovědnou olympiádu *„A oni právě říkali, že jsou ty soutěže. My jsme se právě ptali, že když nás škola nepřihlásila, jestli můžem samostatně a ono to šlo a zrovna vyhrála. Pak se přihlašovala ještě do jedny, ale tam potřebovala ještě s sebou kamaráda, tak řekla jednomu spolužákovi z vedlejší třídy. Paní učitelka se podívovala, proč se vlastně jako škola nezúčastňují a začala to řešit. No a pak se začínaly přidávat ještě další aktivnější učitelky.“* Díky aktivitě Ingrid, která původně necílila na školní prostředí, se postoj školy obrátil. Do školních soutěží tak přibyla možnost

přírodovědné olympiády. Informace o olympiádě se objevily na nástěnce a školních stránkách. Dokonce přibyl i přírodovědný kroužek pro děti na prvním stupni.

Tamara oceňovala, že děti byly díky nepříznivému počasí na škole v přírodě vystaveni faktu, že přírodní zdroje a jídlo nejsou nevyčerpatelné, a proto by se neměly neúměrně spotřebovávat. *„Oni měli hnusně, bydleli celý dny v chatičkách, kde byl malý bojler. Aspoň se naučili, že teplá voda není nekonečná. Jídlo měli dvakrát denně, jinak si museli poradit nebo si něco během dne koupit, podle mě je tenhle přístup dobrý, ať vidí, že se nemusí mít pořád tak dobře a mít všeho dostatek, a proto mají šetřit a vážit si vody a jídla, navíc to byl takovej hodně přírodní pobyt se spoustou informací, jak se chovat k přírodě.“*

AKCE SE ZVÍŘATY

Některé školy, jako ta v případě Tamary disponují vlastními zvířaty. Každopádně všechny aktérky, ať už se v jejich škole objevují nebo neobjevují zvířata, uvedly, že jejich školy spolupracují buď s blízkými farmami, ekocentry, či přírodovědnými stanicemi, kam se děti chodí na zvířata dívat a něco se o nich dozvědět, nebo v rámci různých akcí mají zvířata na ukázkou ve škole, případně školy jezdí do zoologické zahrady. V dětech se pěstuje pozitivní vztah ke zvířatům a ohleduplnost k nim. K ohleduplnosti přispívají spíše akce, kde mají možnost si vyzkoušet nebo se dozvědět, jak o ně pečovat.

Proces ohleduplnosti k živočišné říši a pozitivní postoj dětí k přírodě je v případě školy Anežky spojen s kreativní činností, při které děti vyráběly krmítka a hmyzí hotel. Oba výrobky mají na školní zahradě dodnes. Více se o podobných činnostech nezmiňovala. Tamara uvedla, že škola jejího dítěte má vytvořený prostor pro hlodavce, na které se děti chodí dívat a starají se o ně. Škola dokonce přemnožené králíky nabízela rodičům domů. *„Maj to vevnitř, ta místnost je z části prosklená, takže se můžou chodit koukat, dovnitř chodí s paní družinářkou, která je zároveň zástupkyně nebo tak chodí i o prvouce a vlastně se tam učí, jak se k nim chovat a starat se o ně.“*

Matky obecně aktivity spojené se zvířaty hodnotily kladně a uvedly, že z nich jejich děti byly nadšené, oceňovaly, že se děti dostanou do kontaktu se zvířaty, která by běžně nepotkaly. I přesto, že jedna z matek uvedla, že její dítě má alergii na zvířecí srst, tak možnost takových akcí pro děti hodnotí pozitivně. V některých případech měly děti možnost potkat ve škole i exotičtější zvířata např. klokana. Jedna ze škol má vlastní terárium, které je následně spojeno s chovatelským kroužkem, kam se mohou zapsat i děti z prvních ročníků.

V případě jedné akce byla Klára zaskočena jejím průběhem a měla obavy o bezpečí i psychické zdraví zvířat. Aktérky této akci vymyslely vlastní název „Miss koza“. Jednalo se

o program, ve kterém děti viděly cvičené kozy předvádějící nacvičené akrobatické prvky. Negativní hodnocení vycházelo z její dřívější zkušenosti, kdy viděla, že se děti nebyly schopné chovat ke zvířatům s klidem, její velmi expresivní výraz naznačuje, že byla z jednání dětí při své předchozí zkušenosti velmi pohoršena. Ostatní účastníci akce nehodnotili tak negativně. Vzhledem k tomu, že se jednalo o aktivitu, která byla jen pro děti, tak se lze jen dohadovat, jaký byl konkrétní přístup dětí ke zvířatům v danou chvíli.

Klára: „Ta „Miss koza“ to byl hroznej bizár teda. No normálně tam měli vycvičený kozy asi dvě nebo tři a normálně tam předváděly různý kousky, prostě skákaly na auta a tak. Ale tady tohle mi přišlo třeba fakt přes čáru. (...) Co vím, tak když jezdíme na vodu a jsou tam u jednoho statku kozy, tak ty fakani se tam vždycky seběhnou, myslím děti pardon, a prostě hele ty kozy tam stojej a jsou úplně ve stresu.“

Lada: „Ale cvičený kozy to je něco úplně jinýho, jasně že těmhle to asi nedělá dobře.“

Klára: „No, ale těm cvičenejm, když si je všichni začnou hladit a tlačit se k nim to taky asi není příjemný?“

Sabina: „Ale jsou na to zvyklý.“

Klára: „Já vím ale...“

Alena: „Ale koza je poměrně společenskej tvor, určitě to bylo v klidu.“

Klára se k tomuto hodnocení vrátila ještě po skončení rozhovoru, měla potřebu rozhovor doplnit. Do poznámky jsem si uvedla její prozření, že zvířatům nemůže pomoci. Kdyby projevila negativní názor na uskutečnění této akce, pravděpodobně by docílila jen toho, že se akce nebude konat na této konkrétní škole a organizátoři jistě najdou uplatnění na škole jiné.

RECYKLACE

V případě všech škol si matky všimly, že mají tříděný odpad. Recyklace se neprojevuje jen v třídění odpadků, ale například v případě školy, kterou navštěvují děti matek hromadného rozhovoru, uvedly, že se škola snaží zapojovat recyklační aktivity i do kreativních činností dětí. „Naše Lenka nosí domů pořád nějaký obrázky, no mohla by jich nosit míň (smích), už jich máme dost, ale vždy jsou na popsaným papíru, nikdy jsem si nevšimla, že by přinesla nověj.“ (z rozhovoru s Klárou) Alena dodala: „Pak maj občas vyrábění z nějakých použitých věcí.“

Navíc uvádí, že mají každý týden třídící dny a ve škole používají koše na tříděný odpad. Velmi podobnou informaci uvádí i Květa, ta navíc dodala, že škola pěstuje pozitivní postoj k recyklaci odpadu v rámci soutěží. Výzdoba chodeb školy také podporuje správné přemýšlení o nakládání s odpadním materiálem. *„Měli dokonce i soutěže v tom smyslu, že hádali, kam co mají vyhodit. A co jsem si všimla, tak mají vlastně i takovou velikánskou tabuli na chodbě a mají to tam jakoby i vylepený, co kam patří a co se, jak dlouho rozkládá v přírodě, když to zahodí třeba v lese. Tam vlastně měli uvedený i věci celkově o dopadu různých věcí na planetu a podnebí, třeba i jak znečišťují přírodu a ovzduší.“*

Ingrid zmínila svou nespokojenost s umístěním košů na tříděný odpad na chodbě, je toho názoru, že to pro děti není moc motivační, když mají ve třídě koš na všechny odpadky a v případě, že něco chtějí vyhodit do tříděného odpadu, musí jít ven ze třídy na chodbu. *„Tříděný koše mají na chodbě, ale jak si myslíte, že to u těch dětí dopadá? V běžném koši prostě končí všechno, to není podle mě moc vymyšlený.“* Tamara by v případě pomůcek na výtvarnou výuku ocenila, kdyby byly nějaké pomůcky společné, také vzhledem k ekonomickému hledisku, ale také z důvodu, že by se pak tolik věcí nemuselo zbytečně vyhazovat. *„To je jako to jediný blbý, že mě tohleto vybavení se pak většinou už ani nevyužije. Jo a zrovna třeba křídly byly mega drahý, jo? Nebo, když se musí kupovat něco speciálně tematickýho kvůli jedny hodině, je to pěkný, ale vlastně zbytečný...“*

AKTIVITA A NEAKTIVITA MATEK V RÁMCI ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ

Některé matky by uvítaly více aktivit s environmentální tematikou, obecně ale tvrdily, že jsou s přístupem školy spíše spokojené a zmiňovaly jen konkrétní případy, které by například do výuky přidaly, tyto návrhy ale nikde veřejně neuváděly. Všechny se shodly, že chápou obecné zaměření prvního a druhého ročníku a také nedostatek časového prostoru pro zapojení environmentální tematiky. Ani jedna neuvédla, že by škola vůbec nezapojovala environmentální tematiku do školních osnov. Ani jedna z akterek nemluvila o účasti v Radě školy či v rodičovské sdružení, jejich aktivita se vyskytovala spíše náhodně v reakci na různé situace.

To, že se daný rodič považuje za ekologicky uvědomělého, ještě nutně nemusí znamenat, že nevyhovující konkrétní činnost školy v environmentální rovině bude signálem pro aktivitu, která spustí vyřešení problému. Možné důvody k aktivitě či neaktivitě se také

mohou odrážet od komunikace se školou, osobnostních rysů daného člověka, časové vytíženosti, strachu z negativní reakce ostatních. Faktorů samozřejmě existuje mnohem více.

Nevyhovující množství ekologických akcí a nespokojenost s výukou rodiče nahrazují zápisem do příslušných kroužků a dialogem v domácím prostředí. Spíše se dítě snaží vést k environmentální odpovědnosti vlastním příkladem. Jak uvádí Edita: „*Musíme ji (přírodu) chránit, já to tak беру, že to maj vidět hlavně doma. A víte co, nejvíc je stejně naučíte jediň vlastním vzorem.*“ Konkrétní aktivity spojené s široce vymezeným pro-environmentálním způsobem života uvedly všechny aktérky, děti jsou tedy těmto věcem vystaveny a učí se je i nápodobou, tak jako je to v případě Květy: „*Doma dbáme na třídění odpadu, když něco kupujeme, tak koukáme, aby to nebylo škodlivý pro přírodu, koukáme hodně na složení a tak podobně, díky tomu Non Toxic dbáme na to, abychom kupovali takový věci, co neškodí přírodě a zvířatům, když se to pak vyhodí, tím myslím jídlo i drogerii, pěstujeme si svou zeleninu, máme bioodpad, jo, takže tadyhlecto si nekoupím, to už je v synovi zakořeněné odmala vlastně.*“

Rodiče také děti zapisují do různých kroužků, které se environmentální tematikou zabývají. Ingrid se o přírodovědné olympiádě, která následně ovlivnila i školu, dozvěděla díky zájmové aktivitě, kterou navštěvuje její dcera. „*Určitě přímo přírodovědný kroužek. Zrovna ted'ka na něj chodí a je z něj nadšená (...). Já jsem taky vlastně ráda, že se tam dozví něco navíc, co my doma třeba nevíme a ve škole na to není čas.*“ Na druhou stranu nelze opomenout, že některé školy nabízejí takto zaměřené kroužky pod správou své instituce a rodiče je tam v případě zájmu mohou přihlásit.

KONKRÉTNÍ NÁVRHY

Anežka uvedla, že by se jí líbil celodenní ekologický den, že jí něco takového v rámci výuky chybí. „*Jako ty děti jsou tomu (ekologickým tématům) vystavovaný (v průběhu rozhovoru uváděla výzdobu školy v podobě edukačních nástěnek, třídící koše, akce, kdy děti chodí uklízet ...), ale zase na druhou stranu já bych třeba viděla nějaký velký projektový den pro ekologii, to by se mi pro ně líbilo. (...). Ale nemyslím si, že by se v tomhle ohledu škola nesnažila, ale vždycky jde udělat víc.*“ Říkala, že by její spolek Svět non toxic mohl v budoucnu zorganizovat besedu pro děti, ale ví, že teď se ve škole řeší podle jejího názoru mnohem urgentnější věci s nedostatkem zaměstnanců. „*Třeba ted' tam řeší personální problém, kdy nemají dostatek lidí, to se musí řešit za běhu, tak mi nepřijde, že by ted' bylo aktuální něco navíc vymýšlet a jít jim přidělovat práci.*“

Uvedla, že si už takto připadá jako velmi aktivní rodič, bohužel se setkala s negativní reakcí ze strany ostatních rodičů. Což jí také může odrazovat od větší aktivity. V jejím případě jí, i přes nesouhlas některých rodičů, škola vyhověla. *„Jednou jsem se ohradila, když byl výjimečně hromadnej rodičák dost nahlas, kvůli průběhu Mikuláše, že mi ti čerti přišli pro děti moc děsivý. Pár lidí mi sice říkalo, že mám pravdu, ale pak tam byl dav, co mě přímo lynčoval, že to přeháním. Ale škola mi vyhověla a přišel mi od třídní mail, že zařídila, že příští rok už tak děsivý nebudou.“*

Některé matky měly různé nápady, jak využít prostor školy s ohledem k životnímu prostředí či jak snížit jejich energetickou náročnost.

Edita během zahajovací akce pro otevření školní zahrady vznesla otevřený dotaz, týkající se péče o zahradu v době prázdnin. Při čtení informací o zahradě, kterými byla akce doplněna, si nevšimla, že by péči o zahradu po dobu prázdnin někdo řešil. Myslí si, že její dotaz mohl přivést vedení školy k tomu, aby zavedli automatické zavlažování zahrady. *„Měla jsem nějaký obavy, jak to se zahradou bude během prázdnin, protože všichni víme, jak tam budou všichni o prázdninách nadšeně chodit, jestli mají nějaké zavlažování. Trošku mě odbyli tím, že na to mají spolupráci s nějakou organizací. (...) Nikoho jsem tam nikdy během prázdnin neviděla a najednou tam pak bylo automatické zavlažování. (...) Prostě tam nikdo nechodil, což bylo na té zahradě dost vidět, takže možná to byl důvod k tomu, že tam dali tu závlahu. To podle mě vyřešili dost elegantně. (...) Nevím, ale možná ta moje poznámka k něčemu vedla.“* Celé otevření zahrady hodnotila slovy: *„Pardon, ale přišlo mi to jako takový ten velmi ambiciózní a reprezentující nápad, škola dostane půl mega, tak uděláme všechno proto, aby o nás každý věděl bez ohledu na funkčnost.“*

Nad využitím prostředí se zamýšlela i Tamara, ta plánuje v budoucnu napsat e-mail vedení školy. *„Jo, jediný, co mě vlastně napadlo, že jim chci napsat, jestli mají nádrž na tu dešťovou vodu, protože oni mají fakt jako velký ty střechy, tak jestli by se na to nedaly nějak využít, i třeba na zalívání.“*

AKTIVITA MATEK ZE SVĚTA NON TOXIC

Organizace Svět Non Toxic se zabývá chemickým složením drogistických přípravků a vlivem v nich obsažených látek na alergie. Pokouší se propagovat biologicky odbouratelné látky, které neškodí při použití lidskému tělu a při likvidaci nebo vyhození do odpadu neškodí životnímu prostředí. Zakladatelka této organizace vycházela ze své negativní zkušenosti v podobě alergických reakcí svého těla na běžné výrobky zakoupené v drogerii.

Lékař zakladatele organizace doporučil absenci konkrétní chemické sloučeniny, která se tehdy podle jejích slov nacházela ve většině drogistických produktech.

Matky z této organizace, které mi poskytly rozhovory, řešily se školou používání klasických mýdel zakoupených v běžných obchodech. Děti po používání těchto produktů měly kožní problémy. Anežka to řešila tak, že došla za paní, která se stará o úklid, a poprosila jí, zda by mohla nechat na toaletách synovi speciální mýdlo. Setkala se s určitým pochopením. Domluvily se spolu, že mýdlo budou používat i ostatní děti. Dodala ale, že toto řešení bylo v prostředí malotřídky jednodušší, protože tam mají jen jedny chlapecké toalety. Když mýdlo dojde, tak paní obstarávající úklid, poprosí přímo ji, aby dodala další. *„Má tam svoje mýdlo, který vlastně neškodí životnímu prostředí ani jemu a dalším dětem, co mají tenhle problém, nepřeuji si, aby používal jiná, po kterých má vyrážku, sice ho používej i ostatní, no ale budu radši, když budou používat naše mýdlo a syn bude v pořádku. (...) Když dochází, tak na mě akorát houkne (když je ve škole a paní obstarávající úklid ji vidí), jestli bych mohla přinést další.“*

Anežka dodala, že se jedné její kamarádce tímto způsobem podařilo změnit přístup školy ke všem drogistickým výrobkům, které používali. Spolek má i svůj e-shop, takže si ze školy začali kupovat věci od nich. *„A ty se podařilo změnit celou školu, jakoby to chápání co používat, jako mýdlo, úklidovou drogerii, začali to kupovat od nás. Ale nemyslím si, že by tam proběhla nějaká vzdělávací myšlenka o tom, jak biologicky neodbouratelné přípravky škodí nejen lidskému tělu, ale i celý přírodě. Ono vlastně naším hlavním cílem je šířit osvětu o tom všem, že je dobré biologicky odbouratelné přípravky používat.“*

Květa i Ingrid řešily tento problém tak, že daly dětem s sebou do školy vlastní mýdlo. Květa to ve škole nenahlašovala a Ingrid to oznamovala jen v případě školního výletu třídní učitelce, která na tuto informaci více nereagovala.

Květa: *„Když na našem synovi byla zjištěna vlastně alergie na toxické látky dotyková, tak vlastně škola nemá problém s tím, když si jako syn přinese svoje mýdlo, když jedou jenom na ozdravný pobyt, nebo výlet, tak má svoje věci, hlídá si je, učitelka to ví a nikdo s tím nemá problém.“*

POSTOJE A AKTIVITA RODIČŮ S OHLEDEM NA STRAVU VE ŠKOLE

ŠKOLNÍ JÍDELNY

Pokud jde o nabídku jídel ve školních jídelnách, zmíněné matky oceňovaly, že jídelničky jsou pestré, všechny si uvědomovaly, že škola vychází ze spotřebního koše a že má omezené možnosti v ohledu, co může dětem uvařit. Jednu interpretaci takové postoje uvádí Tamara. *„To že vařej jen jako z toho koše, to si myslím, že musí být šílený naplnit ten nutriční koš. Ale na to, jak je to omezený, tak podle mě vaří výborně, děti mají vždycky výběr ze dvou jídel, jedno vždycky bez masa.“* (Pro upřesnění informace, jestli je druhé jídlo vždy bez masa, se podívala během rozhovoru i do školního jídelníčku.) Dále uvedla, že se školní jídelna opravdu snaží vyházet vstříc i dětem s dietními omezeními, např. že začali péct bezlepkové pečivo.

Možnost vegetariánského jídla jiné školy denně nenabízely, ani jedna z matek neuvedla, že by se stravovaly vegetariánsky nebo vegansky, takže se o toto téma, zda to školy těmto rodinám umožňují, nezajímaly. Všechny aktérky ale uvedly, že by tuto možnost uvítaly, už jen proto, aby všechny děti viděly možnost stravovat se jiným způsobem. Samy se tedy v tomto ohledu nesnažily být aktivní. Z rozhovoru s Ladou: *„Podle mě by to obecně bylo dobře, aby to děti viděly, že tak to jde taky, ale naše děti jedí všechno.“* Klára uvedla, že si myslí, že děti rodičů, kteří prosazují veganskou a vegetariánskou stravu, nosí obědy z domova, jsou bez oběda nebo jedí až po příchodu domů. Z jejího tónu hlasu byla pozorovatelná určitá lítost nad dětmi, které tento způsob stravování musí absolvovat *„Podle mě tyhle děti jdou před obědem, nebo si to nosej, nebo jsou bez oběda.“*

Ingrid vycházela ze své zkušenosti a uvedla, že si myslí, že by jídelna nevyhověla rodičům, kteří by bez lékařského důvodu požadovali vegetariánskou nebo veganskou stravu. Ona se také snažila domluvit, zda by nebylo možné, aby její dítě nemuselo dostávat věci, které nechce. Dostalo se jí odpovědi, že musí vydat jídlo, tak jak ho připravili. Bez lékařského předpisu jí nelze vyhovět. *„Takže byla jsem i za vedoucí jídelny, protože ta měla zase problém v tom, že z kuchyně musí vyjít takový jídlo, jaký je předepsaný. Takže nepřipadalo v úvahu, že dcera jednou dostane jen suchou rýži, protože jí tahle omáčka vadí. (...) Tam jsme prostě k nějakému kompromisu jako nedospěly. Ona mi řekla, že ten talíř musí opustit ten pult tak, jak má bejt, to znamená knedlíky, maso, omáčka. (...) Kdyby nějaký rodič chtěl bez lékařského důvodu nějakou výjimku, tak má podle mě smůlu. Když jsme pak měli papír na bezlepkový, potom co jí na to přišli, tak problém nebyl.“*

Květa bohužel, i když se její škola prezentuje jako Fairtradová a Zelená, v oblasti potravin v jídelně neuváděla tuto informaci. Řekla, že původ jídla raději neřeší, protože to podle ní nebude vyhovující. *„To radši neřeším, jinak by musely být o hladu asi.“* Sama předtím uvedla, že její rodina při nákupu potravin dbá na původ jídla a jeho složení, lze uvažovat o tom jaký byl důvod, proč se tedy v případě školní jídelny neinformovala o původu jídla, tuto odpověď totiž dále nechtěla rozvádět.

Bohužel, i když něco rodiče svým dětem vštěpují od útlého věku, neznamená to, že jejich rady budou děti v budoucnu nutně dodržovat. Z této úvahy vycházela aktivita Anežky. *„V jídelně měli jen sladkou šťávu, což mi nevyhovovalo, protože ji pak pili pořád, doma pijeme ale jen vodu, tak je jasný, že chtěli pít jen to sladký. (...) Jako v tomhle mi vyšli vstříc, že tam tu vodu dali, ale stejně nevím, co ty děti pijou a žádný další změny prej dělat nebudou, ale jsem ráda aspoň za tohle.“* Alena uvedla konkrétní případ, jak to podle ní ve školní jídelně probíhá, protože ví, že jí dítě domů nosí v lahvi šťávu, i když mu ráno dala s sebou vodu. *„Oni si ji schválně čepujou do lahve tu šťávu a vylejou tu vodu.“* Alena i Klára během hromadného rozhovoru uvedly, že by jim více vyhovovalo, kdyby měly děti k dispozici jen vodu, tuto informaci pouze zmínily. Neuvedly, že by se to na rozdíl od Anežky snažily řešit dál.

V případě požadavků matek, jim strana školní jídelny vyhověla jen částečně. Kdyby se jednalo o aktivitu týkající se změny ve stravování, tak jim vyšla vstříc pouze v případě lékařského předpisu. Tamara uváděla, že o bezlepkovou dietu pro dceru poprosila, až když měla vystavené lékařské potvrzení.

LIKVIDACE JÍDLA

Likvidaci jídla zmínily jen dvě aktérky, ostatní řekly, že o ní nejsou informovány. V případě malotřídky Anežka uvedla, že likvidace jídla je vyřešena skrze spolupráci s blízkou farmou, čímž škola riskuje pokutu. S vedlejší farmou škola spolupracuje i v rámci nakupování pečiva, ovoce a zeleniny. Anežka uvedla, že díky přátelské komunikaci mezi školním prostředím a rodiči, kde se všichni podle ní znají, nebyl problém domluvit se s jídelnou. Říkala, že vycházela z vlastní zkušenosti, kdy nikdy neměla žádný problém vyřešit cokoliv se stranou školy, škola se jí vždy snažila vyjít podle jejích slov vstříc, i v případě požadavku výše zmíněné vody ve školní jídelně jí bylo vyhověno. Všimla si, že jedna maminka odnáší zbytky z jídelny. Na tuto spolupráci jídelny a vedlejší farmy nahlížela pozitivně. *„Co, co vím, tak ve vedlejší vesnici maminka z jedné rodiny má statek a odebírají ty zbytky pro*

zvířata. (...) Mně to přijde úplně normální. A já jsem na to přišla, že jsem viděla, jak si jedna maminka s paní kuchařkou předává velký kýble se zbytky jídla. (...) Ale v podstatě věřím, že se prostě jen zeptala, jestli by od nich mohla brát zbytky pro zvířata. A oni řekli jasný, v poho. (...) Celkem bych věřila, že ten typ komunikace proběhl takhle, protože oni si tam mezi sebou tykají a vím, že prostě se tam i ti zaměstnanci chovají pěkně k sobě navzájem, že tam takový vazby jsou.“

Vzhledem k tomu, že aktérka tuto komunikaci mezi rodičem a jídelnou nebyla schopna upřesnit, tak lze jen polemizovat o tom, jestli je matka domluvená s jednou konkrétní kuchařkou, která tak porušuje pracovní nařízení o likvidaci zbytků, nebo jestli o tom ví i vedení jídelny.

Tamara uvedla, že se jídelna řídí pokyny, tedy třídí jídlo do gastro odpadu.
„Myslím, že venku mají popelnici na gastro odpad. No, jídelna je obrovská, že uvaří pro tisíc dvě stě dětí.“

STRAVA MIMO ŠKOLNÍ JÍDELNU

Do stravy ve školní jídelně se řadí i programy jako Ovoce do škol, Mléko do škol či automaty na potraviny ve škole. Matky hodnotily pozitivně možnost dodání ovoce i mléka pro děti. Tamara pozitivně hodnotila snahu získávat lokální ovoce z přilehlých statků, tuto informaci má od kamarádky, která je členkou Sdružení rodičů a přátel školy. *„Co vím od kamarádky, když něco měli jako zástupci SRPŠ, tak tam řešili, jak se škola v rámci Ovoce do škol snaží objednávat jakoby lokální věci, hlavně ovoce, jo, občas sice mají třeba mango, ale lokální hrušky a jablka mají často. I to mléko v rámci Mléko do škol je prý vždycky od přilehlých dovozců.“*

Diana kritizovala automat na zdravé sladkosti. Podle jejího popisu tyto sladkosti nelze zařadit k potravinám, které by byly ekologicky šetrné k životnímu prostředí. *„Vypadají sice zdravě a ekologicky přátelsky, ale po prohlédnutí složení a vyhledání si firmy, co to prodává na internetu, to už není tak dobré pro přírodu ani moje dítě.“*

4. DISKUSE

U všech matek, se kterými byl proveden rozhovor si lze povšimnout znaků tichého partnerství (Šedřová, 2009), které se promítaly i do jejich aktivit a neaktivit spojených s environmentální aktivitou škol. Spíše hodnotily či navrhovaly možné nápady, které by se jim líbily, ale samy nic neiniciovaly. Anežka uvedla, že si myslí, že by škola jejího dítěte

spolupracovala, kdyby někdo předložil návrh. Vycházela ze své vlastní zkušenosti, kdy řešila speciální mýdlo pro syna a škola jí vyšla vstříc. Prokázalo se, že i kdyby chtěla být aktivní, tak ji odrazuje negativní zkušenost s hodnocením od ostatních mířeným na její osobu a také jak uvádí Pulišová (2016) obava, aby nebyla ze strany školy považována za příliš „snaživou“. V případě Ingrid se Anežky domněnka o tom, že škola potřebuje impulz potvrdila, když se škola dozvěděla o umístění její dcery na přírodovědné olympiádě.

Matky byly velmi pozorné, ohledně školního prostředí, všímaly si i drobností spojených s výukou, věděly, jak vypadá učivo, domácí úkoly, učebnice, prostředí a akce škol. Lze zpozorovat, že matky nad jednotlivými školními akcemi přemýšlejí, například aktivita „Miss koza“, kterou uváděla Klára při hromadném rozhovoru, a hodnotí je. Ukázalo se, že školu nevidí čistě jako doménu dětí, jak potvrzuje výzkum Lareau (2011), ani v případě Tamary, která vede dceru k co největší zodpovědnosti, snaží se, aby byla samostatná, uměla komunikovat s učitelkou, ale pomáhá jí se vzděláváním, zjišťuje si informace o jejím prospěchu, či si zjišťuje informace o školních akcích.

Díky tomuto přístupu si matky mohly všimnout zapojení průřezové tematiky do školních osnov, tak jak to uvádí RVP ZV (MŠMT, 2021). Všechny její zapojení hodnotily pozitivně vzhledem k tomu, že to v jejich dětech umocňuje pozitivní vztah k životnímu prostředí. Některé by větší míru zapojení této tematiky ocenily více, ale uvědomují si limity prvních a druhých ročníků v rámci učiva a omezeného počtu exkurzí, výletů a besed.

Přímá aktivita matek byla přítomna převážně během neformální komunikace se školou například během školních akcí při kladení dotazů, jako v případě Edity. Ta uváděla svůj dotaz na využití dešťové vody stékající ze střech školy. Tuto aktivitu uskutečnila při slavnostní zahajovací oslavě na počest otevření nové zahrady školy. Uvedla, že ji tato aktivita napadla v reakci na informace, které si četla v rámci akce. Jinak ani jedna neuvedla, že by se tímto tématem zabývala např. na rodičovských schůzkách.

Formálně aktivní byly pouze v případech, kdy jim něco vyloženě nevyhovovalo či jako v případě stravy u Ingrid, konkrétně ohrožovalo její dítě, v tomto případě ale nelze brát v ohledu environmentální aspekt. U Ingrid si lze povšimnout nahrazujícího přístupu (Štech, 2004), kdy zapsala svou dceru do přírodovědného kroužku a následně na přírodovědnou olympiádu.

Všechny matky uvedly, že se před zapsáním dítěte do školy, byly v dané škole podívat, aby viděly, jak škola vypadá a zda jim škola přijde vyhovující. Zjišťovaly, zda škola naplňuje jejich očekávání, ve kterém se do jisté míry projevovalo i environmentální hledisko, v tomto ohledu si lze povšimnout zákaznického přístupu ke škole (Rabušicová a kol., 2004).

Obecně lze podle provedených rozhovorů shrnout, že všechny matky hodnotily postoj škol k životnímu prostředí velmi kladně, pokud něco kritizovaly, tak se jednalo o konkrétní jednotlivé příklady. Uvedly, že by ocenily veganské a vegetariánské stravování i přes to, že by ho pro své děti nevyužily.

Podle jejich výpovědí se potvrdilo, že všechny základní školy zapojují environmentální tematiku (MŠMT, 2021) do mnoha oblastí, ať už se jedná o okolí školy, akce školy, či besedy nebo soutěže. Matky si povšimly i drobné symboliky v učebnicích, která umocňuje nepřímý vliv na děti.

5. ZÁVĚR

Výzkum se zabýval pohledem pro-environmentálních matek na státní základní školy, usiloval o zjištění, zda se pro-environmentální matky, které podle jejich výpovědí zapojují environmentální tematiku do výchovy svých dětí, zajímají o ekologické aspekty jednotlivých škol, čeho si všímají, jak to hodnotí a zda se sami v tomto ohledu aktivně iniciují a případně jaké jsou jejich zkušenosti s iniciací ve škole.

Informace pro zodpovězení otázek jsem získala skrze kvalitativní rozhovory, které umožňovaly aktérkám mnoho prostoru pro jejich vyjádření o dané problematice, ve výsledcích výzkumu nejprve vycházím z toho, jak aktérky hodnotí komunikaci se školou, od které se odvíjí i jejich informovanost o daném prostředí, následně předkládám jejich hodnocení, zkušenosti návrhy a aktivity rozdělené podle kapitol na využití školní budovy a okolí, učivo a symbolika v něm, školní akce a výlety, aktivita a neaktivita matek, postoje a aktivita matek s ohledem na stravování v jednotlivých školách. Tento výzkumný cíl se podařilo naplnit, matky mluvily o ekologických aktivitách škol velmi podrobně a vznášely své návrhy, co by případně změnily.

V diskusi opírám výsledky své práce o teoretické zakotvení výzkumu. Ukázalo se, jak ukazuje studie od Šed'ové (2009), že všechny vykazují známky tichého partnerství se školou a spíše plní požadavky školy, angažují se při vzdělávání svých dětí, ale nejsou příliš aktivní, pokud se nejedná konkrétně o problémy s jejich dítětem, které potřebují vyřešit. Jak ukazuje Štech (2004), tak se u nich v případě environmentální výchovy objevuje převážně nahrazující přístup, kdy samy a případně prostřednictvím zájmových kroužků poskytují dětem informace o této problematice.

Práce se zabývá pohledem matek na státní školy obecně. Pro prohloubení tématu by mohlo být přínosné zaměřit se například pouze na školy, které se charakterizují jako

fairtradové či nesou certifikát zelené školy a následně je porovnat s ostatními, či zjistit pohled rodičů, kteří žijí veganským nebo vegetariánským stylem života.

LITERATURA (BIBLIOGRAFIE), DALŠÍ ZDROJE

- Bastiani, J. (2018). Parents as partners: genuine progress or empty rhetoric?. In *Parents and Schools (1993)* (pp. 101-116). Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital/J. Richardson. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education.*–New York: Greenwood, 241.
- Činčera, J. (2009). Analýza průřezového tématu Environmentální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. *Envigogika, 4*(1).
- Činčera, J., Jančaříková, K., Matějček, T., Šimonová, P., Bartoš, J., Lupač, M., & Broukalová, L. (2016). *Environmentální výchova z pohledu učitelů*. Masarykova univerzita.
- Drahoňovská, M., & Pelikán, V. (2020). Dilemata zelené matky: proměna environmentálně příznivého spotřebního chování očima prvorodičky. *Sociální studia/Social Studies, 1*-20.
- Jandourek, J. (2012). *Slovník sociologických pojmů*. Grada Publishing as.
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině* (Vol. 39). Sociologické nakl.(Slon).
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Univ of California Press.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Ministerstvo životního prostředí. (2016). Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025.
- Ministerstvo životního prostředí. (2021). Národní akční plán na změnu klimatu. https://www.mzp.cz/cz/narodni_akcni_plan_zmena_klimatu
- Pulišová, K. (2016). Neklape nám to: učitelé a rodiče žáků prvního stupně základních škol a jejich problémové vztahy.
- Rabušicová, M., Šedřová, K., Trnková, K., & Čiháček, V. (2004). Škola a (versus) rodina.
- Skutečně zdravá škola. (n.d.). O nás. <https://www.skutecnezdravaskola.cz/o-nas>

- Státní zdravotní ústav. (2022). Chceme, aby všechny děti ve školních jídelnách jedly kvalitní a zdravé jídlo. Proto rozvíjíme projekt „Máme to na talíři a není nám to jedno“. (Tisková zpráva). <https://szu.cz/aktuality/deti-ve-skolnich-jidelnach-kvalitni-jidlo-projekt-mame-to-na-taliri-a-neni-nam-to-jedno/>
- Straková, J., & Simonová, J. (2015). Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 51(4), 587-606.
- Šedřová, K. (2009). Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy.
- Špaček, O., Šafr, J., & Vojtíšková, K. (2010). Rodiče a výchova.
- Štech, S. (2004). Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika*, 54(4), 374-388.
- Trnková, K. (2004). Malotřídka a rodiče (případová studie). *RABUŠICOVÁ, M., ŠEDŘOVÁ, K., TRNKOVÁ, K., ČIHÁČEK, V. Škola a/versus/rodina. Brno: MU.*
- Trnková, K., & Čiháček, V. (2003). Možnosti prosazování zájmů rodičů ve škole. *Pedagogická orientace*, 13(2), 22-37.
- Viktorová, I. (2020). Jak učitelé vnímají komunikaci s rodiči: Spokojení vs. vyhořelí. *Pedagogika*, 70(1).
- Vyhláška č. 107/2005 Sb., Vyhláška o školním stravování (2023). <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolni-stravovani>
- Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2023). <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>
- Zákon č. 91/1996 Sb., Zákon o krmivech (2023). https://eagri.cz/public/web/mze/legislativa/pravni-predpisy-mze/tematicky-prehled/Legislativa-MZe_uplna-zneni_zakon-1996-91-viceoblasti.html

PŘÍLOHY

SCÉNÁŘ ROZHOVORU

Úvod, představení výzkumu, výzkumníka, informovaný souhlas

Obecné otázky o škole

- Můžete mi prosím přiblížit atmosféru školy, kterou navštěvuje Vaše dítě?
 - Jak byste ji popsal/a?
 - Co se Vám na škole líbí, nelíbí?
 - Co byste změnili a s čím jste maximálně spokojeni + proč?
- Co Vás vedlo k tomu vybrat si právě tuto školu?

Postoj školy k životnímu prostředí

- Myslíte si, že se téma životního prostředí na škole dobře a dostatečně řeší? (něco jiného může znamenat škola jako instituce, jen konkrétní učitelka, družina...)
 - Přijde Vám něco na přístupu školy v tomto ohledu nedostatečné?
- Zaznamenali jste, že by ve škole probíhaly nějaké akce zaměřené na ekologii? (recyklace, výlety, besedy se zaměřením na enviromentální tematiku, stravování v jídelně – původ jídla, likvidace zbytků, možnost vegetariánské, veganské stravy)
- Pokud ano, co si o těchto akcích myslíte? Zajímáte se o ně?
 - Přijde Vám, že by byla škola nakloněná ke spolupráci s rodiči, kteří se o toto téma zajímají? (Pokud jste si všiml/a, že by rodiče včetně Vás o takovou spolupráci měli zájem.)

Komunikace se školou

- Myslíte si, že škola komunikuje dostatečně s rodiči?

- Co si o tom myslíte?
 - Využili jste někdy takovou možnost, pokud ne a mysleli jste si, že je to třeba, jak byste si při rozhodnutí, zda vyjednávat se školou, připadali?

(připomenout, že do školního prostředí se řadí např. i školní výlety, exkurze, pobyty v přírodě, prostředí školní zahrady, školní jídelna – stravování v ní, besedy, komunikace se školou)

- Pokud Vám něco nevyhovuje, snažili jste se to řešit, pokud ne, co Vás odradilo, je škola nakloněná k jednání s rodiči? (připomenout třídní schůzky, školní e-maily, telefonickou domluvu, osobní konzultace, školskou radu)
- Pokud jste se něco snažili změnit, jak dlouho jednání se školou probíhalo, jak jste si při tom připadali – snažila se Vám škola vyhovět? Do jaké míry jednání naplnilo Vaše očekávání?
 - Pokud se Vaše očekávání ne/naplnila, co jste dělali dál, konzultovali jste to s ostatními rodiči? Sdílíte s ostatními rodiči zkušenosti týkající se vyjednávání se školou? (Pokud ano, co jste se dozvěděli?)
- Zaznamenali jste, že by jiný rodič něco řešil?

- Pokud ano, zajímali jste se o to, jak to daný rodič řešil? Co si obecně myslíte o vyjednávání rodičů se školou, kterou navštěvuje vaše dítě?

Závěr: důležitá témata, která nezazněla, otázky aktéra

Pokud nevyplyne z rozhovoru, doptat se na strukturu rodiny, věk, vzdělání, lokalitu (ve které žijí a ve které se nachází škola), profesi? (Mohl/a byste mi prosím přiblížit vaši profesi a rodinu ... ?)

Poděkování, ukončení

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Pavla Keltnerová

Fakulta humanitních studií Univerzita Karlova

Jako studentka pracující na své bakalářské práci se na Vás obracím s prosbou o rozhovor, který poskytne užitečné informace pro výzkum zabývající se zkušenostmi rodičů s komunikací se státní základní školou a aktivitami školy spojenými s životním prostředím. Informace budou zpracovávány skrze kvalitativní výzkumnou strategii.

Rozhovor nenese žádná rizika, bude nahráván na zvukový formát, aby informace, které v něm zazní, mohly být odborně zpracovány a využity pro vědecké účely. V případě, že by Vám byla nějaká otázka nepříjemná, nemusíte na ni odpovídat či případně můžete kdykoli v průběhu rozhovor ukončit. Vaše identita bude anonymizována, uvedena pod pseudonymem a známa pouze autorce výzkumu.

Bakalářská práce obsahující anonymizované informace bude zveřejněna prostřednictvím Digitálního repozitáře UK, který slouží jako databáze ve smyslu § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, v platném znění, pro zveřejňování závěrečných prací studentů UK v souladu s čl. 18a Studijního a zkušebního řádu UK a čl. 6a Rigorózního řádu UK a Opatřením rektora č. 72/2017.

a. Potvrzuji, že jsem si přečetl/a tento informovaný souhlas týkající se výše uvedeného výzkumu a porozuměl/a mu.

b. Prohlašuji, že jsem byl/a poučena o možnosti klást otázky. Rovněž prohlašuji, že všem výše uvedeným skutečnostem a poskytnutým informacím rozumím a beru je na vědomí. Nemám žádné další otázky ani nejasnosti a vyslovuji svůj výslovný svobodný souhlas s účastí na výzkumném projektu.

c. Prohlašuji, že jsem plně způsobilý/á k právním úkonům a jako takový/á prohlašuji, že jsem informován/a o skutečnosti, že má účast v projektu je dobrovolná a jsem oprávněn/a kdykoliv z výzkumného projektu odstoupit.

d. Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním mých osobních a citlivých údajů v rozsahu a způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Účastník výzkumu:

.....

Místo, Datum, Jméno a Příjmení (tiskacím) Podpis

Výzkumník:

.....

Jméno a Příjmení (tiskacím) Podpis

Vytvořeno podle vzorů informovaných souhlasů dostupných na: <https://veda.fhs.cuni.cz/FHSVEDA-110.html>