

Zkušenosti významné pro formování vztahu člověka k přírodě – shrnutí dosavadních poznatků

Viktor Kulhavý

Ekonomicko-správní fakulta, Fakulta sociálních studií Masarykova univerzita

Abstrakt

Článek je přehledovou studií pojednávající o dosavadním výzkumu tzv. významných životních zkušeností (significant life experiences - SLE). Tato oblast výzkumu se zabývá otázkou, jaké životní zkušenosti se podílejí na formování pro-environmentálního chování. Stať se zabývá historickými kořeny výzkumu SLE a upozorňuje na metodologické nejasnosti dříve uskutečněných výzkumů. Podrobněji je popsána studie americké autorky L. Chawly (1999) popisující zkušenostní vlivy u několika desítek respondentů v USA a Norsku. Jako významné zkušenosti autorka identifikovala řadu vlivů – např. kontakt s přírodou, rodinné zázemí, ekologické organizace, negativní zkušenosti, školu, přátele a další - působící v průběhu života člověka, tedy nejen v raném dětství. V závěru příspěvku jsou diskutovány některé nevyřešené otázky environmentální výchovy a vzdělávání, které jsou důležité pro další zaměření výzkumu vlivu významných životních zkušeností na formování vztahu člověka k přírodě.

Klíčová slova

significant life experiences; environmental education; environmental sensitivity; methodology

Úvod

Jedním z konceptů, které si za poslední čtvrtstoletí získaly pozornost výzkumníků v oblasti environmentální výchovy a vzdělávání, jsou tzv. *významné životní zkušenosti*¹ (significant life experiences – SLE). Otázky, které jsou v této oblasti zkoumány, se týkají motivů lidí, kteří se aktivně věnují ochraně životního prostředí a také tomu, jak oni sami vysvětlují zdroje svého aktivismu. Jaké životní události či zkušenosti, jejichž kořeny mnohdy sahají až do raného dětství, byly podnětem jejich zájmu o životní prostředí a jeho ochranu?

V této stati, která je zaměřena na to, jaký vliv má kontakt s přírodou na udržitelné chování, uvádím přehled výzkumů významných životních zkušeností podílejících se na formování vztahu člověka k přírodě. Vycházím z vybraných přehledových studií, které byly k tomuto tématu dříve publikovány (Chawla, 1998; Tanner, 1998) a také statí diskutujících metodologické aspekty výzkumu SLE (Chawla, 1998b). Odezvu vyvolala také debata, která proběhla ve zvláštním čísle časopisu *Environmental Education Research* věnovanému SLE v listopadu 1999 a pokračovala na setkání *American Educational Research Association* v New Orleans následujícího roku (Gough, 1999; Chawla, 2001). Terminologickým východiskem je názvosloví užívané J. Krajhanzlem ve statích o vztahu člověka k přírodě (2008).

¹ Zkušenost jako to, co bylo prožito a uchováno v paměti jedince. Proces získávání zkušenosti a změny, kterou zkušenost následně vyvolá, tvoří podstatu učení jako zdroj poznání a prostředek interakce člověka s okolím (Hartl; Hartlová, 2004).



I. Přehled výzkumů významných životních zkušeností

K zájmu o významné životní zkušenosti ve vztahu k ochraně životního prostředí dala podnět Tannerova studie (1980) zkoumající formativní vlivy, které popisovali pro-environmentálně orientovaní respondenti. Autor svůj výzkum založil na předpokladu, že jestliže budou pedagogové schopni porozumět, jak vznikají zkušenosti, které motivují pro-environmentální chování, budou schopni lépe podporovat výchovu aktivních a angažovaných občanů. Tanner identifikoval řadu společných formativních faktorů popisovaných respondenty jeho výzkumu. Patřily mezi ně: aktivní členství v environmentální organizaci; knihy s environmentální tematikou; ztráta nebo degradace osobně významného místa (Chawla, 1999).

Vůbec první studii, která navázala na Tannerovy závěry byla práce Petersonové (1982). Zde se poprvé objevuje koncept *environmentální senzitivity* (ES), jehož základem bylo zkoumání významných životních zkušeností. V literatuře se objevuje řada definic ES². Pro účely tohoto příspěvku zůstávám u vymezení J. Krajhanzla (2008), který odkazuje na „hloubku“ prožívání kontaktu s přírodou - míru, v jaké jsou lidé všímaví a vnímaví k přírodě kolem sebe. V souvislosti s významnými životními zkušenostmi je důležité, že environmentální senzitivita „...je založena na dlouhodobé formativní zkušenosti...nevzniká jako reakce na určitý ojedinělý prožitek, ale vytváří se jako odpověď na větší množství více či méně důležitých životních zkušeností“ (Franěk, 2002). Chawla (1998a) považuje environmentální senzitivitu za důležitou proměnnou environmentálního vědomí (environmental awareness – viz Krajhanzl, 2008) a za predispozici k environmentálně odpovědnému jednání.

V navazujících studiích se objevuje využití tzv. *Environmental sensitivity scale* vytvořené Siou (1984). Je prvním pokusem o interindividuální komparaci míry environmentální senzitivity. Ve své přehledové studii se tématu komplexněji věnuje Chawla (1999) a srovnává pohledy různých autorů. S environmentální senzitivitou spojuje empatii jako schopnost projekce vědomí jedince do prostředí respektive schopnost jedince sdílet emoce druhého. Někteří autoři jdou ještě dále a pokládají ekosystémy za živé systémy s vnitřní inteligencí. Chawla však uzavírá komparaci konstatováním, že význam tohoto termínu v sobě obsahuje některé předpoklady (např. environmentálně-filosofickou otázku, zda má příroda svoji vlastní inteligenci a citění), které doposud nebyly vyjasněny a závěry o nich jsou tudíž spekulativní.

Následovala řada výzkumů, které navázaly na Tannerův původní design výzkumu životních zkušeností. Kromě podobných vzorků respondentů byli dotazováni environmentální pedagogové z řad zástupců menšin – Afroameričané, Asiaté a Hispánci (James, 1993), environmentální odborníci v San Salvadoru (Sward, 1999) a byla také zpracována studie, která se zaměřila na kulturní odlišnosti důležitosti formativních faktorů (Palmer; Suggate a kol., 1998b; 1999). Při detailním porovnání výzkumů zabývajících se environmentální senzitivitou a významnými životními zkušenostmi Chawla (1998a) shrnuje: ve výpovědích respondentů se opakovaně vyskytují podobné faktory - pozitivní zkušenosti v přírodním prostředí (v dětství či v pozdějším věku); vzory dospělých; vliv členství v environmentální organizaci; vzdělání; negativní zkušenosti spojené s poškozováním přírodního prostředí; knihy a jiná média; profesní vlivy.

II. Metodologické otázky

S tím, jak vznikaly další výzkumy v oblasti významných životních zkušeností, vznikala také potřeba jednotného metodologického zakotvení zkoumané problematiky. K tomuto tématu se vyjadřuje ve své přehledové studii Chawla (1998b). Odkazuje na studii Hungerforda a Volka (1990), kteří

2 Například M. Franěk o environmentální senzitivě píše jako o: „...predispozici pro zájem získávat poznatky o přírodním prostředí, pociťovat zájem o přírodní prostředí, vnímat jeho poškození a cítit potřebu jej ochraňovat.“ (Franěk, 2002). Pro některé odborníky v oboru se takto definovaná environmentální senzitivita stává cílem environmentální výchovy (EV). V této souvislosti je však vhodné poukázat na fakt, že jednotliví autoři nejsou jednotní v tom, co považují za cíl environmentální výchovy. Nereflektované užívání různých cílů EV se tak stává potencialem zdrojem nedorozumění a neefektivity.



zkoumali faktory ovlivňující environmentálně odpovědné občanství (responsible environmental citizenship) a našli několik proměnných, jejichž kombinace determinuje odpovědné jednání:

- environmentální senzitivita,
- hluboká znalost daného tématu,
- osobní angažovanost v daném tématu,
- přesvědčení o vlastním vlivu (viz internal locus of control),
- znalost a dovednost použít akční strategie,
- vůle k jednání.

Chawla na tomto příkladě vymezuje dva proudy v environmentálně-pedagogickém výzkumu. *Kvantitativní výzkumný směr*, který se zaměřuje spíše na environmentální znalosti (např. co žáci o tématu vědí, co si o něm myslí) a doposud méně rozvíjený *kvalitativní výzkum*. Ten se zaměřuje na emoce a sebeporozumění (self-understanding), které přispívají k transformaci znalostí a postojů do pro-environmentálního chování jedince. Jak autorka dále uvádí, výzkumníci významných životních zkušeností chtějí porozumět tomu, jaká kombinace zájmu a vědomostí vede k efektivní ochraně životního prostředí. Proto je nezbytné, aby se jejich pozornost soustředila jak na emoční, tak na rozumové charakteristiky jedince. Jak připomíná Degenhardt (2002), výzkum v sociálních vědách ukazuje, že existuje nesoulad mezi postoji jedinců a jejich chováním. To potvrzuje v českých podmínkách například srovnávací výzkum Fraňka (2003). Nejednoznačné se zdají být závěry studií, které prezentují rozdílnost v zájmu o ochranu životního prostředí mezi obyvateli měst a venkova. Zdá se tedy, že zkoumání rozdílné transformace environmentálních postojů do udržitelného chování je stále aktuální.

Podíváme-li se na charakter výzkumů v oblasti SLE, je patrný posun od čistě kvantitativního zkoumání k použití kvalitativních výzkumných metod a longitudinálního výzkumu. Jak však upozorňuje Chawla (1998a; 1998b), je třeba pozorně sledovat metodiku jednotlivých výzkumů a snažit se o co největší transparentnost, která umožní akademickou debatu nad výsledky a jejich vzájemnou komparovatelnost. Slabá místa dosavadních výzkumů vidí autorka zejména v:

- neslučitelnosti výzkumných otázek,
- nedůslednosti předmětu měření (postoje, zájmy, jednání,...),
- proměnlivosti použitých analytických kategorií,
- chybějícím ošetření reliability v případě analýzy dat několika výzkumníky (intercoder reliability),
- neuvedení údajů o počtu položek, které respondent uvádí v odpovědi (např. na otázku zjišťující formativní vlivy - ovlivňuje váhu položek ve výsledcích),
- malém zájmu výzkumníků o interpretační funkci poznávání,
- chybějících srovnávacích skupinách.

Dále bych chtěl uvést několik poznámek týkajících se interpretace výsledků výzkumu SLE (pro podrobnější argumentaci viz Chawla, 1998b, str. 365-369). Současné poznatky o významných životních zkušenostech pocházejí téměř výhradně od respondentů z řad ekologických aktivistů nebo pedagogů environmentální výchovy. Jak autoři studií dokládají, mezi nejdůležitější formativní vlivy, které respondenti zmiňují, patří pozitivní zkušenosti z dětství týkající se kontaktu s přírodním prostředím, rodinnými vzory, učiteli, knihami a médii, environmentálními organizacemi či negativními zkušenostmi provázejícími zničení přírodních lokalit (Chawla, 1998a). Jejich pro-environmentální postoje jsou pak spojovány s těmito formativními faktory. Zatím však jen málo výzkumů se soustředilo na komparaci charakteristik různých skupin respondentů - většina výzkumů zůstala pouze u popisu jedné skupiny, viz např. práce McKnighta (1990) nebo Myerse (1997).



Dosavadní výsledky zkoumání SLE spíše ukazují, jak pro-environmentálně smýšlející jedinci rozumějí zdrojům svých postojů a jednání. Zatím tedy nelze vyloučit možnost, že také lidé, kteří zaujímají vůči životnímu prostředí jiné postoje (antagonistické či lhostejné), mají podobné životní zkušenosti.

Doporučení pro další výzkum v této oblasti, která navazují na identifikované slabé stránky dosavadních výzkumů, uvádí Chawla (1998b, str. 369-372). Patří mezi ně:

- zaměření se spíše na environmentálně orientované *jednání* (action) než na pouhý *zájem* (concern) o životní prostředí,
- potřeba měření výše zájmu a aktivity,
- používání vzájemně slučitelných výzkumných otázek (pro možnost komparace s ostatními výzkumy), analytických kategorií a kritérií měření,
- jasné definování kategorií proměnných,
- zajištění inter-coder reliability (do jaké míry jsou výzkumníci schopni opakovat výsledky svých kolegů na stejných datech),
- uvádění počtu položek v odpovědích respondentů a jejich četnost,
- zkoumání jiných vzorků respondentů (diverzita oblastí v rámci environmentálního hnutí; využití externích srovnávacích skupin včetně tzv. kontrastních skupin),
- soustředění výzkumu na autobiografickou paměť a integrace poznatků do výzkumu SLE,
- uvádění přibližného věku, kdy došlo ke vzpomínaným zkušenostem,
- podporování přesnosti paměti pomocnými podněty a pobídkami (např. fotografie z mládí),
- vytvoření „zakotvené teorie“ (grounded theory) odlišující kontext, jednání a důsledky,
- využívání dalších výzkumných postupů (přirozené experimenty, pozorování, reakce respondentů na příběhy a řešení problémů s environmentální tematikou, longitudinální výzkumné designy),
- zkoumání rozdílů mezi jednotlivými kohortami (např. zkušenosti různých generací),
- zabývání se genderovými a kulturními rozdíly,
- zaměření na zkoumání individuálních rozdílů.

III. Na cestě k efektivnímu environmentálnímu jednání

Studie, která se pokusila metodologicky přispět ke zkoumání významných životních zkušeností byla „*Life Paths Into Effective Environmental Action*“ (Chawla, 1999). Autorka provedla standardizovaná interview s otevřenými otázkami u několika desítek environmentalistů v USA a Norsku. Respondenti byli vybráni tak, aby reprezentovali poměrně velkou šíři environmentálních aktivit (tedy nejen členy ekologických organizací a učitele environmentální výchovy jako v předchozích výzkumech). Nejdůležitější závěry jsou shrnuty v tabulce 1 a 2.

V tabulce 1 autorka kategorizuje výpovědi respondentů do několika oblastí. Řada z nich je shodných se závěry dřívějších studií, nicméně detailnější popis umožňuje rozklíčovat, které typy výpovědí byly do které kategorie zařazeny. Z výzkumných závěrů rovněž vyplývá, že vlivů, které působí na pro-environmentální chování člověka je celá řada. Data, která jsou k této oblasti výzkumu k dispozici, zatím ukazují, že formování vztahu k přírodě nelze redukovat pouze na zkušenosti s přírodou v raném dětství (předškolní věk).



Tabulka 1. Zdroje motivace k ochraně životního prostředí zmiňované environmentalisty

Oblast	Popis
Zkušenosti kontaktu s přírodou	<ul style="list-style-type: none"> • místo, kde respondent trávil dětství nebo prázdniny, obklopené venkovskou krajinou nebo lesy, poli, horami, jezery či situované na pobřeží • pouto k půdě patřící rodině, např. farmě • potěšení z venkovních aktivit v přírodním prostředí jako např. kanoistika, táboření, turistika, sledování ptáků • pobyt v přírodním prostředí v dospělosti
Rodina	<ul style="list-style-type: none"> • proenvironmentální hodnoty předávané rodinnými příslušníky a jejich příkladem – uznání hodnoty přírody nebo ochrana přírodního prostředí (procházky v lese s rodiči, zahrádkaření s prarodiči) nebo explicitní vedení k péči o své okolí • příklady sociální spravedlnosti v rodině, angažovanosti v zájmu životního prostředí, jednání, které je považováno za správné • v pozdějším věku podpora a spolupráce s rodinným příslušníkem při realizaci environmentálních aktivit
Organizace	<ul style="list-style-type: none"> • dobrovolnická činnost v organizacích, jejichž program zahrnuje pobyt v přírodě jako např. skauting, mládežnické nebo univerzitní environmentální /sociálně zaměřené skupiny; sousedská sdružení nebo environmentální organizace v dospělosti
Negativní zkušenosti Zničení přírodní lokality Znečištění, radiace	<ul style="list-style-type: none"> • zástavba na místě, kde bylo tráveno dětství nebo na oblíbeném místě • zničení přírodního území, poškození lokality nebo úbytek rostlin či živočichů v daném území
Vzdělání	<ul style="list-style-type: none"> • formální vzdělávání či jiné aktivity nad rámec běžné výuky (např. stáž, exkurze) • inspirativní učitel • prostředí školy vybízející k environmentálnímu aktivismu nebo pomoci potřebným
Vliv přátel	<ul style="list-style-type: none"> • pozvání od přátel k členství nebo zaměstnání v environmentální organizaci; poznání environmentálního problému díky přátelům • solidaritnost s podobně smýšlejícími přáteli
Zaměstnání, profese	<ul style="list-style-type: none"> • zkušenosti ze zaměstnání, které podnítily hlubší zájem o ochranu životního prostředí (nespadá sem dlouhodobý výkon profese, která byla dříve zvolena na základě pro-environmentálních postojů)
Smysl pro sociální	<ul style="list-style-type: none"> • rozhořčení nad nespravedlivým jednáním znečišťovatele nebo stavební firmy ovlivňujícím respondenta, jeho rodinu, okolí



spravedlnost	komunitu nebo slabší a zranitelné <ul style="list-style-type: none"> • víra ve spravedlivé zacházení pro všechny, včetně práva každého jedince na zdravé životní prostředí • zkušenost s medostatkem a bídou druhých
Kniha nebo autor	<ul style="list-style-type: none"> • kniha či autor předávající environmentální poselství
Náboženské principy	<ul style="list-style-type: none"> • víra v posvátnost stvoření nebo ve vlastní práva či potřeby nepoškozených ekosystémů • víra ve smysl života naplňovaný environmentální prací • pocit závazku udělat to, co považujeme za správné
Zájem o budoucnost dětí, vnoučat	<ul style="list-style-type: none"> • touha poskytnout dnešním a budoucím dětem zdravé životní podmínky, často motivovaná starostí o své vlastní děti nebo vnoučata či děti z města, kde respondent bydlí

Zdroj: Chawla, 1999, str. 18 (upraveno)

Tabulka 2 ukazuje procentuální zastoupení jednotlivých zdrojů motivace ve výpovědích respondentů. Jak autorka uvádí, průměrný počet zdrojů motivace na jednoho respondenta byly čtyři (minimum 1, maximum 6). V následujících odstavcích je stručný komentář k zastoupení jednotlivých kategorií (podrobněji viz Chawla, 1999, str. 19-21).

Na prvním místě byly respondenty zmiňovány vlivy jako **zkušenosti kontaktu s přírodou a vzory či příklady předávané členy rodiny**. Zajímavé je, že ve všech výpovědích norských respondentů a ve 22 z 26 výpovědí respondentů z USA byla zkušenost kontaktu s přírodou datována do dětství³. Stejně tak rodinné vzory až na jeden případ ovlivnily respondenty právě v průběhu dětství. Mezi zvláštní místa, na která respondenti vzpomínali a kde se vytvářely první vazby na přírodu, patřila například zahrada, blízké jezero či les, kde si jako děti hráli, chata nebo farma prarodičů, kterou v průběhu dětství navštěvovali nebo oblíbené turistické trasy v době univerzitních let. Vždy šlo o místa, která byla nějak spojena s pravidelným rytmem života.

Na třetím místě v četnosti zdrojů byly uváděny **environmentální organizace nebo volnočasové organizace**, jejichž program je spojený s pobytem v přírodě. Jejich vliv byl norskými respondenty uváděn v průběhu celého života, u respondentů z USA pouze v dětství a dospělosti. Výpovědi byly skórovány pouze v případě, že se u respondenta podle jeho výpovědi objevil nebo prohloubil vztah k přírodě. Několik respondentů tak například vzpomíná na skauting (Boy Scouts/Girl Scouts), organizace zabývající se sociálními tématy (Third World solidarity groups) či občanská sdružení zabývající se lokálními tématy.

Na čtvrtém místě v pořadí motivů, které respondenty podnítily k zájmu či jednání ve prospěch životního prostředí, se objevují **negativní zkušenosti**. V podstatě lze odlišit dvě skupiny zkušeností: zkušenosti spojené se zničením osobně významného místa; a strach v důsledku ohrožení zdraví škodlivými látkami (znečištění, záření⁴).

3 Autorka pracuje s definicí dětství užívanou Organizací spojených národů – za dítě je považován mladý člověk do 18ti let věku. V svém výzkumu Chawla (1999) rozlišuje tři období, do nichž zkušenosti spadají: dětství, univerzitní léta a dospělost.

4 Specifický strach z radiace je spojen s výpověďmi norských aktivistů. Chawla (1999) komentuje několik jejich výpovědí o tom, jak se změnil režim pro pobyt ve venkovním prostředí bezprostředně po havárii v Černobylu v roce 1986.



Vlivy spojené s **formálním vzděláním** (např. inspirativní učitelé nebo vyučovací hodiny, exkurze, stáže) figurují na pátém místě. Stejně jako u členství v organizacích byla tato kategorie skórována pouze v případě, kdy daný vliv byl zdrojem nového nebo prohloubeného uvědomění si svých pro-environmentálních postojů. S výjimkou jedné výpovědi všechny odkazy na vzdělávání spadaly do období druhého stupně základní školy, středoškolské docházky nebo univerzitních let. U většiny těchto zkušeností šlo spíše o aktivní formy výuky než o pasivní výuku ve třídě.

Na dalších místech figurují **ostatní vlivy** zmíněné třetinou či menším počtem respondentů. Tyto vlivy spadají převážně do období univerzitních let a dospělosti. Častým zdrojem probuzení environmentálního zájmu byli přátelé, kteří se zasloužili o vstup respondenta do ekologické organizace či o jeho participaci v protestním hnutí, nebo ho nasměrovali k povolání spojeném s ochranou životního prostředí. Rovněž knihy inspirovaly k pro-environmentální postojům. S věkem je také patrnější vzestup vlivu náboženské víry a etických principů. Jak dále uvádí Chawla (1999; srov. Chawla 1998b) zajímavým faktem je, že zájem o budoucnost dětí se neobjevil mezi přímými motivačními faktory, i když většina respondentů byla rodiči či prarodiči.

Tabulka 2. Zdroje motivace k ochraně životního prostředí zmiňované environmentalisty (% zastoupení)

Zdroje motivace	USA (n=30; 20 M, 10 Ž)	Norsko (n=26; 15 M, 11Ž)	Celkem (N=56; 35 M, 21)
Zkušenosti kontaktu s přírodou	87	65	77
Rodina	80	73	77
Rodiče	67	61	64
Ostatní	13	12	13
Organizace	53	58	55
Negativní zkušenosti	33	46	39
Zničení přírodní lokality	23	23	23
Znečištění, radiace	10	23	16
Vzdělání	40	35	38
Vliv přátel	23	42	32
Zaměstnání, profese	30	23	27
Smysl pro sociální spravedlnost	23	27	25
Knihy nebo autor	7	35	20
Náboženské principy	10	19	15
Zájem o budoucnost dětí, vnoučat	0	8	4

Pozn.: Průměrný počet odpovědí na osobu = 4; v rozmezí 1-6 odpovědí.

Zdroj: Chawla, 1999, str. 19 (upraveno)



IV. Kritické poznámky k výzkumu významných životních zkušeností

Ve svých počátcích se výzkum významných životních zkušeností potýkal s celou řadou metodologických nejasností, které byly omezujícím faktorem zužitkování výzkumných závěrů. I když se zdá, že tyto nedostatky jsou postupně odstraňovány, rád bych se v této části ještě zvláště věnoval diskusi odkrývající další, dříve neřešené otázky. Akademická diskuse vyvrcholila sérií článků k této problematice v odborném periodiku *Environmental Education Research* v listopadu 1999 (vol. 5(4)). Ve svém příspěvku diskusi shrnuje Gough (1999) a svůj pohled na kritické komentáře poskytuje Chawla (2001), z jejichž prací dále vycházím.

Schéma přehledně ukazující problematiku významných životních zkušeností uvádí Gough (1999, str. 354 – viz obr. 1 níže). Jde za běžné metodologické diskuse a pokládá otázky, které se týkají samotné koncepce a významu výzkumů SLE pro účely environmentální výchovy a vzdělávání. Jeho schéma představuje přehlednou „mapu“ otázek, které je třeba objasnit a zároveň ukazuje, na kolika různých úrovních se akademická debata odehrává. První otázka, kterou pokládá, zní, zda-li vůbec přináší zkoumání SLE hodnotný příspěvek pro výzkum v oblasti environmentální výchovy a vzdělávání. Odpověď na ni je však podmíněna odpovědí na druhou otázku: *Co je doopravdy ve výzkumu SLE zkoumáno?* Tato otázka se zdá být klíčovou. Podle toho, jakou odpověď zvolíme, liší se přidaná hodnota výzkumu SLE pro environmentální výchovu a vzdělávání. Odpověď také determinuje výzkumné přístupy, které pro zkoumání zvolíme. Gough (1999) popisuje několik možných odpovědí:

- A) Podobně jako Chawla (1998b) konfrontuje Gough různé cíle, kteří si výzkumníci SLE kladli. Tanner (1980) například uvádí význam výzkumu SLE jako „*příspěvku k záchraně planety*“, Palmer (1998) spatřuje jeho hodnotu v rozklíčování zkušeností a vlivů, které „*vedou k rozvoji environmentálního uvědomění a rozvoji pro-environmentálního chování*“. Nicméně, oba tyto přístupy jsou založeny na předpokladu, že vztah mezi vzděláváním a stavem životního prostředí je lineární – tedy, že vzdělání je potenciální determinantou lidského chování a že lidské chování je (více či méně) předpověditelnou determinantou environmentálních dopadů. Gough (1999, str. 356-357) však uvádí několik argumentů dalších autorů, kteří zpochybňují odůvodnitelnost využití závěrů výzkumů SLE pro environmentální výchovu a vzdělávání – např.: Přináší environmentální aktivismus požadované výsledky? Jsou aktivisté těmi, na základě jejichž zkušeností bychom měli měnit vzdělávací osnovy? Jsou environmentální aktivisté dobrými vzory? Jaký je dopad (efektivita) formálních metod environmentálního vzdělávání?
- B) Druhou možnou odpovědí na položenou otázku je, že výzkum SLE se vlastně zabývá zkoumáním formativních vlivů, které působily na dnešní pro-environmentálně orientované jedince a pedagogy. Zde je citován příspěvek Chawly (1998b), která přistupuje k výše zmíněné linearitě opatrněji a upozorňuje na:
- naši nejistotu v tom, jakých podob formativní zkušenosti nabývají,
 - nutnost oddělit problematiku osobních motivačních zdrojů od problematiky toho, jak je s těmito zdroji nakládáno,
 - potřebu zahrnout nejen starost o planetu ale i o budoucí generace v úvahách o cílech environmentálního vzdělávání.

I zde je odkazováno na zatím málo prověřenou alternativní hypotézu, že i lidé kteří nezaujmají pro-environmentální postoje mají životní zkušenosti podobné těm, které uvádějí environmentální aktivisté a pedagogové.

- C) Třetí odpověď je vedena z pozic sociálního konstruktivismu. Je možné, že výzkum SLE se zaměřuje spíše na sociální konstrukce významných zkušeností (ovlivněné setkáním s dalšími lidmi, současnou situací a budoucími očekáváními) než na objektivní fakta v životech respondentů. Jak potom taková výzkumná zjištění mohou pomoci při tvorbě učebních osnov nebo při řešení problému neefektivity formálního vzdělávání? Ve své reakci Chawla (2001) zpochybňuje takovou relativizaci sociálního výzkumu. Lidé svoji minulost



vždy konstruují, což ale neznamená, že bychom měli svoji pozornost obrátit zpět k behaviorismu. Cestou je spíše soustředění se na tento typ konstrukcí a jejich zkoumání různými metodami. Užitečnost a vhodnost metody biografického výzkumu pro zkoumání SLE autorka dokládá ve svých dřívějších pracích (Chawla, 1998b; 1999).

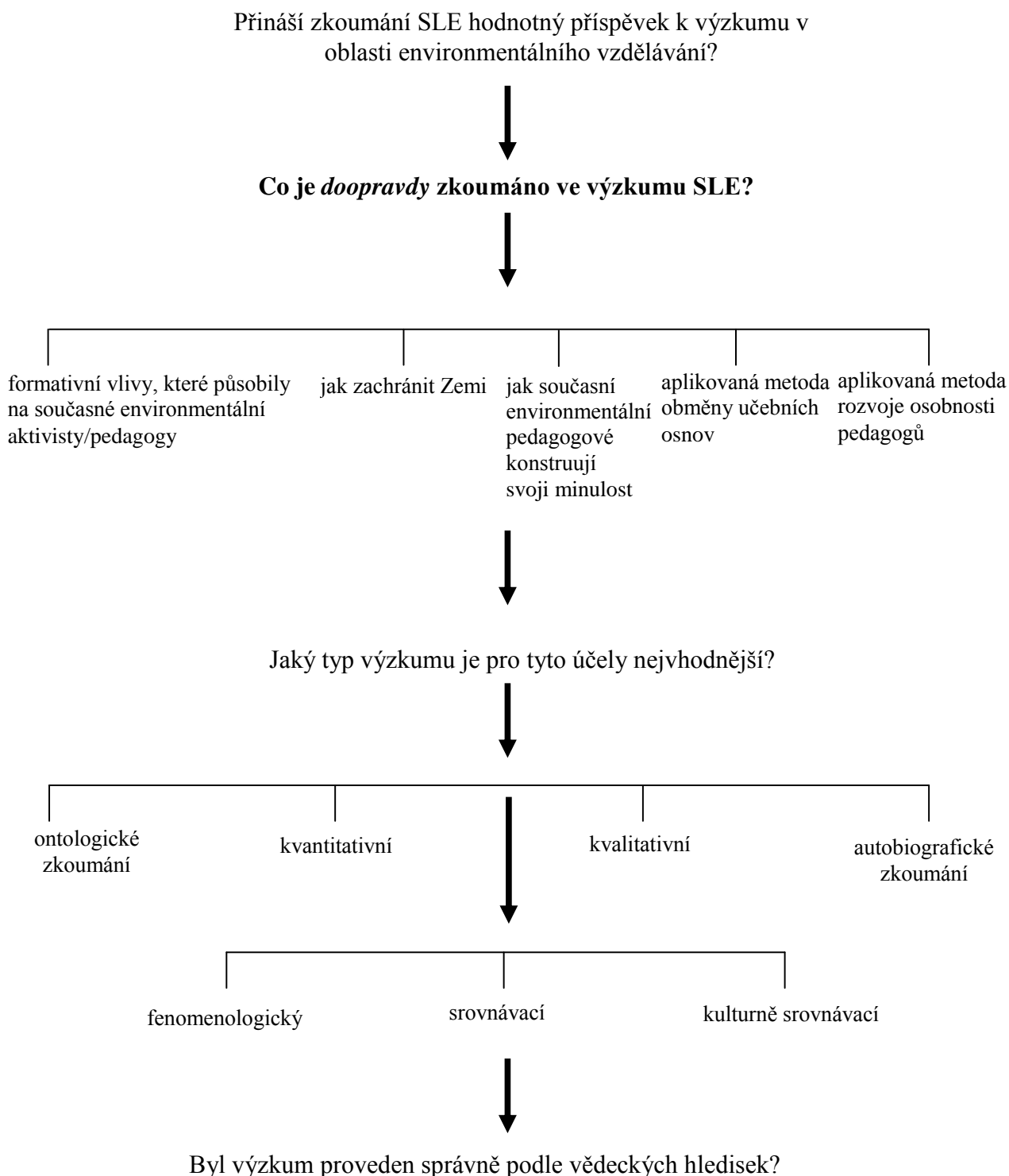
Poslední dvě odpovědi jsou spíše doplňkovými k předchozím třem, než že by představovaly samostatné kategorie.

- D) Pokud bychom souhlasili s názorem některých odborníků, že cílem zkoumání SLE je přispět k obměně vyučovacích osnov EV, jak se vyjadřují Tanner (1998) nebo Palmer (1998a)⁵, nalezneme řadu „ale“: problémy s operacionalizací ve výzkumu SLE, problematické využití negativních zkušeností ve výchově, pochybnosti o efektivitě formálních osnov EV, adekvátnost užití stejných formativních zkušeností u dvou generací (Gough, 1999). Odlišný přístup zaujímá Chawla (1998a), když spojuje výzkum SLE především s modelem změny chování učícího se jedince (changing learner behaviour model).
- E) Výzkum, jehož respondenty jsou převážně pedagogové, slouží vlastně k jejich profesnímu růstu a motivaci. Nabízí jim možnost podívat se zpět na významné životní zkušenosti, kterými byli formováni, čímž je podporován jejich entuziasmus a motivace pro práci, kterou si vybrali. V konečném důsledku se tak nadšení může z pedagoga přenést i na žáka.

⁵ Zkráceně je možné tento přístup popsat jako: nalezneme-li, které významné zkušenosti formovaly vztah k přírodě u dnešních dospělých, můžeme se pokusit využít takových zkušeností v osnovách pro výchovu dnešních dětí.



Obr. 1 Konceptuální otázky výzkumu významných životních zkušeností



Zdroj: Gough, 1999, str. 354



Závěr

V příspěvku jsem se pokusil shrnout současné výsledky výzkumů vlivu významných životních zkušeností na formování vztahu člověka k přírodě. I když měl v minulosti výzkum SLE některé metodologické nedostatky, které neumožňovaly širší komparovatelnost závěrů různých studií, diskuse o nich byla užitečná také v tom, že otevřela prostor pro mnohem závažnější otázky koncepčního charakteru. Odpověď na ně je pro zaměření dalšího výzkumu klíčová. Trendy, které by budoucí výzkum SLE měl sledovat, uvedla Chawla (1998b) a představují také možný směr pro podobná zkoumání v prostředí České republiky.

Literatura

- DEGENHARDT, L. Why do People Act in Sustainable Ways? Results of an Empirical Survey of Lifestyle Pioneers. In: Schmuck, Peter, Schultz, Wesley. *Psychology of sustainable development*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2002. ISBN 978-1402070129.
- FRANĚK, M. Psychosociální faktory ovlivňující úspěšnost environmentální výchovy. *Sisyfos : Zpravodaj ekologické výchovy*, 2002. [cit. 2008-10-25]. Dostupné z WWW: <http://www.volny.cz/evans01/sisyfos/fr_studie.rtf>.
- FRANĚK, M.. Změny postojů ve vztahu k přírodě ve vyspělých zemích. *EKO - ekologie a společnost*, 2003, roč. XIV, č. 3, s. 47-48.
- GOUGH, S. Significant Life Experiences (SLE) Research: a view from somewhere. *Environmental Education Research*, 1999, 5(4), s. 353-363.
- HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2004.
- HUNGERFORD, H. R.; VOLK, T. L. Changing learner behavior through environmental education. *Journal of Environmental Education*, 1990, 21(3), s. 8-22.
- CHAWLA, L. Significant Life Experiences Revisited: a review of research on sources of environmental sensitivity. *Environmental Education Research*, 1998a, 4(4), s. 369-382.
- CHAWLA, L. Research Methods to Investigate Significant Life Experiences: Review and Recommendations. *Environmental Education Research*, 1998b, 4(4), s. 383-97.
- CHAWLA, L. Life Paths into Effective Environmental Action. *Journal of Environmental Education*, 1999, 31(1), s. 15-26.
- CHAWLA, L. Significant Life Experiences Revisited Once Again: response to Vol. 5 (4) 'Five Critical Commentaries on Significant Life Experience Research in Environmental Education'. *Environmental Education Research*, 2001, 7(4), s. 451-461.
- JAMES, K. *A qualitative study of factors influencing racial diversity in environmental education*. University of Minnesota, 1993.
- KRAJHANZL, J. Charakteristika a pojmosloví vztahu k přírodě. Viz příspěvek autora v tomto sborníku, 2008.
- MCKNIGHT, M. Socialization into environmentalism. In D. Simmons, C. Knapp & C. Young (Eds.) *Setting the environmental education agenda for the 90s*. Troy, OH, North American Association for Environmental Education, 1990, s. 135-140.
- MYERS, G.. Significant life experiences and choice of major among undergraduate minorities and nonminority students majoring in environmental studies and other disciplines, paper presented at the *Annual Conference of the North American Association for Environmental Education*, 1997.



- PALMER, J. A.; SUGGATE, J. et al. An Overview of Significant Influences and Formative Experiences on the Development of Adults and Environmental Awareness in Nine Countries. *Environmental Education Research*, 1998a, 4(4), s. 445-464.
- PALMER, J. A.; SUGGATE, J., BAJD, B., & TSALIKI, E. Significant Influences on the Development of Adults and Environmental Awareness in the UK, Slovenia and Greece. *Environmental Education Research*, 1998b, 4(4), s. 429-444.
- PALMER, J. A.; SUGGATE, J., ROBOTOM, I., & HART, P. Significant Life Experiences and Formative Influences on the Development of Adults and Environmental Awareness in the UK, Australia and Canada. *Environmental Education Research*, 1999, 5(2), s. 181-200.
- PETERSON, N. J. *Developmental variables affecting environmental sensitivity in professional environmental educators*. Southern Illinois University at Carbondale, 1982.
- SIA, A. P. C. *An investigation of selected predictors of overt responsible environmental behavior*. Southern Illinois University at Carbondale, 1984.
- SWARD, L. L. Significant Life Experiences Affecting the Environmental Sensitivity of El Salvadoran Environmental Professionals. *Environmental Education Research*, 1999, 5(2), s. 201-206.
- TANNER, T. Significant Life Experiences: A New Research Area in Environmental Education. *Journal of Environmental Education*, 1980, 11(4), s. 20-24.
- TANNER, T. On the Origins of SLE Research, Questions, Outstanding, and Other Research Traditions. *Environmental Education Research*, 1998, 4(4), s. 419 - 423.

Ing. Viktor Kulhavý, MSLS
Katedra podnikového hospodářství
Ekonomicko-správní fakulta
Masarykova univerzita
e-mail: kulhavy@econ.muni.cz

