



## TEXTY O PROMĚNĚ VZTAHŮ LIDÍ K PŘÍRODĚ, ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVĚ A UDRŽITELNOSTI.

PRAHA 2009

## PŘEDMLUVA

Soubor textů shromážděných v tomto sborníku vznikl jako součást projektu edice APEL, na kterém spolupracuje Zelený kruh s Hnutím DUHA. Jeho cílem je otevírat nová a zatím okrajově diskutovaná témata, přinášet nové pohledy a inspirovat.

Nejen environmentalisté si uvědomují, že jednou z mnoha změn, kterými společnost v posledních desetiletích prochází, je i proměna vztahu lidí k přírodě. Člověk si zdokonaluje svůj vlastní svět a příroda se mu čím dál častěji stává pouhou kulisou. Při troše štěstí ji sleduje při pohledu z okna nebo je místem jeho občasných víkendových či dovolenkových povyražení.

Změny v našem životě bývají rychlejší než poznání a nejinak je to i v tomto případě. Nevíme dost o tom, zda a jaké mohou být dopady měnící se role přírody v našem životě na naši psychiku (a životní spokojenost), na chování či na vztahy mezi námi navzájem.

Nejintenzivněji jsou těmto změnám vystaveny děti. Zatímco starší generace si sebou nese vzpomínky a zážitky z dětství a mládí, kdy si svůj vztah k přírodě utvářela, přirozený svět dnešních dětí se i vlivem nabídky virtuálních světů a častějšího života ve městech výrazně změnil. Řada psychologů a pedagogů již zvedá varovný prst a v souvislosti s tím se rozvíjejí jak programy environmentálního vzdělávání a osvěty, tak výzkumné projekty snažící se vztah přírody, lidské psychiky a chování lépe pochopit.

Současně s těmito změnami přináší řady dalších odborníků důkazy o neudržitelném chování lidské populace, která si žije nad přírodní limity Země, a přitom se volá po vzdělávání, výchově a osvětě, které by nás měly přivést k tomu, že se budeme chovat šetrněji k přírodním zdrojům a tedy dlouhodobě udržitelněji. Jaký vliv má však na míru udržitelnosti našeho chování náš vztah k přírodě? Lze vůbec působit na lidi, aby se chovali udržitelněji, a pokud ano, jak?

Ve sborníku přinášíme texty odborníků z oblasti pedagogiky a ekopsychologie, které do značné míry čerpají ze zahraničních zdrojů a které přináší základní pohled na stav zahraničního a začínajícího českého výzkumu ve výše naznačených oblastech. Sborník jsme rozdělili na tři části. V první části mapujeme vzájemný (měnící se) vztah člověka a přírody. Ve druhé části se zamýšlíme nad tím, jak podpořit environmentálně udržitelné chování. Ve třetí části se pak ptáme, jakou roli pro udržitelné chování má pobyť v přírodě.

Děkujeme všem autorům a autorkám za nasazení a ochotu ke spolupráci. Sluší se také poděkovat dr. Emilce Strejčkové, která nás svým výzkumem i svými texty ke zpracování tohoto tématu inspirovala.

## OBSAH

### ÚVODNÍ SLOVO

JAN KRAJHANZL:

|   |   |
|---|---|
| EXKURZ DO OSOBNÍ CHARAKTERISTIKY VZTAHU K PŘÍRODĚ | 2 |
|---|---|

### I. KONTAKT LIDÍ S PŘÍRODOU

MARK FRANEK:

|  |   |
|--|---|
| VLIV KONTAKTU S PŘÍRODNÍM PROSTŘEDÍM NA LIDSKOU PSYCHIKU | 8 |
|--|---|

KATEŘINA JANČAŘÍKOVÁ:

|   |    |
|---|----|
| VÝSLEDKY EMPIRICKÉHO VÝZKUMU DĚTSKÝCH KONTAKTŮ S PŘÍRODOU | 16 |
|---|----|

TEREZA VOŠAHLÍKOVÁ:

|   |    |
|---|----|
| ROLE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VE VÝCHOVĚ K UDRŽITELNÉMU ROZVOJI ZAHRANIČNÍ<br>KŮŠENOSTI Z LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL (WALDKINDERGARTEN) A MOŽNOSTI JEJICH VZNIKU V ČR | 28 |
|---|----|

VIKTOR TŘEBICKÝ:

|  |    |
|--|----|
| DOPAD TURISMU NA PŘÍRODU, EKOLOGICKÁ STOPA TURISMU | 37 |
|--|----|

### II. PODPORA ENVIRONMENTÁLNĚ UDRŽITELNÉHO CHOVÁNÍ

JAN KRAJHANZL:

|   |    |
|---|----|
| ENVIRONMENTÁLNÍ A PRO-ENVIRONMENTÁLNÍ CHOVÁNÍ | 42 |
|---|----|

JAN KRAJHANZL:

|  |    |
|--|----|
| ČÍM JE OVLIVŇOVÁNO ENVIRONMENTÁLNÍ CHOVÁNÍ LIDÍ? | 45 |
|--|----|

PAVEL SKÁLA:

|   |    |
|---|----|
| VÝVOJ LIDSKÉ BYTOSTI JAKO POSLOUPNOST ENVIRONMENTALISTICKY RELEVANTNÍCH MOŽNOSTÍ<br>VÝCHOVY Z HLEDISKA DYNAMICKÉ EKOPSYCHOLOGIE | 52 |
|---|----|

JAN KRAJHANZL:

|   |    |
|---|----|
| PROČ LIDÉ CHRÁNÍ ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ?<br>O OSOBNÍCH PŘEDPOKLADECH PRO ZÁMĚRNÉ PRO-ENVIRONMENTÁLNÍ CHOVÁNÍ | 61 |
|---|----|

PAVEL SKÁLA:

|   |    |
|---|----|
| DYNAMICKÁ EKOPSYCHOLOGIE JAKO TEORETICKÁ ZÁKLADNA PRO ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVU | 68 |
|---|----|

TEREZA VOŠAHLÍKOVÁ:

|   |    |
|---|----|
| EFEKTIVITA ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY A OSVĚTY | 72 |
|---|----|

PETRA KUŠKOVÁ:

|  |    |
|--|----|
| STRATEGIE OSVĚTOVÝCH KAMPAŇÍ PŘI PRÁCI SE ŠIROKOU VEŘEJNOSTÍ A JEJICH ÚČINNOST | 82 |
|--|----|

### III. ROLE KONTAKTU S PŘÍRODOU V UDRŽITELNÉM CHOVÁNÍ

VIKTOR KULHAVÝ:

|   |    |
|---|----|
| ZÁŽITKY VÝZNAMNÉ PRO FORMOVÁNÍ VZTAHU ČLOVĚKA K PŘÍRODĚ - SHRNUÍ DOSAVADNÍCH POZNATKŮ | 90 |
|---|----|

## EXKURZ DO OSOBNÍ CHARAKTERISTIKY VZTAHU K PŘÍRODĚ

JAN KRAJHANZL

O svém dobrém vztahu k přírodě se rád rozpovídá ledaskdo. Zahrádkář, turista, přírodovědec, ekologický aktivista, lesník, pastevec, běžec sportující v přírodě, i dobrodruh putující po exotických zemích. Stačí je chvíli poslouchat a člověka napadne, že každý mluví trochu o něčem jiném.

Lidé mají různé vztahy k přírodě. Možností, jak rozmanité vztahy k přírodě popsat a ozřejmit, je pojmosloví osobního vztahu jedince k přírodě, kterou tvoří koncept pěti základních charakteristik. Reflektuje různé oblasti vztahu k přírodě, a pojmenovává je: potřeba kontaktu s přírodou, schopnosti pro kontakt s přírodním prostředím, environmentální senzitivita, postoj k přírodě a ekologické vědomí.

### Charakteristiky kontaktu s přírodou

Porozumět pěti charakteristikám je napoprvé snažší pomocí představ a příkladů. Jak se projevují jednotlivé charakteristiky v životě člověka?

Člověk s vyšší **potřebou kontaktu s přírodou** hledá způsoby, jak být co nejvíce v přírodě a jak být co nejvíce s přírodou. Příroda ho přitahuje a láká, čas od času cítí nutkání po kontaktu s ní. Chodí ven kdy může, jezdí na výlety, cestuje a podniká výpravy, může si budovat nějaké obydlí více v přírodě nebo se za přírodou i stěhovat. S přírodními prvky se setkává u něj doma, s přírodními motivy v knihovně a s přírodními scénériemi na stěnách bytu nebo na ploše počítače. Pokud se takovému člověku nedostává potřebného kontaktu s přírodou, bývá neklidný a nesoustředěný, ve svých plánech či fantaziích zabíhá do chvil, kdy do přírody opět vyrazí, vrací se ke svým minulým zážitkům. Člověkem s vyšší potřebou kontaktu s přírodou může být stejně tak víkendový chatař jako tramp, máchovský poutník jako terénní cyklista, houbař zajíždějící autem do lesa jako horolezec, výtvarník-krajinář stejně jako myslivec.

Člověk s nižší potřebou kontaktu je vůči pobývání v přírodě lhostejný. Příroda ho „netáhne“, a tak pokud v ní tráví čas, je to kvůli manželce, kamarádům, výdělku či zlepšování fyzické kondice.

Potřebu kontaktu s přírodou najdeme (kromě jiného) v pozadí turistických a sportovních aktivit v přírodě, chatařství a chalupářství, stěhování se z měst, myslivosti nebo třeba Klubu českých turistů.

Se setkáváním s přírodou souvisí také určité schopnosti, i těmi jsou lidé obdařeni v různé míře. Člověk s vyšší úrovní **schopností pro kontakt s přírodním prostředím** si v přírodě a s přírodou umí poradit. Umí se dobře pohybovat lesnatým terénem, což není u mnoha současných lidí zdaleka samozřejmostí, umí v přírodě pobývat několik dní, rozdělá oheň, ví co jíst a co ne, co dělat za bouřky a kde si nachystat nocleh. Je zvyklý na

běžné přírodní teploty a její výkyvy, na různé počasí. Pro kontakt s přírodou je vybavený jak tělesně, tak pohybově, smyslově, citově a intelektově, svými schopnostmi, dovednostmi i poznatky. V přírodě, se kterou má zkušenosti, se cítí přiměřeně klidně a uvolněně, umí si v ní odpočinout a ví, na co si dát pozor. Ovládá přitom určité základy dovedností pro pěstitelství a chovatelství.

Člověk s nízkou úrovní schopností pro kontakt s přírodním prostředím není na prostředí lesů, hor a luk adaptovaný. V přírodě se stresuje nereálnými nebezpečími, ledačeho se štítí, a i pobývání v přírodě je pro něj spojeno s nepříjemnou ztrátou pohodlí. Své slabší předpoklady pro kontakt s přírodou může kompenzovat sofistikovaným „out-door“ vybavením pro pobytu v přírodě, které mu umožňuje zvládnout i běžné situace, které by pro něj byly příliš náročné.

Ideálem schopností pro kontakt s přírodním prostředím je silně ovlivněný kupříkladu skauting, liga lesní moudrosti (Woodcraft), cvičení vojenských nadšenců v přírodě a praktické kurzy a příručky bojových jednotek „jak přežít v divočině“.

Zatímco schopnosti pro kontakt s přírodou jsou, dá se říci, výkonově zaměřené a spojené s dovednostmi a odolností, environmentální senzitivita vystihuje rozdíl mezi lidmi v „hloubce“ jejich prožívání kontaktu s přírodou. Jako charakteristika vyjadřuje různou míru, v jaké jsou lidé všímaví k přírodě kolem sebe, a k přírodě vnímaví. Pozornost člověka s vyšší **environmentální senzitivitou** je přitahována okolní přírodou, zajímá ho, někdy až pohlcuje. Spatří a uslyší to, co mnozí míjejí, ucítí a pocítí to, o čem druhí nemívají ponětí. Zatímco „obyčejný“ strom bude pro méně environmentálně-senzitivního člověka jen „obyčejným stromem“, pro environmentálně senzitivního představuje celou řadu podnětů a vjemů – „přírodovědně“ postřehne celou řadu detailů, těší se škálami barev a světél, unáší se symfonií šumění listů či pocítuje ježení vlasů v zátylku prouděním energie. Na přírodu se umí vyladit, ona si bere jeho pozornost a na oplátku mu dává celou řadu prožitků a zážitků. Někomu intelektových, jinému estetických či spirituálních, přičemž celou řadu podnětů a vjemů si umí zpětně vybavit. Přírody si většinou všímá i v nepřírodním městě, je vnímavý ke krásě zdravé přírody i k jejím zraněním a bolestem.

Člověk s nízkou environmentální senzitivou si ze svého okolí vybaví jen málo přírodních detailů. Má potíže se na přírodu soustředit – myšlenky a pocity ho vedou jinam.

Environmentální senzitivita se po staletí projevuje v přírodním mysticismu a v umění (krajinomalba, přírodní lyrika), v současné době například v rostoucím zájmu o krajinu, poutnictví, bioregionalismus a geomancii.

## Ekologické vědomí a postoj k přírodě

Ne všichni lidé vnímají při kontaktu s blízkou přírodou jsou i svým chováním šetrnější k životnímu prostředí, v jeho lokálním měřítku i globální šíří. Je to člověk s vyšším **ekologickým vědomím**, který je motivovaný pro ochranu přírody a životního prostředí. Hledá způsoby, jak se chovat k přírodě ohleduplněji, a osvojuje si celou řadu pro-environmentálních zvyků – například třídí odpady, omezuje jízdu autem, vyhýbá se přehrší obalů či

neuvažuje o dovolené na Novém Zélandu. Nebagatelizuje zhoršování životního prostředí (v celé řadě ukazatelů) a uvědomuje si souvislost mezi svým chováním a environmentálními problémy. Znečištění prostředí, vymírání druhů a ohrožení stávajících přírodních cyklů planety vnímá jako nežádoucí a snaží se být spíše součástí řešení těchto problémů, než jejich spolupůvodcem.

Ochrana přírody pro něj není jen otázkou jeho intelektového zájmu, ale také jeho emocí – pociťuje smutek nad devastací přírodního prostředí, soucítí s trpící přírodou, a v současné době pravděpodobně prožívá určité obavy z environmentální budoucnosti. Ve svých potřebách se umí kvůli ochraně životního prostředí do určité míry uskomňovat. Může se aktivně zapojovat do aktivit ekologického hnutí a většinou podporuje politické cíle směřující k větší ochraně přírody a životního prostředí.

Člověk s nízkým ekologickým vědomím je k ochraně přírody laxní a lhostejný. V horším případě se může vůči ochraně přírody ostře vymezovat, v každém případě neváhá s aktivitami, které životní prostředí poškozují a ničí.

Ekologické vědomí na sebe bere ve veřejném prostoru podobu ochrany přírody a životního prostředí, environmentalismu, ekologického hnutí a aktivismu.

Pátá charakteristika je obecnější než ty předchozí. Je jí **postoj k přírodě**, který je možné typově rozlišovat na panský, správcovský, partnerský, náboženský, hostilní apod. V jádru těchto postojů je možné zahlédnout dvě dílčí charakteristiky postoje k přírodě – subdimenzi dominance a submise vůči přírodě, spřízněnosti (afiliace) a nepřátelství (hostility) k přírodě. Postoj k přírodě se projevuje obecnými přesvědčeními o tom, jaká je její role vůči člověku a jaké je postavení člověka vůči ní.

V sociální sféře je možné se s tématy postojů k přírodě setkat především v akademické debatě – v oblasti environmentální filosofie, etiky a sociologie. Na úrovni každodenního života jsou jen málo reflektována.

Vztah této charakteristiky k předešlým je složitější, než by se mohlo zdát. Zjistěte neplatí přímá úměra mezi touto charakteristikou a těmi dalšími – nemálo lidí má určité sympatie vůči přírodě, která je přitom jen u někoho spojena se zvýšenou potřebou kontaktu s ní, a ještě vzácněji s vyšší úrovní ekologického vědomí. Postoj k přírodě spíše vyjadřuje, jak konkrétní člověk o přírodě smýšlí, jak k ní obecně přistupuje.

## Rozmanitost i rozpornost vztahů

Na první pohled je patrné, že mezi lidmi jsou rozdíly v jejich vztahu k přírodě. Z rozpoznání jednotlivých charakteristik přitom vyplývá několik podstatných věcí.

Vztah člověka k přírodě nelze vyjádřit jednoduše, „jedním slovem“, jednodimenzionálně, např. „je odcizený“ či „není odcizený“, „má blízký vztah k přírodě“ či „je přírodě vzdálený“. Skutečnost je o něco složitější a zajímavější – v popisu vztahu jedince k přírodě je potřebné reflektovat více dimenzí; kupříkladu ty zde uvedené. Z druhé je zřejmé, že ne



každý, koho to ve volném čase „táhne do přírody“, životní prostředí také prakticky chrání. Jak je to se vzájemnou závislostí dalších charakteristik?

- Názorná je představa, že by se sešli lidé uvádění v příkladech jednotlivých charakteristik:
- *Chatař jako příklad člověka, který chce být v přírodě, tedy potřeby kontaktu s přírodou.*
  - *Voják vycvičený pro přežití v náročných přírodních podmínkách jako příklad člověka, který umí být v přírodě a s přírodou, tedy schopností pro kontakt s přírodou.*
  - *Přírodní básník jako příklad člověka, který intenzivně vnímá okolní přírodu, příklad environmentální senzitivity.*
  - *Ochránce přírody jako příklad člověka, který chrání přírodu, tedy ekologického vědomí.*

Je vidět, že lidé se ve vztahu k přírodě různí. Je možné se ptát:

*Má každý přírodní básník schopnosti pro kontakt s přírodou jako vycvičený voják? Je voják z divočiny ohleduplný k přírodě stejně jako ochránce přírody? Táhne to každého ochránce životního prostředí do přírody tak často jako chataře? atd.*

Je to pět charakteristik, které nejdou vždy ruku v ruce. Než bude v dalších kapitolách prozkoumán s odkazem na empirické studie vztah mezi nimi, je možné je považovat za **vzájemně nezávislé**. Mnohem častější, než krajní příklady vysokého rozvinutí všech pěti charakteristik (jakýsi „přírodní ideál“?) či naopak jejich nízké úrovně, jsou vztahy k přírodě, pro které je charakteristická určitá míra nevyváženosti jednotlivých dimenzí. Tato disharmonie, v některých případech až rozpornost vztahu k přírodě, je přitom z hlediska environmentální udržitelnosti a environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty velmi zajímavá. Pro příklad stojí za to uvést několik ilustračních portrétů vytvořených studenty psychologie.

## První příklad pro ilustraci

**Vytvořeno k charakteristice: vysoká potřeba kontaktu s přírodou, nižší schopnosti, nízká environmentální senzitivita, střední ekologické vědomí.**

*Člověk, který vášnivě miluje přírodu a často o ní mluví, nevydrží bez ní ani chvíli; pokud je nucen bydlet ve městě, má byt plný květin a dalších přírodnin (kterým ale bohužel moc nerozumí, proto mu občas nějaká květina uschne nebo uhynie), na stole má kalendář s fotkami krajin, vlastní domácí zvíře / zvířata, ale je to podobné jako v případě květin, občas nějaké zvířátko pojde nedostatkem či nevhodností stravy.*

*Na dovolenou jezdí výhradně do přírody, ale ne pod stan natož pod širák, lépe do nějakého hotýlku nebo penzionku s určitým servisem – aby se mohl kochat přírodními krásami a nemusel se starat o takové banality jako např. kde si usuší věci, když zmokne, kde se večer umyje, co bude k jídlu apod.*

*Cestuje většinou s cestovní kanceláří nebo alespoň s textovým průvodcem, protože sám není moc všímavý a kdyby mu někdo neřekl, na co se má v přírodě zaměřit a kam se podívat, tak by si toho vlastně ani nevšiml a výlet by podnikl zbytečně; proto si rád nechá poradit, na co se má kouknout, co je důležité a krásné (resp. se někomu jinému zdá důležité a krásné).*

*Co se týče chování k přírodě a v přírodě – chová se slušně, pokud ho to nijak zvlášť neomezuje, tzn. že např. třídí odpad, pokud s ním ovšem nemusí chodit příliš dlouhou cestu k popelnici apod., jeho motivace pro ochranu přírody je spíše antropocentrická, tzn. že hájí práva přírody pro člověka – aby byly přírodní krásy zachovány pro člověka a ne pro přírodu samotnou.*

## Druhý příklad pro ilustraci

**Vytvořeno k charakteristice: nízká potřeba kontaktu s přírodou, vyšší schopnosti, nižší environmentální senzitivita, vysoké ekologické vědomí.**

*Na monitoru PC má jako pozadí obrázek demonstrantů před atomovou elektrárnou. Do přírody nejedí - ve městě se dá dělat taky spousta zajímavých aktivit. Chodí do kurzu přežití v divočině, kde se zatím naučil docela obstojně zacházet s nožem. Má dobré orientační schopnosti, jen tak někde by nezabloudil. Nosí s sebou krabičku poslední záchrany, co kdyby se někdy hodila. Rád chodí na horolezeckou stěnu. Když jede vlakem, všímá si okolí a více se mu líbí krajina původní než umělé přetvořená člověkem, není ale schopen popsat nějaký detail krajiny, který by ho během cesty zaujal. Tak to nějak všechno splývá dohromady. Nejezdí autem a nelétá letadlem, když už tak MHD nebo vlak, má rád kolo, rád se projde a spoléhá hlavně na vlastní síly. Doma i v práci separuje odpad. Chodí na ekologické mítinky, svou přítomností vyjadřuje podporu pro dobrou věc.*

## Třetí příklad pro ilustraci

**Vytvořeno k charakteristice: vyšší potřeba kontaktu s přírodou, nízké schopnosti, vysoká environmentální senzitivita, nižší ekologické vědomí.**

*Třetí portrét mi sedí na nějakého malíře. Kontakt s přírodou potřebuje, ale přiměřený. Do přírody zajde, když ho kupříkladu ovane léto, chce ten dojem mermomocí zachytit a tak vyrazí. Stačí mu málo. Obraz, náladu a ducha místa si „vyfotí“ do své mysli a utíká honem honem k plátnu. Kdyby se mělo stát to, že by nedej Bože musel v přírodě zůstat, bez konzervy, kompasu, stanu by to nezvládl... prostě do skautu nechodil, na chalupě oheň bez podpalovače nerozdělal a slunko snad asi zapadá na západě... Roztržitý umělec, kombinace Exupéryho Malého prince a nějaké éterické vily, co žije ze vzduchu. Umělcova duše je schopna postihnout nejjemnější detail krajiny, obraz okolí je špičkován každým sebedrobnějším vjemem. Muchomůrka jako šátek Ferdy mravence, šiška připomínající pásowce nebo ploník imitující periskop. Všechno něco znamená, všechno má svoje místo. Ekologické vědomí nemá v proudu asociací, obrazů, představ a prudkých pohnutí mysli dostatek místa. Obal od terpentýnu patří tak daleko, přesně tam, aby nová myšlenka stačila přistát na plátně, a proto, když se nějaký ekologický počín povede, nebude se zlobit... Panta rhei.*

Uvedené příklady dokládají pestrost a vnitřní různorodost vztahů lidí k přírodě. Naznačují tak, jak zkreslující mohou být jednodimenzionální koncepty vztahu k přírodě (např. spříznění vs. odcizení). Ty svou obecností zahalují naznačené dimenze vztahu k přírodě a přehlížíjí dnes mezi lidmi tak rozšířenou rozpornost vztahu k přírodě. Zásadním nedostatkem těchto jednodimenzionálních konceptů přitom je, že selhávají v popisu jednoduchých a běžných vztahů lidí k přírodě – kupříkladu kolik lidí je dnes motivováno pro



pobývání v přírodě (vyšší potřeba kontaktu s přírodou) a přitom ochranu životní prostředí berou jen málo v potaz (nižší ekologické vědomí). Jak tuto rozpornost vyjádřit na ose spříznění s přírodou a odcizení?

Potřebné je v této souvislosti naopak hovořit k tématu vztahu k přírodě konkrétně, specificky - tedy nezbytně s upřesněním, co si mluví pod obecnými termíny jako je „vztah k přírodě“ nebo „odcizení“ představuje, o jakých konkrétních postojích a schopnostech, či právě charakteristikách je tu řeč. Společné porozumění klíčovým pojmům v oboru je předpokladem produktivní práce a spolupráce do budoucna.

Pro environmentální výchovu, vzdělávání a osvětu může z uvedeného vyplývat několik otázek:

- **Jaký metodický postup, hra či pracovní list rozvíjí jakou charakteristiku? Je to například environmentální senzitivita nebo ekologické vědomí?**
- **Je to opravdu ta charakteristika, kterou si autoři programu přejí rozvíjet?**
- **Jakým způsobem je možné programy evaluovat, zda rozvíjí to, co si předsevzali?**
- **A jaké metodické a didaktické postupy jsou nejúčinnější pro rozvoj jednotlivých charakteristik?**

Pokud bychom si nekladli takové otázky, mohli bychom se jednoho dne dočkat nepřijemného překvapení. To když bychom zjistili, že naše programy, dávající si za cíl podporu environmentálně udržitelného chování, ve skutečnosti „generují“ jiný druh obdivovatelů a milovníků přírody, než bychom si pravděpodobně přáli – rodiny stavějící „kvůli dětem“ domy na satelitních předměstích, lesní cyklisty a přátele přírodního adrenalinu, turisty putující do „skutečně divoké přírody“ na druhé konce světa.

O návrat k přírodě by se v určitém slova smyslu jednalo – o cestu k environmentální udržitelnosti stěží.

## Literatura

- BECHTEL, Robert B., CHURCHMAN, Arza (eds.) (2002): *The New Handbook of Environmental Psychology*. New York: John Wiley. ISBN 978-0471405948.
- Bechtel, Robert B. (1997): *Environment & Behavior: An Introduction*. Thousand Oaks, CA.
- BELL, Paul A., et al. (2001): *Environmental Psychology*. 5th edition. [s.l.] : [s.n.], 634 s. ISBN 0-15-508064-4.
- BIXLER, R. D., FLOYD, M. F. (1997): Nature is scary, disgusting and uncomfortable. *Environment and Behaviour*, 29, 4, 443-467.
- CLAYTON, Susan, OPOW, Susan (eds.) (2003): *Identity and the natural environment*. Cambridge, MA: MIT Press.
- FRANĚK, Marek (2003): Změny postojů ve vztahu k přírodě ve vyspělých zemích a jejich vztah k praktickému chování. EKO-ekologie a společnost. [on line]. [cit. 2004-07-05]. Dostupné na WWW: <[www.ceu.cz/EDU/vyzkum/clanky/postoje.htm](http://www.ceu.cz/EDU/vyzkum/clanky/postoje.htm)>
- GARDNER, Gerald T., STERN, Paul C (1996): *Environmental Problems and Human Behavior*. [s.l.] : Allyn and Bacon. 369 s. ISBN 978-0205156054.
- KAHN, Peter H., Jr. (1999): *The Human Relationship with Nature: Development and Culture*. [s.l.] : The MIT Press, 295 s. ISBN 978-0262112406.
- KAPLAN, Stephan, TALBOT, Jane (1983): Psychological benefits of a wilderness experience. In ALTMAN, Irvine, Wohlwill, Joachim F. *Behavior and the natural environment*. New York: Plenum, s. 362. ISBN 978-0306410994.
- KRAJHANZL, Jan (2004): *Osobní vztah člověka k přírodě*. [s.l.], 135 s. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta.
- KRAJHANZL, Jan (2007): Rozmanitost, a společné motivy v odpovědích ankety „pojem vztah k přírodě“. *Envigogika* [online], roč. 1, č. 1 [cit. 2007-09-19].
- METZGER, Tina, McEWEN, Souhlas (1999): Measurement of environmental sensitivity. *Journal of Environmental Education*, vol. 30, no. 4, pp. 38-40.
- SCHMUCK, Peter, SCHULTZ, Wesley (2002): *Psychology of sustainable development*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 344 s. ISBN 978-1402070129.
- STREJČKOVÁ, Emílie a kol. (2006): Výzkum odcizování člověka přírodě: Závěrečná zpráva. Děti a město [online], [cit. 29. 9. 2008].
- Dostupný na: <<http://www.detiamesta.cz>>
- TAKALA, M. (1991): *Environmental Awareness and human activity*. *International Journal of Psychology*, vol. 26, pp. 565-597.

# I. KONTAKT LIDÍ S PŘÍRODOU

## VLIV KONTAKTU S PŘÍRODNÍM PROSTŘEDÍM NA LIDSKOU PSYCHIKU

MAREK FRANĚK

Jaká je úloha zeleně v našem okolí? Můžeme se bez ní snadno obejít? Biologický význam zeleně ve městech je všeobecně známý - rostlinstvo přeměňuje kysličník uhličitý a vodu pomocí sluneční energie na kyslík, který potřebujeme k dýchání. Bez kyslíku žít nedovedeme, ke spokojenému a zdravému životu však potřebujeme ještě mnoho dalších věcí. Úloha vegetace na chování člověka, jeho pocit pohody, výkonnosti a duševního zdraví, byla dosti dlouho přehlížena. Mnoho skutečností začalo vycházet najevo v 60. letech dvacátého století, kdy se ukázalo, že moderní architektonická a urbanistická řešení vedou k řadě problémů v oblasti duševního zdraví i chování člověka. Od té doby se vědci začali zabývat otázkou, jak uspořádání životního prostředí působí na chování člověka. Následné výzkumy potvrdily dávnou lidskou zkušenost, že zeleň v městských ulicích nemá jen estetickou funkci, ale podílí se výrazně na duševní výkonnosti, duševním i tělesném zdraví lidí a rovněž v nemalé míře ovlivňuje sociální chování obyvatel.

Důkazy o pozitivním vlivu přírodního prostředí či přírodních prvků ve městě na některé psychické funkce poprvé přinesli environmentální psychologové z USA. R. Ulrich si povšiml šetření náhodně provedených v amerických věznicích, při kterých se zjistilo, že vězňové, kteří měli celý orientované do volné krajiny s výhledem na pole a louky, byli méně nemocní a měli méně problémů s chováním ve srovnání s těmi, kteří měli celý orientované do vězeňského dvora (Moore, 1981, West, 1986). Ulrich se proto rozhodl provádět podobná šetření v nemocnicích (Ulrich, 1984) a zjistil, že pacienti, kteří měli z nemocničního pokoje výhled do nemocničního parku, se ve srovnání s těmi, jejichž pokoje byly orientovány do dvora s cihlovou zdí, zotavovali po operaci rychleji, měli méně pooperačních komplikací, užívali méně analgetik a průběh jejich rekonvalescence byl nemocničním personálem hodnocen jako lepší. Tato pozorování vedla k potřebě dalších výzkumů i hlubších teoretických zdůvodnění vysvětlujících pozitivní účinek přírodního prostředí na lidskou psychiku.

### Studie uskutečněné v Robert Taylor Homes v Chicagu

Existuje mnoho nepřímých důkazů, získaných zejména prostřednictvím korelačních studií, potvrzujících, že zeleň ve městě má pozitivní vliv na psychiku jeho obyvatel. Z vědeckého hlediska by však bylo zcela nejpřesvědčivější uskutečnit experiment, v kterém bychom experimentální skupinu nechali žít po delší dobu v prostředí, kde není žádná zeleň. Je však zcela pochopitelné, že podobné experimenty není možné z mnoha důvodů

uskutečnit. Proto mají výjimečnou cenu výzkumy, které byly provedeny v 90. letech 20. století na sídlišti Robert Taylor Homes v Chicagu. Toto sídliště, určené pro sociální bydlení, se skládá z 24 identických výškových domů. Potencionální obyvatelé sídliště si nemohli vybrat, v které části sídliště budou žít, protože byli do uprázdněných bytů postupně umísťováni podle pořadníku. Mezi všemi domy byly původně stromy a udržovaná zeleň, avšak z úsporných důvodů počala být zeleň postupně odstraňována. Po určité době však správa sídliště od dalšího odstraňování zeleně upustila, takže v jedné polovině sídliště převažují asfaltové a betonové plochy, zatímco v druhé polovině zůstala zachována původní vegetace - vzrostlé stromy, udržované trávníky a keře. Toto prostředí tak vytvořilo ideální podmínky pro přirozený experiment umožňující pozorovat, jak existence či neexistence městské vegetace může ovlivnit chování a psychiku obyvatel. Výzkumný tým z University of Illinois at Urbana-Champaign zde provedl řadu šetření. Hypotéza stanovující, že prostředí, v kterém je zcela odstraněna vegetace, bude mít řadu negativních dopadů na chování a mentální stav lidí, kteří v něm musí žít, byla výzkumy plně podpořena.

První analýzy výzkumného týmu se zaměřily na úroveň životní spokojenosti, mentální stav a výkonnost kognitivních funkcí, konkrétní pozornostní kapacitu. Zjistilo se, že lidé bydlící v domech obklopených zelení byli subjektivně spokojenější, měli větší duševní odolnost i sílu řešit různé životní problémy a jejich duševní stav byl celkově lepší, což jim zaručovalo například vyšší stupeň koncentrace pozornosti než lidem z domů bez zeleně (Coley, Kuo a Sullivan, 1997).

Dále byla pozornost věnována rozdílům v oblasti sociálního chování obyvatel obou částí sídliště. V nezelené části sídliště lidé omezovali sociální kontakty a uzavírali se do svých bytů. Odstranění zeleně mezi domy způsobilo, že zmizel strukturovaný venkovní prostor, který by nabízel obyvatelům příjemné prostředí pro vzájemné setkávání. Na místo toho byly domy obklopeny otevřeným, neohrazeným a nestrukturovaným prostorem, který byl lidem nepříjemný, proto jej rychle opouštěli. Negativní důsledky odstranění vegetace vyšly plně najevo, když bylo provedeno srovnání s chováním lidí, kteří žili v „zelených“ domech. Obyvatelé bydlící v domech obklopených zelení se stýkali se svými sousedy častěji, měli silnější pocit společenství a cítili se celkově bezpečněji než lidé z budov beze stromů. Stejně tak jejich děti mohly trávit více volného času venku při vzájemné hře či kontaktu se svými rodiči a ostatními dospělými. Pevnější sousedské vazby a lepší rodinné vztahy přispívaly k tomu, že zde bylo méně sousedských a rodinných konfliktů než v „nezelených“ domech, lidé preferovali pozitivní a konstruktivní způsob řešení problémů (Coley, Kuo a Sullivan, 1997).

Odlišné prostředí rovněž ovlivňovalo způsoby, kterým si děti bydlící na sídlišti hrály. Ukázalo se, že ve venkovním prostředí se stromy trávil děti dvakrát více času než v prostředí beze stromů. Děti si hrály nejrůznější hry. V nezelené části si děti hrály jednoduché hry, které měly svá jasně daná pravidla (např. fotbal či karetní hry). Oproti tomu děti, které se pohybovaly v prostředí se stromy, hrály více hry, které můžeme označit za kreativní. Jednalo se například o hry s panenkou nebo různé formy společné hry se skákáním přes švihadlo či vytváření jednoduchých písni doprovázených rytmickým tleskáním. Navíc děti hrající si mezi stromy měly rovněž častější kontakty s dospělými, protože dospělí rovněž trávil více času venku před svými domy ve srovnání s obyvateli domů bez zeleně (Taylor, Wiley, Kuo a Sullivan, 1998).

V neposlední řadě výzkumníky rovněž zajímalo, zda existence či neexistence zeleně má nějaký vliv na existenci vandalismu, asociálního chování a kriminality (Kuo a Sullivan, 2001). Analýza četnosti trestných činů a tísňových volání na policii ukázala, že v nezelené části sídliště byly kriminalita a vandalismus častější než v zelené části sídliště. Dotazníkové šetření ukázalo, že v zelené části sídliště se cítí obyvatelé subjektivně bezpečnější než v nezelené části. Subjektivní pocit bezpečí byl zkoumán rovněž pomocí počítačové simulace. Obyvatelům byly počítačem prezentovány různé varianty uspořádání okolí jejich domů, s větším či menším množstvím zeleně. Každá počítačová simulace ukázala jinou podobu okolního prostředí a obyvatelé měli určit, jaké uspořádání okolního prostředí se jim nejvíce líbí a kde by cítili největší pocit bezpečí. Výzkum ukázal, že obyvatelé obou kategorií si více cenili prostředí, kde jsou stromy a zeleň. Překvapivým zjištěním však bylo, že lidé obecně posuzovali konfigurace prostředí se stromy jako místa, kde by se cítili bezpečně. Dokonce čím hustější koruny stromů počítačová simulace ukazovala, tím větší byl u dotazovaných osob pocit bezpečí.

## Teoretická vysvětlení pozitivního účinku zeleně

Popsané účinky zeleně bývají vysvětlovány několika způsoby. Stromy a keře určitým způsobem člení a ohraničují prostor. Zatímco neohraničený, otevřený venkovní prostor působí na lidi nepříjemně, uzavřený prostor vyvolává pocit bezpečí, pro lidi je pak příjemné v něm trávit určitý čas. Psychologické bariéry, které stromy a keře vytvářejí, rovněž vedou k jasné definici teritoria - prostoru, který obyvatelé považují za svůj. V tomto teritoriu jsou pak ochotni trávit společně určitý čas a chránit jej různými způsoby (přímo osobně, či alespoň voláním na policii) proti „vetřelcům“, čímž se snižuje stupeň kriminality a vandalismu. Asociální chování se totiž daleko častěji vyskytuje v anonymním prostředí, které zdánlivě nikomu nepatří (viz. např. Brown a Altman, 1983).

Udržovaná zeleň má i další psychologický účinek, který nejlépe vysvětluje teorie sociálního učení - určitý typ chování, který je adekvátní pro určité prostředí není tolerován v jiném typu prostředí (Bandura, 1977). Udržovaná zeleň vytváří dojem pořádku, určité prosperity a exkluzivity, což zpětně působí na osoby, které se v tomto prostředí pohybují a do určité míry modifikuje jejich chování. Lidé se podvědomě chovají v tomto prostředí jinak, než třeba na zanedbaných předměstích. Uspořádané prostředí vypovídá o tom, že v místě vládne pořádek a vysílá signál, že případné výtržnosti a vandalismus nebudou místním společenstvím nikomu tolerovány.

Pozitivní reakce lidí na zeleň rovněž vysvětlují socio-kulturní teorie (např. (Balling a Falk, 1982, Orians, 1986). Podle těchto teorií stromy a vegetace vyvolávají u člověka vrozené pozitivní reakce, protože lidský druh většinu doby své existence žil obklopen přírodním prostředím a chybějící vegetace byla většinou spojena s přírodními pohromami či neúrodou a hladem. Tyto vrozené a automaticky probíhající reakce mohou dosti výrazně ovlivňovat náš subjektivní pocit spokojenosti a psychickou výkonnost. Zkušenost lidského druhu také ovlivňuje naši reakci na husté stromové, v kterém se cítíme bezpečně. V primitivních společnostech člověk nacházel v koruně stromu bezpečí při napadení divokými zvířaty, hustý les umožňoval zase úkryt při útoku nepřáteli. Přestože člověk žije již dosti

dlouho v městech, která jej chrání před hrozbami předindustriální éry, svých evolucionárních reakcí se nemůže zbavit a proto přírodní zeleň nutně potřebuje ke svému životu.

## **Teorie regenerace pozornosti v přírodním prostředí**

Významný pokus o vysvětlení mechanismů, díky kterým má vnímání vizuálních informací obsažených v přírodním prostředí pozitivní vliv na lidskou psychiku, představuje teorie regenerace pozornosti, kterou formulovali R. Kaplanová a S. Kaplan (Kaplan a Kaplan, 1989). Teorie se pokouší vysvětlit odpočinkový a regenerační účinek přírodního prostředí na základě způsobu fungování našeho kognitivního systému, konkrétně pozornostních mechanismů. Autoři teorie soudí, že přírodní prostředí má takové vizuální vlastnosti, které nám umožňují efektivně zregenerovat kapacitu naší zaměřené pozornosti.

V současné době je psychika městských obyvatel každodenně přehlcována obrovským množstvím zrakových a sluchových podnětů i dalších informací, které je nezbytně nutné zpracovávat. Každý den se pohybujeme v hustém dopravním provozu, města jsou plná reklam, různých nápisů, upozornění, výstrah a navíc mnoho dalších důležitých informací přichází ještě v akustické formě. Mnozí lidé vykonávají velmi náročná zaměstnání vyžadující zvýšenou pozornost a intenzivní koncentraci na nejrůznější pracovní úkoly. Tyto činnosti vyžadují velké mentální úsilí spojené s vědomým zaměřováním pozornosti. Příliš mnoho podnětů způsobuje vyrušování a informační přetížení, což interferuje s kognitivními procesy, které vyžadují úsilí nebo koncentraci. Důsledkem tohoto životního stylu, který se stává postupně běžný pro velkou část populace vyspělých zemí, je mentální únava, která vede k pocitu přepracovanosti, podrážděnosti, neschopnosti se soustředit a ke snížení celkové psychické i fyzické výkonnosti.

Oproti tomu mentální vitalita představuje schopnost zaměřit své duševní prostředky na úkoly, které chceme vykonat. K tomu nám slouží zaměřená pozornost. Zaměřená pozornost je mentální prostředek užívaný při mnoha každodenních úkolech, které se nevyznačují přirozenou zajímavostí a přitažlivostí. Abychom se mohli koncentrovat na důležité, ale nudné objekty a procesy, musíme utlumit protichůdné, ale často přitažlivější myšlenky a podněty. Pomocí zaměřené pozornosti se můžeme koncentrovat na různé důležité úkoly i přesto, že jsme vyrušováni jinými myšlenkami nebo podněty. Intenzivní a dlouhodobé užívání zaměřené pozornosti vede po určité době zcela logicky k únavě mechanismů, které jsou za zaměřenou pozornost odpovědné. Jedinec se pak nachází ve stavu mentální únavy. Následky mentální únavy jsou vážné: špatná schopnost se soustředit, potlačit vyrušující podněty z okolního prostředí, impulzivní reakce a podrážděnost vedoucí k hrubému či i násilnému chování.

Tento stav vyžaduje regeneraci psychických sil v optimálním regeneračním prostředí. Podle představy autorů teorie regenerace pozornosti Kaplana a Kaplanové je pro regeneraci pozornosti klíčovou kognitivní reakce na okolní prostředí. V počátcích formulace této teorie Kaplan (1978) vyšel z pojetí pozornosti W. Jamese (1892), který rozlišil mezi vědomou a nevědomou pozorností. Zatímco vědomá, respektive zaměřená pozornost vyžaduje určité mentální úsilí, nevědomá pozornost vyžaduje jen velmi malé či žádné.

Nevědomou formu pozornosti nazval Kaplan fascinací. Oproti zaměřené pozornosti fascinace nevyžaduje žádné mentální úsilí a její kapacita nemá žádná omezení. Pro obnovení kapacity zaměřené pozornosti je nutné dostat se do takového prostředí a situací, kdy může jedinec zapojovat z větší části nevědomou pozornost vyvolávanou objekty, které svými vlastnostmi vzbuzují fascinaci. Kaplan a Kaplanová (1989) dále vytvořili model regeneračního prostředí, které umožňuje regenerovat unavenou kapacitu zaměřené pozornosti. Regenerační prostředí by se mělo vyznačovat následujícími čtyřmi faktory.

Prvním faktorem je již uvedená fascinace. Určité podněty v okolním prostředí jsou samy o sobě natolik zajímavé, že vyvolávají naši bezděčnou, spontánní pozornost, což umožňuje odpočinek a regeneraci zaměřené pozornosti. Fascinace závisí na vlastním obsahu podnětu. Vlastností fascinace disponují nejrůznější objekty, ať již jsou to lidé, zvířata, příroda, stroje a další. Předpokládá se, že zejména přírodní prostředí přitahuje bezděčnou pozornost díky svým fascinačním kvalitám. Další úvahy vedly environmentální psychology k rozlišení mezi tvrdou a měkkou fascinací (Herzog, Black, Fountaine a Knotts, 1997). Tvrdá fascinace představuje tak vysoký stupeň intenzity podnětů, že zaplňují celý aktuální obsah vědomí. Takové prostředí umožňuje plnou regeneraci zaměřené pozornosti, avšak neumožňuje dostatečně vnitřní reflexi, tedy možnost vnitřního zklidnění a uvažování o různých životních problémech, které jedinec má vyřešit. Typickým příkladem tvrdé fascinace jsou zážitky spojené s návštěvou sportovních utkání či různých městské zábavy (bary, diskotéky atd.). Oproti tomu měkká fascinace se vyznačuje uměřenou mírou fascinace spojenou rovněž s estetickým prožitkem. Takové prostředí plně umožňuje regeneraci, obnovení zaměřené pozornosti a možnost vážné reflexe.

Druhým regeneračním faktorem je změna prostředí, resp. „být pryč“ (angl. being away), vzdálení se od běžné každodenní rutiny. Mentální odpočinek vyžaduje přemístit se do takového prostředí, které se výrazně odlišuje od toho, čím jsme každodenně obklopeni. Regenerační prostředí by mělo umožnit pozastavit zpracovávání každodenního mentálního obsahu, kterým je obvykle naše práce a běžné každodenní problémy. Při změně prostředí nemusí jedinec používat svoji zaměřenou pozornost, která je vyžadována k aktivaci jeho běžného, každodenního mentálního obsahu (Kaplan, 2001). Mentální síly se tedy mohou regenerovat. Pro jedince, jejichž mentálním obsahem je městském prostředí spojené s mnoha pracovními a každodenními životními problémy, pak přírodní prostředí dokonale splňuje požadavek změny prostředí. Důležité je, že „být pryč“ nemusí vyžadovat příliš velkou geografickou vzdálenost od našeho každodenního prostředí, ale spíše o vzdálenost psychologickou. Leckdy se jedná jen o přání uniknout takovým podmínkám, jako je hluk a stimulační přetížení s očekáváním redukce stresu (např. Hartig a kol., 1991).

Třetím faktorem je tak zvaná kompatibilita. Prostor, v kterém má dojít k mentální regeneraci, musí být kompatibilní s úmysly, cíli, potřebami a sklony jednotlivce. Opakem kompatibility je environmentální stres, který je výsledek neshody mezi potřebami či požadavky jednotlivce a možnostmi okolního prostředí tyto požadavky naplňovat.

Posledním faktorem je rozsah. Tento faktor má dvě hlavní vlastnosti: prostor a koherenci. Vlastnost prostoru určuje, že prostředí by mělo mít své pokračování v čase a prostoru. Prostor musí umožnit návštěvníku do něj vstoupit (ne je jen pozorovat zvnějšku, jako



třeba při jízdě autem) a strávit v něm určitý čas. Toto prostředí by mělo navozovat dojem, že se jedná o celistvý, byť malý svět, a přitom, že tento malý svět zcela přirozeně pokračuje do dalších prostorových dimenzí, do dalších malých světů a tvoří s nimi vyšší prostorově-organizační celek. Přírodní prostředí tyto vlastnosti velmi často splňuje (typický příklad les), na rozdíl od moderních velkoměstských čtvrtí. Vlastnost koherence vyjadřuje, že prvky tvořící prostředí musí být dostatečně spojitě, aby tvořily koherentní celek. Spojitost je velmi důležitá charakteristika, takovéto prostředí se skládá z prvků, které logicky patří k sobě a mají určitý způsob uspořádání. Přírodní prostředí je samo o sobě vizuálně koherentní na rozdíl od městského, kde kromě výjimek (např. udržovaná historická městská centra) existuje mnoho prvků, které spolu nesouvisejí (nesoulad fasád domů, reklam, parkujících automobilů atd.).

## Empirická potvrzení teorie regenerace pozornosti

Několik empirických studií poukázalo na to, že pouhý vizuální kontakt s přírodním prostředím je daný tím, že testované osoby měly z okna svého bydliště výhled do zeleně, má pozitivní vliv na kapacitu pozornosti. Například Tennessen a Cimprich (1995) měřili rozdíl v pozornostní kapacitě středoškolských studentů bydlících na koleji. Ukázalo se, že studenti, kteří měli pohled z okna do zeleně, měli lepší pozornostní kapacitu než ti, kteří měli pohled do zastavěného prostoru.

Další důkazy pocházejí opět z již zmíněného sídliště Robert Taylor Homes v Chicagu. Jeden z výzkumů ukázal, že dívky, které měly z okna výhled do zeleně, měly vyšší skóre v testu sebedisciplíny než dívky, které se dívaly do nezeleňého prostoru (Taylor, Kuo a Sullivan, 2002). U chlapců tento vliv nebyl pozorován, pravděpodobně z toho důvodu, že se více pohybovali po širším okolí svého bydliště, což pro dívky bylo považováno za ne příliš bezpečné. Sebedisciplína byla definována jako schopnost koncentrace (záměrné a dlouhodobé soustředění na vykonávání úkolu - umožňuje vykonat úkol rychleji), útlum impulzivního chování (omezení unáhlených závěrů, útlum bezohledného chování) a oddálení požitku (oddálení okamžité odměny ve prospěch pozdější větší odměny - umožňuje orientaci na dlouhodobé cíle). Tento výzkum ukázal dosti důležitou věc - pozornostní kapacita neovlivňuje jen úspěšnost v kognitivních úkolech, které souvisejí se studiem nebo duševní prací, ale působí též na naši celkovou životní efektivitu. Prokázalo se, že zhoršená sebedisciplína vedla kromě horšího školního prospěchu také k asociálnímu či přímo kriminálnímu chování, předčasnému těhotenství a drogové závislosti.

Výzkumy ukázaly, že lidé si často vybírají svá oblíbená místa podle regeneračních kvalit popsaných teorií regenerace pozornosti. Na vzorku finských studentů to prokázali Korpela a Hartig (1996), u amerických studentů např. Herzog, Maguire a Nebel (2003). Většinou se jedná o místa, kde je zeleň, voda a scénérie má určité kvality (koherence, prostor). Jiným příkladem může být studie Herzoga a jeho spolupracovníků (Herzog et al., 1997), kde bylo zjišťováno, jaké prostředí by si pokusné osoby vybraly, kdyby je následující den čekala nějaká práce, která je náročná na koncentraci pozornosti, nebo musely řešit důležité osobní problémy. Ukázalo se, že pokusné osoby preferovaly přírodní prostředí před městským.

## Vysvětlení založené na prohloubení pozitivních emocí a snížení stresu

Alternativní vysvětlení pozitivního vlivu přírodního prostředí či přírodních prvků předložil již zmíněný R. Ulrich (1983), který sledoval emocionální reakce a doprovodné fyziologické změny spojené s vlivem pobytu v přírodním prostředí. Tyto reakce a následné zmírnění stresu se dostávají v situacích, kdy vizuální scénérie vyvolává přiměřený zájem, příjemný pocit a uvolnění. Během vnímání vizuálních podnětů se negativní emoce postupně mění na pozitivní, dochází k blokování negativních myšlenek a ke snížení nadměrné aktivace. Pozitivní emoce vedou ke snížení stresu. Zotavení ze stresu je jednou z emocionálních a estetických odpovědí na určitou řadu vizuálních podnětů obsažených v přírodním prostředí. Pozitivní vliv přírodního prostředí je tedy zprostředkován emocionální reakcí na vizuální stránku přírodního prostředí. Po této pozitivní emocionální reakci následuje vlastní kognitivní zhodnocení.

Ulrich (1979) se ve svém experimentu pokoušel prokázat, že vizuální kontakt s přírodním prostředím snižuje úroveň pocítovaného stresu a negativních emocí. Studenti, kteří právě vykonali zkoušku, měli popsat své emoce před a po 18 minutové prezentaci fotografií. Pokusné osoby, které se dívaly na fotografie přírodních scénérií, prožívaly vzrůst pozitivních emocí, zatímco ti, kteří sledovali fotografie s městským prostředím, více prožívali vzrůstající smutek. V navazující studii Ulrich (1981) zjistil, že pozornostní aktivace (měřená jako mozkové alfa-vlny) byla vyšší u lidí, kteří pozorovali přírodní prostředí, než u těch, kteří sledovali městské prostředí bez vegetace. Podobné souvislosti ukazují i některé další studie. Hull a Harvey (1989) při výzkumu působení prostředí předměstských parků pozorovali, že stromy a vegetační porost ovlivňovaly emocionální reakce lidí různým způsobem - hustota stromů byla spojena se vzrůstem emocionálního uspokojení, zatímco vegetační porost byl spojen se vzrůstem aktivace. Sheet a Manzer (1991) dokumentovali, že pokusné osoby prožívaly více pozitivních emocí, když si prohlížely obrázky ulice se stromy než vyobrazení té samé ulice bez jakékoli vegetace.

Jiným příkladem výzkumu je experiment provedený s americkými vysokoškolskými studenty, kdy byl sledován vliv procházky v různých druzích prostředí na změnu emocionálního stavu (Hartig, Mang a Evans, 1991). Po procházce v přírodním prostředí došlo oproti procházce po městě či pasivní relaxaci k signifikantnímu zvýšení pozitivních emocí, poklesl hněv a vzrostl pocit celkového štěstí. V pokračování této studie byly rovněž srovnávány osoby, které trávily dovolenou buď v divoké přírodě, v rekreačních centrech mimo přírodu či neměly dovolenou a zůstaly ve městě. Ukázalo se, že u skupiny, která trávila dovolenou v divoké přírodě, významně vzrostla po určité době celková spokojenost a pocit štěstí oproti ostatním skupinám. Tyto osoby, které trávily dovolenou v divoké přírodě, měly rovněž lepší výsledky v testu pozornostní koncentrace po návratu z dovolené než před dovolenou, zatímco osoby z ostatních dvou skupin měly horší výsledky.

Pozitivní vliv městského přírodního prostředí rovněž dokumentuje nedávný výzkum, kde bylo měřeno tempo chůze chodců procházejících různým typem městského prostředí (Franěk a kol., 2008). Pokud chodci procházeli prostředím s přírodními prvky, bylo tempo jejich chůze významně nižší, než když procházeli ulicemi bez vegetace. Nedávné výzkumy ukázaly, že tempo chodců ve městech se neustále zrychluje a že tam, kde bylo zjištěno zvýšené tempo, se častěji vyskytují srdeční infarkty (Levine a Bartlett 1984).

## Závěr

Cílem tohoto příspěvku bylo shrnout psychologické poznatky dokumentující, že přírodní prostředí a městské přírodní prvky mají pozitivní vliv na lidské psychické funkce. V současné době je k dispozici řada empirických prací i teoretických vysvětlení. Jediným problémem je, že většina výzkumných prací byla zatím prováděna v USA, kde každodenní kontakt s přírodním prostředím je daleko menší než v naší zemi a navíc celý styl života se dosti liší od našeho. I přes tento nedostatek jsou uvedené poznatky zajímavé a inspirační i pro země našeho kulturního okruhu.

## Literatura

- BALLING, J., FALK, J. (1982): Development of visual preference for natural environments. *Environment and Behavior*, 14, 5-28.
- BANDURA, A. (1977): *Social learning theory*. New York, General Learning Press.
- BROWN, B.B., ALTMAN, I. (1983): Territoriality, defensible space and residential burglary: An environmental analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 3, 103-220.
- COLEY, R.L., KUO, F.E., SULLIVAN, W.C. (1997): Where does community grow? The social context created by nature in urban public housing. *Environment and Behavior*, 29, 4, 468-492.
- FRANĚK, M., PĚNIČKOVÁ, S., ONDRÁČEK, L., BRANDÝSKÝ, P. (2008): Vliv městských přírodních prvků na rychlost pohybu chodců. *Československá psychologie*, 52, 6, 616-627.
- HERZOG, T.R., BLACK, A.M., FOUNTAINE, K.A., KNOTTS, D.J. (1997): Reflection and attentional recovery as distinctive benefits of restorative environments. *Journal of Environmental Psychology*, 17, 165-170.
- HERZOG, T.R., MAGUIRE, C.P., NEBEL, M.B. (2003): Assessing the restorative components of environments. *Journal of Environmental Psychology*, 23, 2, 159-170.
- HULL, R., HARVEY, A. (1989): Explaining the emotion people experience in suburban parks. *Environment and Behavior*, 21, 323-345.
- JAMES, W. (1892): *Psychology: The Brief Course*. New York, Holt.
- KAPLAN, S. (1978): Attention and fascination: The search for cognitive clarity. In S. Kaplan a R. Kaplan (ed.), *Humanscape: Environment for people*, 84-90. Duxbury (USA, CA), Berman.
- KAPLAN, R., KAPLAN, S. (1989): *The experience of nature: A psychological perspective*. New York, Cambridge University Press.
- KAPLAN, S. (2001): Meditation, restoration and the management of mental fatigue. *Environment and Behavior*, 33, 480-506.
- KORPELA, K., HARTIG, T. (1996): Restorative qualities of favorite places. *Journal of Environmental Psychology*, 16, 221-233.
- KUO, F.E., SULLIVAN, W.C. (2001): Environment and Crime in the Inner City: Does Vegetation Reduce Crime? *Environment and Behavior*, 33, 3, 343-367.
- LEVINE, R.V., BARTLETT, K. (1984): Pace of life, punctuality, and coronary heart disease in 6 countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15, 233-255.
- MOORE, E.O. (1981): A prison environment's effect on health care service demands. *Journal of Environmental Systems*, 11, 17-34.
- ORIAN, G. (1986): An ecological and evolutionary approach to landscape aesthetics. In D. Lowenthal (ed.), *Landscape meaning and values*. Winchester (MA, USA), Allen and Unwin.
- SHEETS, V.L., MANZER, C.D. (1991): Affect, cognition, and urban vegetation. Some effects of adding trees along city streets. *Environment and Behavior*, 23, 3, 258-304.
- TAYLOR, A.F., WILEY, A., KUO, F.E., SULLIVAN, W.C. (1998): Growing up in the inner city: Green spaces as places to grow. *Environment and Behavior*, 30, 1 3-27.
- TAYLOR, A.F., KUO, F.E., SULLIVAN, W.C. (2002): Views of nature and self-discipline: Evidence from inner city children. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 1/2, 49-63.
- TENNESSEN, C.M., CIMPRICH, B. (1995): Views to nature: effects on attention. *Journal of environmental psychology*, 15, 1, 77-85.
- ULRICH, R.S. (1979): Visual landscapes and psychological well-being. *Landscape Research*, 4, 17-23.
- ULRICH, R.S. (1981): Natural versus urban scenes: Some psychophysiological effects. *Environment and Behavior*, 13, 523-556.
- ULRICH, R.S. (1983): Aesthetic and affective response to natural environment. In I. Altman a J. F. Wohlwill, (ed.), *Human Behavior and Environment: Advances in theory and research*, Vol.6: Behavior and the natural environment, 85-125, New York. Plenum Press.
- ULRICH, R.S. (1984): View through a window may influence recovery from surgery. *Science*, 224,420-421.
- WEST, M.J. (1986): *Landscape view and stress responses in the prison environment*. Nepublikovaná M.A. práce. University of Washington, Seattle.

# VÝSLEDKY EMPIRICKÉHO VÝZKUMU DĚTSKÝCH KONTAKTŮ S PŘÍRODOU

KATEŘINA JANČAŘÍKOVÁ

## 1. Úvod

V posledních letech zmiňují nejen zahraniční odborníci jako další významný cíl environmentální výchovy stále častěji **rozvoj environmentální citlivosti (senzitivity)**. Pro šetrné chování k přírodě je totiž nezbytné propojení znalostí a informovanosti (co škodí, co a jak bychom měli dělat, jak je to správně) s jistými osobnostními předpoklady (vůle, ochota uskmornit se, cit a hluboké porozumění). Environmentální senzitivita se proto stává předmětem vzrůstajícího výzkumného zájmu (Franěk, 2004).

**Environmentální citlivost** (senzitivita) je v tomto příspěvku chápána podle J. R. Wilkeho (Wilke, 1993)<sup>1</sup> jako vlastnost skládající se z těchto na sebe logicky navazujících komponent:

- 1) z dispozice (resp. predispozice) zájmu o přírodu – touha poznávat, pozorovat, nacházet zákonitosti v systémových funkcích a strukturách přírody („vědět, jak to obvykle chodí“ – angl. patterns),
- 2) ze schopnosti uvědomovat si poškození přírody (čili všimnout si, že „se děje něco neobvyklého“ – tedy, že jsou patterns narušeny),
- 3) z potřeby přírodu a životní prostředí ochraňovat (tedy touha, aby „vše fungovalo, tak jak má“, aby se porušené obnovilo),
- 4) a ze skutečného jednání pro ochranu přírody a životního prostředí.<sup>2</sup>

Obsah pojmu environmentální senzitivita vchází v jistou souvislost s environmentální (resp. ekologickou) etikou a s klíčovými kompetencemi vytyčenými v RVP (k environmentální senzitivitě je možné vztáhnout: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní) a také s Evropskými klíčovými kompetencemi (z nich s environmentální senzitivitou souvisí minimálně tyto kompetence: dávat věci do souvislosti a organizovat poznatky různého druhu, být schopen řešit problémy, být schopen vyrovnávat se s nejistotou a komplexností situací, účastnit se diskusí a vyjadřovat vlastní názor, obhajovat vlastní názor a argumentovat, poslouchat a zvažovat názory jiných lidí, činit rozhodnutí, posuzovat a hodnotit, řešit konflikty, nalézat nová řešení, brát na sebe zodpovědnost).

Environmentální senzitivita, na rozdíl od přírodovědných znalostí, není vázána jen na přírodovědné vzdělání a nemají ji rozvinutou pouze biologové či přírodovědci. Vysokou míru environmentální senzitivity mohou mít výtvarníci, hudebníci nebo spisovatelé. Modelovým příkladem může být spisovatelka A. Lindgrenová, z jejíhož díla „je cítit láska k přírodě ... ke stromům, rostlinám jako živým nositelům magie a zázraků. ... v knize Ronja, dcera loupežníka je láska k přírodě přímo hnací silou děje. ... když Pipi rozláme bič muži, který bije koně, je to přirozená reakce venkovské dívky Astrid. Emil mezi koňskými hand-

<sup>1)</sup> Environmentální senzitivita není (jako tolik termínů v tomto oboru) v zahraniční literatuře chápána jednotně (srov. příspěvek J. Krajhanzla).

<sup>2)</sup> Tento bod většina autorů jako součást ES neuvádí. Při jeho hodnocení je nutné pochopitelně vzít v potaz věk a možnosti sledovaných osob.

líři dokáže, že mírností lze zkrotit kopajícího koně." (Strömstedtová, 2006: str. 35). A. Lindgrenová se ve spolupráci s veterinářkou K. Forslundovou ve svých sedmdesáti letech začala angažovat politicky (pod její otevřený dopis ministerstvu zemědělství se podepsalo 44 000 lidí). Jejich úsilí přineslo o deset let později novelizaci zákona na ochranu zvířat (Strömstedtová, 2006).

Na utváření environmentální senzitivity se podílí i kritické myšlení<sup>3</sup>, kreativita a především venkovní aktivity – tedy volný i organizovaný pobyt v přírodě (Wilke, 1993).

Problematiku rozvoje environmentální senzitivity studoval v zahraniční literatuře M. Franěk, který konstatoval, že proces rozvoje environmentální senzitivity je složitý a individuální a že stejné metody nevedou u všech jedinců ke stejnému cíli. Environmentální výchova ovlivňuje environmentální senzitivitu nejen pozitivně, ale (v některých případech) také negativně, např. z důvodu nevhodných metod prosazování „správného názoru“ či „správného chování“ (Franěk, 2000).

Zde předkládaný výzkum (ačkoli si je jeho autorka vědoma výše popsanych komplikací a skutečnosti, že lze očekávat, že tento vztah závisí i na jiných proměnných), je založen na zjednodušeném schématu této problematiky, schématu s pravděpodobně majoritní platností, založeném na předpokladu, že existuje souvislost mezi časem stráveným v přírodě (především v raném dětství) a budoucím proenvironmentálním chováním (Franěk, 2004) čili čím více zážitků, tím vyšší environmentální senzitivita. Svými výzkumy potvrdili souvislost mezi tzv. outdoorovými zážitky (především turistikou, tábořením v přírodě, horolezením, zahradničením, lovem a rybařením), ale také uměleckou a tvůrčí činností v přírodě (např. fotografováním či kresbou rostlin, zvíře a krajiny) např. Peters-Grant (1987), Peterson (1982), Scholl (1983), Sivek a Hundgerford (1990) (cit. z Wilke, 1993). Dostatek „prožitků přírody“<sup>4</sup> může podle E. Koháka zastavit nebo zpomalit proces odcizování člověka přírodě, protože prožitky přírody pomáhají člověku cítit a chránit, učit soucitu a vytváří motivaci pro ekologický aktivismus (Kohák, 2000: str. 162). R. Hanuš a I. Jirásek dokonce píší o „zážitku“ (resp. o dostatečném množství zážitků) v přírodě, jako o jednom z nejvýznamnějších cílů environmentální výchovy (Hanuš, Jirásek, 1996).<sup>5</sup>

Slovem „zážitek“ jsou v tomto výzkumu chápány situace nejen prožité, ale také zapamatované (forma zvnitřnění) a následně zaznamenané do dotazníku (dokumentace procesu zvnitřnění). Nebyla zjišťována citová vazba ani emoční hloubka, která se k daným situacím vázala, parametrem významnosti (zvnitřnění) bylo zvoleno právě zapamatování skutečnosti, že se dítě ocitlo v dané situaci, a zapamatování si, kdo mu tuto situaci umožnil zakusit.<sup>6</sup>

3) Kritické myšlení (angl. critical thinking) je zde uvažováno nikoli jako RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení - Reading&Writing for Critical Thinking) kurzy, ale v kontextu širším ("logické myšlení", "selský rozum") kterému u nás (i když také jen částečně) odpovídá spíše Sisyfos - Český klub skeptiků.

4) E. Kohák vytváří vlastní termín "prožitek přírody". V kontextu terminologie použité v tomto článku se jedná ve skutečnosti o "zážitek" nebo dokonce "životní zkušenost".

5) Více teoretických poznatků o tomto tématu naleznete v příspěvku V. Kulhavého.

6) Zde použité pojetí se drží terminologické diferenciace pojmu „prožitek“ a „zážitek“ I. Jirásky (2001). I. Jirásek neprokázal žádný sémantický rozdíl v používání pojmů zážitek a prožitek (jen upozornil na skutečnost, že pojem zážitek je používán 3x častěji), ale (na základě etymologických rozborů prostředí zážitkové pedagogiky) navrhl diferenciaci termínů. Termín prožitek = intenzivní, důkladný způsob žití. Je charakterizován přítomností. Termín zážitek = přesah prožitku, dosažení cíle a celkovost v žití. Pojem zážitek se vždy vztahuje k minulému prožívání. Pojem prožitek vyjadřuje vyšší míru aktivity (předpona pro vyjadřuje aktivnější účast) a vyšší míru zvnitřnění než pojem zážitek. Hlubšímu uvědomění prožitku (jeho celkovosti, zacílení a obsahu) pomáhají takové metody zážitkové pedagogiky, které převádějí neuvědoměle prožívaný prožitek do modu vědomého zážitku. Teprve takto zpracovaný zážitek formuje životní zkušenost (= cíl zážitkové pedagogiky), jež je nepřenositelná. Zkušenost ovšem nepřemění pouze z (vlastních) prožitků, ale také ze sekundárních zdrojů, např. z vyprávění o prožitcích jiných osob, z četby apod. (Jirásek, 2001).

Zde prezentovaný empirický výzkum úzce navazuje na výzkum Odcizování člověka přírodě (Strejčková aj., 2005), konkrétně na Anketu mezi dětmi navštěvujícími ekologické centrum hl. m. Prahy Toulcův dvůr H. Vostrádové a H. Klonfarové (Strejčková a kol., 2005). Inovativní je především v tom, že zjišťoval také to, kdo (a jakou měrou) se podílí na vytváření příležitostí pro kontakt dětí s přírodním prostředím, souvislostmi spojenými se zapamatováním si prožitku (čili jeho transformace na zážitek) a také, jestli a jak by bylo možné hodnotit dosaženou míru zážitků.

Hlavním výzkumným nástrojem byl dotazník, doplňujícím nástrojem byl otevřený rozhovor s vybranými respondenty. Data byla zpracována relevantními statistickými metodami<sup>7</sup> v softwaru NCSS 2000 (Hintze, 2004) ve spolupráci se statistikem T. Polákem.

## 2. Cíle výzkumu

Výzkum zprostředkovává další poznatky k otázce vztahu mezi pobytem ve venkovním prostředí a rozvojem environmentální senzitivity žáků.

Hlavním cílem výzkumu bylo detekovat skutečnosti, jež souvisejí s vyšším počtem zaznamenaných zážitků. Dílčím cílem bylo vytvořit nástroj komparativního hodnocení environmentální senzitivity (hodnocení skrze srovnání získaných zážitků se standardním počtem zážitků).

## 3. Výzkum

### 3.1 Výzkumný plán

#### Tvorba dotazníku

Zážitkový dotazník učitel/rodič vznikl podle výzkumného nástroje „Zkušenostní dotazník“, který byl použit při výzkumu koordinovaném E. Strejčkovou (Strejčková aj., 2005).

7) Nulová hypotéza o rovnosti populačního průměru jedné proměnné určité hodnoty byla testována jednovýběrovým t-testem. Jestliže ani po transformaci (logaritmus a druhá odmocnina) nevykazovala data normalitu rozdělení, byl použit Wilcoxonův test pro jeden výběr. Normalita rozdělení byla zkoumána pomocí histogramu a současně testována koeficientem šikmosti a špičatosti. Případné rozdíly mezi dvěma výběry spojitého charakteru byly testovány dvouvýběrovým t-testem, ovšem pouze v případě normality rozdělení a shody rozptylů obou výběrů. Shoda výběrů byla testována modifikovaným Levenevým testem. Pakliže předpoklady nebyly splněny ani po transformaci, byl použit neparametrický Wilcoxonův pořadový test pro dva výběry. Rozdíly mezi třemi a více výběry byly testovány v případě normality rozdělení a shody rozptylů obou výběrů analýzou rozptylu jednoduchého třídění (ANOVA). Jako srovnávací test mezi jednotlivými výběry byl použit Tukey-Kramerův test. Pakliže data nesplňovala předpoklady pro parametrický test, byla použita neparametrická varianta Kruskal-Wallisova testu pro více výběrů s Kruskal-Wallisovým Z testem jako mnohonásobným srovnávacím testem mezi jednotlivými výběry.

Síla lineární závislosti mezi dvěma spojitými proměnnými byla testována korelací, resp. korelačním koeficientem. Ten dosahuje hodnot od -1 do 1. Hodnota nula udává, že mezi proměnnými není žádná lineární závislost, hodnoty blízké absolutní hodnotě 1 naopak predikují vysokou lineární závislost. Přičemž kladné hodnoty korelačního koeficientu udávají vztah přímé úměrnosti mezi proměnnými a záporné hodnoty vztah nepřímé úměrnosti. Pakliže data měla normální rozdělení a shodu rozptylů, byly použity výsledky Pearsonova korelačního koeficientu, v ostatních případech výsledky Spearmanova korelačního koeficientu.

Pro diskrétní data ordinálního charakteru byl použit Cochran-Armitagův test. Konkrétně se jednalo o proměnnou „bázeň“ v Zážitkovém dotazníku. Byla testována nulová hypotéza, že s rostoucí hodnotou bázně z přírody je trend pravděpodobnosti výskytu získaných dat u dětí, které mají tajné místo (resp. zahradu), shodný s trendem u dětí, které je nemají.

Všechny testy byly provedeny na 95% hladině významnosti, tudíž pro všechny statistické testy platí, že pokud je dosažena hladina testu  $P < 0,05$ , pak je nulová hypotéza zamítnuta a je prokázán statisticky významný rozdíl. Statistická část analýzy dat byla provedena v softwaru NCSS 2000 (Hintze, 2004).



Některé otázky byly nahrazeny charakteristikami přírodovědné inteligence, které byly vybrány z článků M. Meyerové (Meyer, 1998), B. Campbellové (Campbell, 1997), L. O. Wilsonové (Wilson, 1998). Inovativní bylo také zjišťování, kdo dítěti umožnil zážitek. Dotazníkem byly zjišťovány doprovodné informace: citová vazba na přírodu (vyjádřená prohlášením „mám své tajné místo“), pohoda v přírodě (vyjádřená: „nebojím se“), místo, v němž dítě vyrůstá aj.

### Předvýzkum

V předvýzkumu byla první verze modifikovaného dotazníku zadána 40 žákům – účastníkům soutěže Zelená stezka – Zlatý list a 10 členům přírodovědného oddílu Dobromysl v roce 2005. Na základě zkušeností z předvýzkumu byl dotazník modifikován – mj. se totiž měřila časová náročnost a ukázalo se nezbytné zúžit nabídku možností označení toho, kdo zážitek žákům umožnil (např. byly vyřazeny kolonky „s kamarádem“, „sám“ a „se psem“).

### Vlastní výzkum

Sběr dat probíhal v roce 2006. Dotazník byl rozdáván žákům, jejichž učitelé/učitelky<sup>8</sup> jeho (časově stále náročné) vyplnění dovolili, a také účastníkům pražského kola soutěže Zelená stezka – Zlatý list v roce 2006. Vyplňování většiny dotazníků se autorka článku osobně účastnila.

Během vyplňování dotazníků byly uskutečněny otevřené rozhovory s učiteli/učitelkami a následně i několik otevřených rozhovorů s několika žáky z každé skupiny.

## 3.2 Výzkumné otázky:

- Kolik zážitků děti průměrně zaznamenaly? Minimum? Maximum?
- Závislost množství zážitků na ostatních faktorech – otázkách osobních. Čili – je nějaký faktor určujícím pro zvýšený počet zážitků?
- Kdo poskytuje větší prostor, inspiraci a vedení k prožívání zážitků budujících environmentální senzitivitu – jsou to učitelé nebo rodiče?

## 3.3 Hypotézy:

- Role rodičů a učitelů v získávání zážitků žáků bude vyrovnaná.
- Pohlaví neovlivňuje množství zážitků.
- Starší děti zaznamenají více zážitků, než mladší.
- Žáci s citovou vazbou na přírodu (vyjádřenou „mám tajné místo“) zaznamenají více zážitků než žáci bez citové vazby (bez „tajného místa“).
- Účastníci okresního kola přírodovědné soutěže Zelená stezka – Zlatý list (tj. děti s pravděpodobně výrazným zájmem o přírodovědu) zaznamenají více zážitků.
- Děti bydlící v domě se zahradou zaznamenají více zážitků, než děti žijící v bytě nebo v domě bez zahrady.

<sup>8)</sup> Jednalo se o vzorek pedagogů a žáků v rámci výzkumů k disertační práci. Sběr dat proběhl proběhl metodou sněhové koule (pro tento výzkum konkrétně na pražských ZŠ Hovorčická, Rajska a na ZŠ Vrané nad Vltavou).

- Děti vyrůstající v domě se zahradou se v přírodě nebojí, popř. budou jejich obavy reálné.
- Respondenti, kteří si zapisují pozorování z přírody, zaznamenají více zážitků.
- Děti, které vlastní „tajné místo“, budou zaznamenávat, že se v přírodě nebojí, popř. budou jejich obavy reálné.
- Děti, které zaznamenaly více zážitků, budou v kolonce „Bojíš se něčeho v přírodě? Čeho?“ vyplňovat spíše ne nebo ano – reálné (např. blesk ve vysokých horách, bachyně chránící mláďata), kdežto děti s méně zážitky budou vyplňovat spíše ano - zbytečný strach (např. strašidel, tmy).

#### 4. Výsledky dílčího výzkumu „Zážitkový dotazník učitel/rodič“

Vyplnění „Zážitkového dotazníku učitel/rodič“ trvalo žákům 15 – 45 minut.

Celkem bylo hodnoceno 103 žáků (10 300 zážitků). Průměrně žák zaznamenal  $53.2 \pm 1.46$  zážitků (z celkových 100 možných). Minimum zaznamenaných zážitků: 2, a maximum zaznamenaných zážitků: 90.

Zážitky byly nejprve rozčleněny podle četnosti (viz tabulka 1).

| Typ zážitku<br>(% dětí se zážitkem) | Zážitky  |
|-------------------------------------|--|
| Velmi častý<br>(>80%)               | pozorovat lesní zvěř, pozorovat hvězdy, chodit bos v trávě, chodit bos potokem, jít v přírodě po turistických značkách, jet na loďce po vodě, jet na kole po lese, sbírat houby, sbírat lesní jahody, sbírat borůvky, sbírat ostružiny, vylézt na strom, krmit domácí zvíře, házet kamínky jako žabky po vodě,   |
| Častý<br>(60%-80%)                  | pozorovat dravce při letu, slyšet datla, slyšet kukačku, vidět světlušku, vzít do ruky brouka, vzít do ruky žížalu, vzít do ruky žábu, sázet rostliny, ležet ve vysoké trávě, vylézt na skálu, přenocovat v přírodě ve stanu, být za tmy v lese, hrabat listí, odklízet sníh, pořádně promoknout na kůži, prodírat se křovím, procházet se po CHKO, spálit se sluníčkem, štipat nebo řezat dříví, venčit psa, vykoupat se v rybníku, zahlédnout v přírodě hada, číst encyklopedie o přírodě, dívat se na filmy o přírodě, dívat se do ohně a přemýšlet, navštívit Národní park,  |
| Průměrně častý<br>(40%-60%)         | slyšet dupat ježka, jít v přírodě kadit, jít přes oranici, sbírat zkameněliny, sázet strom, ležet v mechu, založit sbírku kamenů, založit sbírku mušlí, vylézt na svah, přenocovat v přírodě pod širákem, pečovat o zvíře déle než ½ roku, pečovat o rostlinu venku déle než ½ roku, pečovat o rostlinu vevnitř déle než ½ roku, chytat ryby, postavit si lesní obydlí z větví, rozdělat oheň v přírodě, trhat luční kvítí, třídit odpad déle než ½ roku, uplést věneček z květin, v přírodě si uvařit jídlo na ohni, vyřezávat z kůry, vytahovat klíště (sobě nebo někomu jinému), číst ABC nebo jiný přírodovědný časopis, strávit týden ve stanu, navštívit přírodovědné sbírky v muzeu, exkurze do historické vesnice, pozorovat nepřetržitě 20 minut v celku ptáky v přírodě, pozorovat nepřetržitě 20 minut savce v přírodě, lovit nebo pozorovat nepřetržitě 20 minut žáby v přírodě, lovit nebo pozorovat nepřetržitě 20 minut mravence v přírodě, |

**Tabulka 1. Rozložení zážitků podle jejich četnosti.**

|                          |  |
|--------------------------|--|
| Málo častý<br>(20%-40%>) | vidět zabíjet zvíře, vzít do ruky hada, chodit bos po jehličí, sbírat bylinky pro vlastní použití, sázet keř, založit herbář, zúčastnit se brigády sbírání odpadků v přírodě, krmit zvíře v ZOO, krmit divoké zvíře, ošetřit zraněné nebo nemocné zvíře, sekát trávu srpem nebo kosou, vybírat vší z vlasů (sobě nebo někomu jinému), zabloudit v lese, zúčastnit se exkurze do vodárny, zúčastnit exkurze do vodní elektrárny, lovit nebo pozorovat nepřetržitě 20 minut hlemýžď v přírodě, lovit nebo pozorovat nepřetržitě 20 minut žíalu v přírodě, lovit nebo pozorovat nepřetržitě 20 minut saranče v přírodě, lovit nebo pozorovat nepřetržitě 20 minut housenku v přírodě, |
| Vzácný<br>(<=20%)        | vidět týrat zvíře, založit sbírku motýlů, založit sbírku brouků, založit sbírku šíšek, zúčastnit se mysliveckého honu, zúčastnit se demonstrace na ochranu přírody, udělat píšťalku z proutí, zúčastnit se exkurze do spalovny odpadu, zúčastnit se exkurze do čistírny odpadních vod, lovit nebo pozorovat nepřetržitě 20 minut stínky v přírodě, lovit nebo pozorovat nepřetržitě 20 minut brouka potápníka v přírodě.   |

Dále byly zkoumány hypotézy související přímo s počtem zážitků (viz tabulka 2).

**Tabulka 2. Statistické zpracování dat výzkumu „Zážitkový dotazník učitel/rodič“ - přehled přijatých a zamítnutých hypotéz.**

| Hypotéza   | Adekvátní nulová hypotéza   | Skupiny (poč. dětí ve skupině) | Průměr ± SE | Statistický test                   | Dosažená hladina testu                         |
|--|---|--------------------------------|-------------|------------------------------------|--|
| Pohlaví nehraje v množství zážitků roli.                             | Počet zážitků H (dívek) = Počet zážitků K (chlapců)                       | H (81)                         | 52,3 ± 2,01 | dvouvýběrový t-test (oboustranný)  | 0,5499   |
|  |   | K (64)                         | 54,1 ± 2,14 |                                    |  |
| Děti, které mají tajné místo, mají více zážitků.                     | Počet zážitků A (ano) ≤ Počet zážitků N (ne)                              | A (92)                         | 56,3 ± 1,69 | dvouvýběrový t-test (jednostranný) | 0,0018*  |
|  |   | N (51)                         | 47,4 ± 2,66 |                                    |  |
| Vyšší věk = více zážitků.  | Spearmanův korelační koeficient = 0 (počet zážitků stejný v každém věku). | -                              | -           | Spearman Correlation               | 0,0011* Spearmanův korelační koeficient=0,2519 |
| Děti žijící v domě se zahradou mají více zážitků.                    | Počet zážitků A (ano) ≤ Počet zážitků N (ne)                              | A (68)                         | 56,0 ± 1,85 | dvouvýběrový t-test (jednostranný) | 0,0258*  |
|  |   | N (76)                         | 50,2 ± 2,19 |                                    |  |
| Děti zapisující si pozorování z přírody mají více zážitků.           | Počet zážitků A (ano) ≤ Počet zážitků N (ne)                              | A (38)                         | 61,3 ± 2,68 | dvouvýběrový t-test (jednostranný) | 0,0003*  |
|  |   | N (107)                        | 50,2 ± 1,66 |                                    |  |
| Děti účastníci se přírodovědné soutěže Zlatý list mají více zážitků. | Počet zážitků A (ano) ≤ Počet zážitků N (ne)                              | A (21)                         | 55,5 ± 3,91 | dvouvýběrový t-test (jednostranný) | 0,2625   |
|  |   | N (125)                        | 52,8 ± 1,57 |                                    |  |

\* = na 95% hladině významnosti zamítnuta nulová hypotéza; SE = střední chyba průměru

Následně byly zkoumány hypotézy související s prožíváním pohody/strachu v přírodě. Statistické zpracování proměnné „Bojíš se něčeho v přírodě?“ neprokázalo souvislost mezi počtem zážitků a tím, zda se děti v přírodě něčeho bojí (viz tabulka 3).

**Tabulka 3. Statistické zpracování vztahu proměnné „Bojíš se něčeho v přírodě?“ s celkovým počtem zážitků. Počet zážitků neovlivňuje skutečnost, zda se děti v přírodě něčeho bojí nebo ne.**

| Hypotéza   | Adekvátní nulová hypotéza  | Skupiny (počet dětí ve skupině) | Průměr ± SE | Statistický test                       | Dosažená hladina testu |
|--|--|---------------------------------|-------------|--|------------------------|
| Více zážitků zaznamenají děti, které se v přírodě nebojí, popř. se bojí reálných hrozeb. | Počet zážitků A (ano) = Počet zážitků A/rozum = Počet zážitků N (ne) | A (53)                          | 51,0 ± 2,43 | Jednorozměrná analýza rozptylu (ANOVA) | 0,5259                 |
|  |  | A/ROZUM (41)                    | 55,1 ± 2,77 |  |                        |
|  |  | N (47)                          | 52,9 ± 2,58 |  |                        |

Obdobně nebyl zjištěn statisticky průkazný rozdíl mezi strachem dětí prožívaným v přírodě a citovou vazbou na přírodu („mám tajné místo“) (viz tabulka 4).

**Tabulka 4. Statistické zpracování vztahu proměnné „Bojíš se něčeho v přírodě?“ s proměnnou „citová vazba na přírodu“ zde reprezentovanou „existencí tajného místa“.**

| Hypotéza   | Adekvátní nulová hypotéza  | Skupiny bázeň | Tajné místo = A [%] | Tajné místo = N [%] | Statistický test        | Dosažená hladina testu |
|--|--|---------------|---------------------|---------------------|-------------------------|------------------------|
| Děti s citovou vazbou na přírodu (s tajným místem) se v přírodě nebojí, popř. se bojí reálných hrozeb. | Trend % zážitků A, % zážitků A/Rozum a % zážitků N je shodný u žáků s tajným místem a u žáků co nemají tajné místo | A             | 37,8                | 36,7                | Cochran -Armitagův test | 0,5707                 |
|  |  | A/Rozum       | 31,1                | 24,5                |                         |                        |
|  |  | N             | 31,1                | 38,8                |                         |                        |

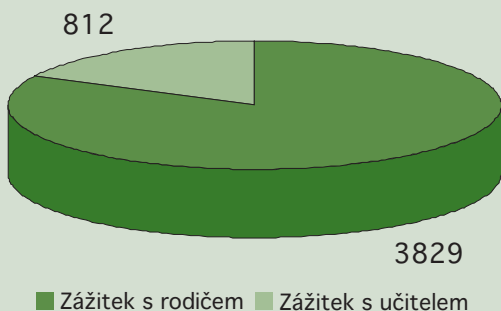
Oproti tomu (překvapivě) 47,7% dětí se zahradou se bojí nereálných hrozeb (bázeň=A), zatímco u dětí bez zahrady se jich bojí pouze 29,3%. A opačně (překvapivě) větší procento dětí, které nemají zahradu, zaznamenalo, že se v přírodě něčeho nebojí. Rozdílný trend u obou skupin je patrný, není ovšem na 95% hladině významnosti signifikantní; i když jen velice těsně (viz tabulka 5).

**Tabulka 5. Statistické zpracování proměnné „Bojíš se něčeho v přírodě?“ s proměnnou prostředí (možnost chodit na zahradu) – nemá vliv na fakt, zda se děti v přírodě něčeho bojí nebo nebojí.**

| Hypotéza   | Adekvátní nulová hypotéza  | Skupiny bázeň | Zahrada = A | Zahrada = N | Statistický test        | Dosažená hladina testu |
|--|--|---------------|-------------|-------------|-------------------------|------------------------|
| Děti se zahradou se v přírodě nebojí, popř. se bojí reálných hrozeb. | Trend % zážitků A, % zážitků A/Rozum a % zážitků N je shodný u žáků, kteří mají zahradu a u žáků, kteří ji nemají. | A             | 47,7        | 29,3        | Cochran -Armitagův test | 0,0621                 |
|  |  | A/Rozum       | 23,1        | 33,3        |                         |                        |
|  |  | N             | 29,2        | 37,3        |                         |                        |

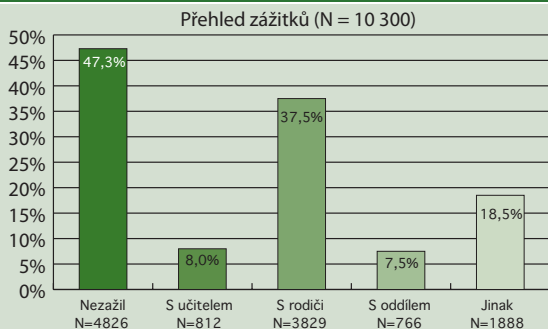
Nulová hypotéza, že děti prožijí stejný počet zážitků s rodiči/rodinou (R) a s učitelem (U) byla testována neparametrickým dvouvýběrovým t-testem (Wilcoxonův pořadový test). Tato hypotéza byla na 95% hladině významnosti zamítnuta – učitelé a rodiče se na zaznamenaných zážitcích podíleli různou měrou (viz tabulka 6). Rodič/rodina (R) se podílí na 35% zážitků, zatímco učitel (U) pouze na 6% zkoumaných zážitků (viz graf 1 a 2).

**Graf 1. Podíl rodičů a učitelů na realizaci zážitků.**



Počet zážitků (v celkovém souboru 103 žáků), na jejichž prožití participoval rodič je 3 829, počet zážitků, na jejichž prožití participoval učitel, resp. učitelka je 812. (Žáci mohli označit jako toho, kdo jim umožnil zážitek, označit rodiče a učitele zároveň).

**Graf 2. Celkový přehled zážitků (v celkovém souboru 103 žáků).**



Z celkového vzorku označili žáci 47,3% zážitků jako neprožité. U zážitků prožitých žáci označovali toho, s kým tento zážitek prožili (mohli označit více kategorií). Nejvíce zážitků umožnili žákům jejich rodiče.

Podobně průkazný rozdíl je i pro dvojice zážitků R-O a R-J (kde O = oddíl a J= jiné). Lze říci, že sledované zážitky umožnili dětem ve shodné míře rodiče (35%) a souhrn dalších tří skupin (U+O+J:31%). Mezi těmito skupinami nebyl totiž průkazný rozdíl na 95% hladině významnosti zjištěn. Velice těsně byl prokázán rozdíl mezi skupinami O a U a podle tabulky 6 je patrné, že vliv O na zážitek dětí je vyšší než vliv U (viz tabulka 10). V následných rozhovorech nad vyplněnými dotazníky bylo zjišťováno, kdo nebo co se skrývá pod kolonkou J = „jiné“. Ukázalo se, že většina žáků kolonku J označila, když zážitek prožili „sami“, dále „se psem“, „s kamarádem“, „s kamarády“.

**Tabulka 6. Statistické zpracování dat výzkumu „Zážitkový dotazník učitel/ rodič“.**

|                            | Průměr<br>(Median) ± SE | Dosažená hladina testu Wilcoxonova pořad. testu: |             |             |
|----------------------------|-------------------------|--|-------------|-------------|
|                            |                         | Zážitek s R                                      | Zážitek s U | Zážitek s O |
| Zážitek s rodiči (R)       | 35,3 (34) ± 1,87        |  |             |             |
| Zážitek s učitelem (U)     | 6,3 (5) ± 0,49          | <0,0001*   |             |             |
| Zážitek s oddílem (O)      | 8,7 (7,5) ± 0,68        | <0,0001*   | 0,021       |             |
| Zážitek s jinou osobou (J) | 22,1 (21) ± 1,14        | <0,0001*   | <0,0001*    | <0,0001*    |
| Zážitek s U nebo s O       | 8,7 (13) ± 0,09         | <0,0001*   |             |             |
| Zážitek s U, O nebo s J    | 30,9 (31) ± 1,46        | 0,1070   |             |             |

\* na 95% hladině významnosti zamítnuta nulová hypotéza. SE = střední chyba průměru.

## 5. Závěry

Na základě statistického zpracování dat byly **přijaty hypotézy**:

- Pohlaví neovlivňuje množství zážitků.
- Věk ovlivňuje množství zážitků (vyšší věk = více zážitků).
- Žáci s citovou vazbou na přírodu (vyjádřenou „mám tajné místo“) zaznamenají více zážitků.
- Prostředí, ve kterém respondent vyrůstá, ovlivní množství zaznamenaných zážitků. Děti bydlící v domě se zahradou zaznamenají více zážitků, než děti žijící v bytě nebo v domě bez zahrady.
- Sdělování podporuje proces upevňování (přesun od prožitku k zážitku či k životní zkušenosti). Proto respondenti, kteří si zapisují pozorování z přírody, zaznamenají více zážitků.

Na základě statistického zpracování dat byly **zamítnuty hypotézy**:

- Role rodičů a učitelů v získávání zážitků žáků bude vyrovnaná.
- Účastníci okresního kola přírodovědné soutěže Zelená stezka - Zlatý list (tj. děti s výrazným zájmem o přírodovědu) zaznamenají více zážitků.
- Počet zaznamenaných zážitků souvisí s vnímáním přírody a pohodou, kterou v přírodě děti cítí. Děti, které zaznamenaly více zážitků, budou v kolonce „Bojíš se něčeho v přírodě? Čeho?“ vyplňovat spíše ne nebo ano – reálné (např. blesk ve vysokých horách, bachyně chránící mláďata), kdežto děti s méně zážitky budou vyplňovat spíše ano – zbytečný strach (např. strašidel, tmy).
- Prostředí, ve kterém děti vyrůstají, ovlivňuje pohodu, kterou v přírodě prožívají. Děti vyrůstající v domě se zahradou se v přírodě nebojí, popř. budou jejich obavy reálné.
- Děti, které vlastní „tajné místo“, budou zaznamenávat, že se v přírodě nebojí, popř. budou jejich obavy reálné.

## 6. Diskuse

Výčet zážitků byl tvořen tak, aby obsahoval kromě několika výjimek (např. účast na mysliveckém honu) zážitky běžné a obvyklé. **Skutečnost, že průměrně žák zaznamenal jen o málo více než polovinu z nich ( $53.2 \pm 1.46$ ), je možné interpretovat jako alarmující.**

Ve srovnání s výzkumem „Co jsem dělal v přírodě a kdy“ (Vostrádovská, Klonfarová in Strejčková aj., 2005) je zaznamenaná četnost některých jednotlivých zážitků podobná, např. sběr (hub, lesních plodů), turistika, jízda na kole je v obou výzkumech velmi častým typem zážitku. U některých zážitků je četnost v obou výzkumech výrazně různá. Např. koupání se (v tomto výzkumu častý zážitek) ve výzkumu H. Vostrádovské a H. Klonforové zaznamenal jediný respondent, a to přesto, že, jak uvádějí autorky, „sběr dat probíhal na začátku školního roku a tudíž žáci vzpomínali na prázdniny“. Možnost komparace obou výzkumů ovšem komplikuje skutečnost, že data výzkumu H. Vostrádovské a H. Klonforové nebyla dosud zpracována statisticky.

Významným výsledkem je zjištění, že podíl učitelů na rozvoji environmentální senzitivity je nižší, než bylo očekáváno, a naopak, že podíl rodičů na rozvoji environmentální



senzitivity je výrazně vyšší, než bylo očekáváno. Tento výsledek potvrzuje naléhavost požadavku E. Strejčkové, že je nutné koncipovat environmentální vzdělávání také na práci s celou rodinou (Strejčková aj., 2005). Učitelé by se měli naučit lépe hodnotit výchovné působení rodiny, zamyslet se nad tím, zda aktivity svých žáků v přírodě (byť mimoškolní – s rodinou, zájmové) dostatečně podporují svým zájmem (pochvala, ocenění, možnost prezentace – popovídání si o individuálních rodinných zážitcích) a zda k této činnosti dostatečně motivují rodiče na třídních schůzkách. V tomto smyslu byla upravena pregraduální i postgraduální výuka předmětů Základy ekologie a problematiky životního prostředí a Seminář z environmentální výchovy na UK-PedF v Praze.

Překvapivým zjištěním bylo, že děti vyrůstající v domě se zahradou se více bojí nerealných hrozeb (strašidel), než děti vyrůstající v domě bez zahrady, které častěji zaznamenávaly, že se „v přírodě ničeho nebojí“. Rozdílný trend u obou skupin je patrný, není ovšem na 95% hladině významnosti signifikantní; i když jen velice těsně (viz tabulka 5). Interpretaci tohoto faktu bude nutné věnovat pozornost dalším výzkumem. Problematika dětského strachu v přírodě by ostatně zasloužila samostatné studium. Data (výčty toho, čeho se děti obávají) nasbíraná v rámci tohoto výzkumu bude možné použít jako předvýzkum. Potvrzená hypotéza „zapisování podporuje proces upevňování“ koresponduje s tvrzením, že pozitivní souvislost mezi množstvím zážitků v přírodě a budoucím proenvironmentálním chováním významně posiluje faktor reflexe popř. „možnost sdílení radosti z přírody“ s rodiči a dalšími blízkými osobami (Franěk, 2004) a s narativním paradigmatickým a konceptem ekonaratologie (Jančaříková, 2007).

Významným zjištěním je to, že (jak se ukázalo při doplňujících rozhovorech s učiteli, s rodiči či vedoucími oddílů žáků a při srovnávání dotazníků ze stejných tříd) mezi (prokazatelně) prožitým a zapamatovaným (resp. zaznamenaným) není vždy shoda. Někteří žáci zažijí všelijaká „zajímavá pozorování“ a „úžasná dobrodružství“ cestou ze školy do jídelny (jejich spolužáci a učitel, i když jdou s nimi, o tomto jejich prožívání obvykle vůbec nevědí), jiní žáci si nezapamatují ani zážitek, který učitel své třídě záměrně připravil. (Např. jedna učitelka byla velmi překvapena, jak málo jejích žáků zaznamenalo do dotazníku „chůze bos v trávě“, ačkoli tento prožitek třídy v době dvou týdnů před vyplněním dotazníku shodou okolností záměrně připravila a prožili ho všichni.) Schopnost žáků transformovat prožitek v zážitek je různá. Tato schopnost souvisí pravděpodobně jak s vrozenými, tak se získanými vlastnostmi žáků, o kterých píše například Franěk (2004), Seton (1977: str. 56) a další (např. Strejčková aj., 2005). Může se mj. jednat i o míru představivosti a vyšší intenzitu tzv. vnitřního citového života (to koresponduje se zjištěným vyšším počtem zážitků u žáků, kteří odpověděli, že mají tajné místo), jak o tom hovoří Wilke (1993: str. 46-49). Klíčovým faktorem, který nás zajímá a který by si zasloužil další bádání, je proces, který bychom mohli vyjádřit šipkou mezi „prožitkem“ a „zážitkem“ (v tomto případě zapamatováním si a zaznamenáním do dotazníku). Co ovlivňuje skutečnost, že jsou děti vnímavé a ochotné si zapamatovat? Co podněcuje děti, aby vyhledávaly svá „dobrodružství“, když se ostatní nudí nebo pošťuchují? Lze tuto vlastnost rozvíjet, a jak?

Environmentální senzitivita nevzniká jako reakce na určitý ojedinělý prožitek, ale vytváří se jako odpověď na větší množství více či méně důležitých zážitků, které se během života objevují. Vzniká složitou interakcí mezi množstvím životních zážitků a jejich interpretací daným jednotlivcem (Franěk, 2004).

## 7. Potenciální využití výsledků

Vzhledem k tomu, že není (ani v zahraniční literatuře) výzkumně stanoveno, kolik současných žáků má narušenou environmentální senzitivitu, nabízí se zde možnost vytvoření umělého nástroje hodnocení environmentální senzitivity, a to na základě počtu prožitých zážitků. Zde je prezentován nejjednodušší z nástrojů, které lze z dat vytvořit.

### ES měření – Primitivní nástroj hodnocení environmentální senzitivity

Rodič nebo učitel čte žákovi otázky na zážitky (stejně jako v „Zážitkovém dotazníku učitel/rodič“), ale zjišťuje a zaznamenává pouze odpovědi ANO a NE (vyplnění dotazníku bude trvat 5 minut). Výsledné číslo (počet zážitků, které respondent označil) srovná s tabulkou 7 (popř. i s tabulkou 8). Výsledný počet zážitků respondenta se vyhodnotí podle výše uvedených pěti kategorií jako průměrný, podprůměrný, enormně podprůměrný, nadprůměrný či enormně nadprůměrný.

**Tabulka 7. Primitivní nástroj hodnocení ES. Žákům bude zadávána (nejlépe formou rozhovoru s dospělým, který bude zaznamenávat počty zážitků) zjednodušená verze Zážitkového dotazníku učitel/rodič.**

| Environmentální senzitivita | Počet zážitků | Percentil |
|-----------------------------|---------------|-----------|
| Enormně podprůměrná         | 0 - 38        | 0 až 20   |
| Podprůměrná                 | 39 - 50       | 20 - 40   |
| Průměrná                    | 51 - 57       | 40 - 60   |
| Nadprůměrná                 | 58 - 70       | 60 - 80   |
| Enormně nadprůměrná         | 70 - 100      | 80 - 100  |

**Tabulka 8. Podklady pro vytvoření tohoto nástroje hodnocení ES a případně i dalších, více sofistikovaných nástrojů hodnocení.**

| Percentile Section of „Zážitek s kýmkoliv“ |       |         |         |                   |
|--|-------|---------|---------|-------------------|
| Percentile                                 | Value | 95% LCL | 95% UCL | Exact Conf. Level |
| 95   | 79    | 75      | 86      | 96,36471          |
| 90   | 74,3  | 72      | 79      | 96,28573          |
| 85   | 72    | 69      | 75      | 95,23846          |
| 80   | 69,6  | 66      | 73      | 95,11081          |
| 75   | 66    | 62      | 70      | 95,52067          |
| 70   | 63,9  | 59      | 68      | 95,30878          |
| 65   | 60    | 56      | 65      | 95,20613          |
| 60   | 57,2  | 54      | 63      | 95,77509          |
| 55   | 55    | 53      | 59      | 95,4333           |
| 50   | 54    | 51      | 56      | 95,26086          |
| 45   | 52    | 49      | 55      | 95,4333           |
| 40   | 50    | 47      | 54      | 95,77509          |
| 35   | 48    | 46      | 51      | 95,43824          |
| 30   | 47    | 40      | 49      | 95,30878          |
| 25   | 42    | 37      | 47      | 95,45324          |
| 20   | 38,4  | 34      | 46      | 95,11081          |
| 15   | 35    | 31      | 39      | 95,23846          |
| 10   | 31,7  | 19      | 35      | 95,87283          |
| 5  | 20,05 | 3       | 31      | 96,31727          |

Navržený nástroj hodnocení environmentální senzitivity a výchozí statistická data budou poskytnuta jak k praktickému používání (Střediskům environmentální výchovy, učitelům), tak odborné veřejnosti k diskusi a k dalším výzkumům.

### Literatura

- CAMPBELL, B.: *The Naturalist Intelligence*. [online] Poslední úpravy květen 1997, [cit. 28.12.2005], 3 s.  
Dostupné na <<http://www.newhorizons.org/strategies/mi/campbell.htm>>.
- FRANĚK, M. (2000): Odcizení přírodě a možnosti environmentální výchovy. [on-line] Praha, Zpravodaj MŽP 6/2000, s. 14-15.  
Pozn.: Krátký, leč zásadní článek. [Citace 1.2.2005] Dostupné na [http://www.ceu.cz/edu/vyzkum/vyzkum\\_text.htm](http://www.ceu.cz/edu/vyzkum/vyzkum_text.htm).
- FRANĚK, M. (2004): Psychosociální faktory ovlivňující úspěšnost environmentální výchovy. [on-line] Praha, Český ekologický ústav, oddělení environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty. [Citace 1.2.2005]. Dostupné na [http://www.volny.cz/evans01/sisyfos/fr\\_studie.rtf](http://www.volny.cz/evans01/sisyfos/fr_studie.rtf).
- GARDNER, H. (1993): *Multiple Intelligences: The theory in Practise*. 1st ed., USA, New York, Basic books, 304 s. ISBN 0-465-01822-X
- GARDNER, H. (2003): *Multiple Intelligences After Twenty Years*. [on-line] Chicago, Illinois, American Educational Research Association, April, 2003. 21. [Citace 1.1.2006]  
Dostupné na [http://www.pz.harvard.edu/PLs/HG\\_MI\\_after\\_20\\_years.pdf](http://www.pz.harvard.edu/PLs/HG_MI_after_20_years.pdf).
- HANUŠ, R., JIRÁSEK, I. (1996): *Výchova v přírodě*. 1. vyd., Ostrava, Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava, MŽP ČR a Centrum pro otázky životního prostředí UK v Praze, Svazek 21, s. 59.
- HINTZE J. (2004): *NCSS and Pass. Number Cruncher Statistical Systéme*, Kaysville, Utah.
- JANČAŘÍKOVÁ, K. (2007): Vrba naslouchá, vrba vypráví: Strípky z ekonaratologie. *Fragmenta Ioannea Environmentalica*, 6, s. 53-68.
- JIRÁSEK, I. (2001): Významová difference prožitků - zážitků v českém jazyce. Kirchner, J., Hogenová (eds), Praha, UK FTVS, s. 12-18. ISBN 80-86317-16-1.  
Dostupné na [http://pf.ujep.cz/~kirchner/konference/sbornik\\_prozitek\\_34.pdf](http://pf.ujep.cz/~kirchner/konference/sbornik_prozitek_34.pdf).
- KOHÁK, E. (2000): *Zelená svatozář: kapitoly z ekologické etiky*. 1. vyd., Praha, Sociologické nakladatelství, 204 s. ISBN: 80-85850-86-9
- MEYER, M. (1997): *Learning and Teaching Through the Naturalist Intelligence*. [online] [cit. 15.10.2005] 7s.  
Dostupné na <http://www.newhorizons.org/strategies/environmental/meyer.htm>.
- SETON, E. T. (1977): *Cesta životem a přírodou*. 1. vyd., Praha, Orbis, 350 s. ISBN neuvedeno.
- STREJČKOVÁ, E. aj. [ed.] (2005): *Děti, aby byly a žily*. 1. vyd., Praha, Ministerstvo životního prostředí ČR, str. 83-85. ISBN 80-7212-382-3
- STRÖMSTEDTOVÁ, M. (2006): *Astrid Lindgrenová: Životopis*. 1.vyd., Praha, Albatros, 373 s. ISBN 80-00-01794-6
- WILKE, R. J. (ed.) (1993): *Environmental education: Teacher Resource Handbook: A practical Guide for K – 12 Environmental Education*. Thousand Oaks, Kalifornia, Corwin press, First Printing. ISBN 0-8039-6370-X
- WILSON, L. O. (1998): *The Eighth Intelligence: Naturalistic Intelligence*. [online] Poslední úpravy 1998. [Citace 28.12.2005].  
Dostupné na <http://www.newhorizons.org/strategies/environmental/wilson2.htm> >.

## ROLE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VE VÝCHOVĚ K UDRŽITELNÉMU ROZVOJI ZAHRA NIČNÍ ZKUŠENOSTI Z LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL (WALDKINDERGARTEN) A MOŽNOSTI JEJICH VZNIKU V ČR

TEREZA VOŠAHLÍKOVÁ

Příspěvek se zabývá rolí a významem environmentální výchovy v předškolním věku dětí. Jako příklad dobré praxe je dále představen alternativní koncept předškolní výchovy – lesní mateřské školy, který s úspěchem funguje v Německu, Dánsku a dalších zemích. Do budoucna by se mohlo jednat o způsob, jak přirozeně řešit několik současných problémů předškolní výchovy – nedostatečné kapacity mateřských škol ve velkých městech, problematický kontakt dětí s přírodou a také rostoucí zdravotní problémy dětí související zejména s životem ve znečištěném životním prostředí města. V České republice čeká koncepce lesních mateřských škol na potřebnou podporu ze strany státu, aby mohla být uvedena do praxe. Výsledky zahraničních výzkumů dokazují potenciál této alternativy pro předškolní výchovu.

### 1. Předškolní výchova

*“Život nedává nic zadarmo. Utečeš od praktického seznamování svých dětí s přírodou k pohodlnějšímu předávání informací pomocí slov a obrazů. Ušetříš sis čas, námahu a různé komplikace s deštníky, přepravou, bolením nohou, žízni a co já vím, čím ještě mohou děti obtěžovat rodiče na cestách za poznáním. Dítě jsi ale trvale ochudil o hloubku skutečných pravdivých zážitků, o nedeformované chápání souvislostí mezi vším, s čím jste mohli přijít do kontaktu.” (Strejčková, 1998, str. 20-21)*

#### 1.1 Pedagogicko – psychologická východiska

Předškolní věk je vývojové období dítěte od dovršení třetího roku věku po vstup do školy, tzn. obvykle do dovršení šestého roku dítěte (Průcha a kol., 2003). Toto období je označováno jako věk iniciativy, jehož hlavní potřebou je aktivita (Erikson, 1963).

Předškolní děti jsou zvědavé bytosti. Svým otevřeným způsobem poznávají svět a nové situace v něm. Změna je pro ně výzvou. Jestliže je dětem poskytnut čas na adaptaci a vlastní tempo, s radostí prozkoumávají, zapojují fantazii, tvoří. Děti potřebují postupovat krok za krokem, vlastní zkušeností posouvat své hranice a s nově nabytými zkušenostmi se vypořádat. Rytmus a tempo každého dítěte je jiný, jejich přání a preference jsou mnohavrstevnaté, rozhodují se podle individuálních zájmů a momentálních potřeb.

Děti jsou sociální bytosti. Potřebují navazovat vztahy, učit se rozvíjet kontakty s druhými a podněcují k činnosti své okolí. V součinnosti s druhými mohou trénovat komunikaci, učit se vyjadřovat své pocity a potřeby, poznávají význam vzájemné pomoci, ohledu, způsoby řešení konfliktů.

Děti potřebují dospělé, kteří mají trpělivost a čas jim naslouchat, přijímají je bezpodmínečně a respektují jejich individualitu. Potřebují dospělé, kteří určí hranice, podle nichž se děti mohou orientovat, a zároveň jim ponechávají možnost se na nich spolupodílet.

Takto lze vnímat současný pedagogický přístup k dítěti, který je označován jako osobnostní zaměření výchovy (Spilková, 1997; Opravilová, 2001). V předškolní výchově se jedná o změnu v pojetí dítěte, dříve považovaného za "nedokonalého dospělého" s nulovou pravomocí a kompetencí rozhodovat. Jan Amos Komenský byl ve své době vzácnou výjimkou, když hovořil o potřebě porozumění dětským zvláštěnostem. Na konci 19. století se prosadil tzv. pedagogický naturalismus, který vychází z přesvědčení, že štěstí a zdar každého jedince jsou podmíněny shodou jeho způsobu života s přírodou. Tuto přírodu představuje nejen vnější přírodní prostředí, ale i to, co můžeme nazvat "přírodou v nás" (Opravilová, 2001) – přirozené potřeby, jejichž naplnění umožňuje zdravý vývoj lidské bytosti. Krajní podobu příklonu k potřebám dítěte představoval pedocentrismus reprezentovaný dílem Johna Deweyho (1859 – 1952), který dítě přirovnává ke Slunci, kolem kterého se otáčejí výchovně-vzdělávací opatření.

Osobnostní orientace není s pedocentrismem v rozporu, naopak na něj v mnohém navazuje tím, že dítě chápe jako autonomní bytost se svými vlastními potřebami a zákonitostí vývoje. Lze předpokládat, že osobnostně zaměřená předškolní výchova představuje v současné době východisko a nastiňuje směr cílů a metod výchovně-vzdělávacího působení v Evropě. Je tomu tak i v České republice?

## 1.2 Cíle předškolní a environmentální výchovy

*"Naším zájmem je prvotní poskytování dostatečného množství přímých plnohodnotných kontaktů s přírodním děním. Jen na pořádně bytelném základě vlastních prožitků a zkušeností se mohou později rozvíjet další pokud možno málo deformované reálné poznatky získávané už jen řečí, písmem, obrazy." (Strejčková, 1998, str. 21)*

Jak bylo výše uvedeno, dítě je v současnosti vnímáno jako aktivní subjekt interagující s vrstevníky, dospělými a s okolním světem. Je kladen důraz na přirozeně podnětné prostředí s mnohostrannými příležitostmi k získávání nejrůznějších zkušeností. Tento přístup však neznamená anarchii, svévoli dítěte. Základní pedagogický postup zůstává zachován – nejprve jsou stanoveny cíle, poté metody a nakonec obsah výchovy a vzdělávání, což platí jak pro předškolní výchovu (PV), tak i pro environmentální výchovu (EV). Cíle bývají formulovány obvykle na obecné úrovni, což vyžaduje jejich konkretizaci v reálných výchovných situacích.

Základní cíle vycházející z osobnostně orientované předškolní výchovy jsou (Opravilová, 2001):

- pomoc emocionálnímu a sociálnímu vývoji a přizpůsobení dítěte;
- podpora vztahu k poznávání a učení a poskytnutí podmínek k samostatnému učení a poznávání světa;
- příprava v oblasti řečových a intelektových dovedností;
- rozvoj individuálních vyjádření a tvořivých schopností v oblasti emocionální, etické a estetické.

Konkrétněji jsou cíle PV formulovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2004). Základní cílovou kategorií zde představuje koncept tzv. klíčových kompetencí. Klíčové kompetence představují podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti významné pro život člověka (evropské společnosti). Ve své podstatě se neliší od výše uvedených základních cílů, jsou však dále specifikovány a strukturovány do pěti tematických oblastí stanovených Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV): Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a jeho svět.

Také environmentální výchova definuje výchovně vzdělávací cíle. Vzhledem ke struktuře vztahu člověka k přírodě (Krajhanzl, 2008) lze formulovat základní cíle a východiska EV takto (Palmer, J. & Neal, P., 1994; UNESCO – UNEP, 1977; UNESCO, 1975):

- a) rozvíjet zkušenosti skrze přírodu, které nelze zprostředkovat (citlivost a uvědomění si jedinečnosti a vzájemné závislosti jevů v přírodě);
- b) rozvíjet dovednosti skrze přírodu, které nelze zprostředkovat (zásady pobytu v přírodě související se znalostmi klimatu, terénu, sebe sama, druhých);
- c) rozvíjet znalosti o prostředí;
- d) rozvíjet dovednosti a hodnoty pro prostředí (dovednost identifikovat a aktivně přistupovat k řešení environmentálních zátěží).

Obecné výchovně-vzdělávací cíle předškolní výchovy lze projektovat do cílů environmentální výchovy následujícím způsobem:

|    | CÍLE PV  | CÍLE EV                                     |
|----|--|---|
| 1. | podpora emocionálního vývoje                               | rozvíjet zkušenosti skrze přírodu           |
| 2. | podpora vztahu k poznávání a učení                         | rozvíjet znalosti o prostředí               |
| 3. | poskytnutí podmínek k samostatnému učení a poznávání světa | rozvíjet dovednosti a hodnoty pro prostředí |
| 4. | příprava v oblasti řečových dovedností                     | Dovednost identifikovat řešení              |
| 5. | rozvoj individuálních vyjádření a tvořivých schopností     | rozvíjet zkušenosti skrze přírodu           |

Environmentální výchova je často označována jako průřezové téma (v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je přímo samostatně stojícím tematickým celkem). Jako průřezové téma představuje způsob, jak tematicky i metodicky dosahovat klíčových kompetencí prostřednictvím EV. Lze tedy uvažovat o tom, že program, který z velké části pracuje podle cílů, metod a obsahu EV, bude zároveň dosahovat cílů předškolní výchovy. Takovýto ucelený program představuje alternativní koncept „lesní mateřská škola“.



## 2. Lesní mateřská škola

### 2.1 Historie lesní mateřské školy

Základy konceptu lesní MŠ vznikly v Norsku a Švédsku jako přirozená součást předškolní výchovy. Není jasné, kdy přesně který jednotlivec či instituce tuto alternativu předškolní výchovy zavedli. První datum a místo nového založení lesní MŠ pochází z Dánska. Za zakladatelku je považována Ella Flatau, matka čtyř dětí, která trávila čas s dětmi pravidelnými výlety do lesa a pozorováním přírody. Brzy se k ní přidali sousedé se svými dětmi a jejich známí. V roce 1954 vznikla občanská iniciativa sdružující příznivce této myšlenky a byla založena historicky první lesní MŠ (Haefner, 2002). V Dánsku je dnes tento způsob předškolní výchovy velmi rozšířený<sup>1</sup>. Ve Švédsku existuje pod označením "Venku za každého počasí" (srv. německé „bei Wind und Wetter“) kolem stovky mateřských škol (Lacinová a kol., 1999).

V Německu vznikla první lesní MŠ ve Flensburgu v roce 1993 na základě přímých zkušeností zakladatelek Kerstin Jebsen a Petry Jaeger s dánskou koncepcí (Haefner, 2002). Literatura uvádí i soukromou iniciativu ve Wiesbadenu trvající od roku 1968 dodnes (Miklitz, 2000). Na rozdíl od flensburgské lesní MŠ však není odvozena z dánské koncepce a není provázána s místní školskou správou.

V současné době v Německu nalezneme okolo 1000 lesních mateřských škol a jejich počet stále narůstá.<sup>2</sup> Lesní MŠ existují také ve Švýcarsku a tento koncept v současné době nachází příznivce i v Japonsku.

### 2.2 Koncepce a cíle lesní mateřské školy

Lesní MŠ nespočívá v závazném dodržování principů daných učením své zakladatelky nebo výchozí institucí. Společné znaky lesních MŠ jsou dané prostředím, kde děti tráví čas. Děti jsou stále venku v lese, případně na louce nebo na poli. Zde si hrají s tím, co jim v danou roční dobu dané prostředí nabízí a umožňuje. Pouze při velmi nepříznivém počasí se společně s pedagogy schovají pod celtu nebo do chatky, kde si vyprávějí pohádky, malují a kde jinak zůstávají pouze na svačiny.

Podstata výchovného působení v lesní MŠ zůstává společná s běžnou školkou – dítě je podporováno a rozvíjeno s respektem k jeho individualitě a vlastní vůli poznávat. Les však nabízí specifické učební situace a příležitosti k rozvoji. Během práce pedagoga stojí v popředí následující výchovné cíle:

1. rozvíjet hrubou a jemnou motoriku dítěte pomocí přirozených všudypřítomných podnětů a možností k pohybu;
2. využívat k učení všechny smysly, celé tělo a všechny úrovně vnímání a to způsobem, který je dětem příjemný;
3. rozvíjet spolupráci, respekt k druhému, samostatnost.

1) Haefner (2002) uvádí, že podle výzkumu Eckhardt-Hansen/Sjorslev (1995) má s koncepcí lesní mateřské školy zkušenost 85% dánských předškoláků. Navštěvovat předškolní zařízení v Dánsku na rozdíl od ČR není povinné a zkušenost může znamenat i krátkodobou docházku do LMŠ.

2) Údaj uvedla Irmgard Kutsch, odbornice na EV v předškolním věku, na česko-německém semináři o ekologických mateřských školách, Praha 13.-14.11-2008.

U předškolních dětí je obraz lesa ovlivněn pohádkami a pověstmi (Hederer, Schmidbauer, 1997), které znají z domova. Příběhy proto sehrávají důležitou roli i v lesní mateřské škole – les se stává čarovnou říší skřítků, jeskyně ožívá loupežníky a rybník má svého vodníka. S lesem jakožto místem pro hru a pobývání jsou svázány další učební cíle:

- poznávat rostliny a zvířata v jejich původním životním prostředí,
- sledovat rytmy ročních období a přírodních jevů,
- rozvinout citlivost pro ekologické souvislosti a propojení, stejně tak jako respekt a vědomí hodnoty společenství lesa a života,
- prožitkem ticha se stát citlivějšími k mluvenému slovu a všem zvukům.

Rozdíly mezi koncepcemi jednotlivých lesních MŠ spočívají zejména v akcentování určitého výchovného záměru (Haefner, 2002). Některé vyzdvihují rozvoj pohybových dovedností, jiné environmentální výchovu, další mají v popředí zájem o rozvoj sociálních kompetencí dětí, nebo rozvoj smyslového poznávání. Zaměření výchovného působení každé lesní MŠ bývá výsledkem zájmu pedagogů na jedné straně a zájmu rodičů na straně druhé. Pro každou lesní MŠ je typická úzká spolupráce pedagogů s rodiči, která je nezbytná pro kvalitu a bezpečnost výchovy v lese.

### 2.3 Den ve školce v lese

Podle výše uvedených základních charakteristik a cílů lesních MŠ je upraven denní program a potřebné vybavení. Následující program shrnuje jedna z pedagožek působící v jedné ze švýcarských lesních MŠ (Schaffert, 2008):

Ráno čekají pedagožky na děti na kraji lesa (školky působící ve městech obvykle fungují tak, že rodiče přivedou děti na zastávku prostředku hromadné dopravy, který do lesa jede, pozn. aut.). Po záznamu převzetí dětí od rodičů odcházejí děti v doprovodu dvou až tří pedagogů. V lese se všichni postaví do Ranního kruhu. Po společném pozdravu postaví jedno dítě doprostřed kruhu svíci a tančí se a zpívá, děti počítají a opakují „Pravidla lesa.“<sup>3</sup> Mezi ně patří:

- v přírodě se nesmí bez dovolení nic jíst,
- na stromy se leze pouze pod dohledem nebo se svolením dospělého,
- po zaznění domluveného signálu se co nejrychleji sejdem u pedagoga, nikdo neběhá dál než na dohled pedagogů,
- netlučeme se, nešleháme klacky, ani s nimi neběháme,
- všechny odpadky, které jsme přinesli, si i odneseme,
- děti mohou používat malý nožik pouze vsedě,
- při cestě přírodou musí být dodržovány průběžné zastávky, nikdo neběží napřed.

3) Tato pravidla se v každé lesní MŠ mohou mírně lišit. Jsou formulována tak, aby jim předškolní dítě rozumělo, takže s nimi lze polemizovat pro jejich někdy přílišné zjednodušení brzdící plné využití potenciálu lesa. Jejich primární význam však spočívá v ochraně dětí, ve stanovení základních hranic, které by měly být postupně přizpůsobeny rozvíjejícím se zkušenostem dětí.

Poté děti obsadí „svou“ část lesa. Zde slouží bahnitá brázda jako klouzačka, spadlý strom jako lokomotiva, pracovní stůl nebo kuchyně. Využíváno je náradí jako dětské pilky nebo nožíky na zářezy, někdy také hnětací metla, malířské potřeby nebo houpací síť. Vše, co je přineseno do lesa, je umístěno v trakaři<sup>4</sup> nebo v batůžku dětí.

Čas v lese utíká rychle při hrách na prodej zboží (v Německu jsou lesy často vybavené dřevěnými sruby, které využívají školky v lese jako zázemí, pozn.aut.), při souboji v rytířském hradě (cesta přes pařezy stromů na vyvýšené místo – hrad), nebo při hnětení hlíny s vodou z pařezů převrácených stromů. Děti si samostatně nebo ve skupinách hrají na tvořivé umělce s předměty, které naleznou. Někteří si jednoduše užívají výhled z vyvýšeniny nebo koupel v listí bylinek. Pedagožky nejsou stále jen na místě. Doprovázejí děti do „lesní toalety“ za křovím, také například mají připravené klíče k určování, které děti rády prohlížejí a používají. Děti jsou pravidelně počítány.

Před společnou snídaní, kterou si děti obvykle nosí samy, si děti myjí ruce v přinesené vodě. Na termo-polštářích se svačí to, co mají děti přinesené z domova, přičemž ze strany pedagogů je výslovně vyžádána zdravá strava.

Vedle volné hry probíhá také společná aktivita, kterou plánují pedagožky – staví tábor, vyprávějí příběhy a pohádky, nalézají nová místa v lese, skládají obrázky z listů, malují lucerny nebo zpívají písničky. Každý den je také každému dítěti věnováno minimálně půl hodiny na osobní rozvoj – většinou pracují pedagožky s malou skupinkou dětí či s jednotlivci. Rozvíjí se jemná i hrubá motorika, na přírodninách se učí popisovat barvy, tvary, počítat, třídit a skládat. Dále jsou vyprávěny pohádky, které jsou doplňovány dramatizací či výtvarnou činností (malé děti malují prstem či klacíkem na zem, předškoláci uhlem na listy či kameny).

Před opuštěním lesa se v Závěrečném kruhu zpívá a tančí a poté se pedagožky děti ptají, co se jim obzvláště líbilo nebo nelíbilo. Ušpiněné, unavené a spokojené děti pak v poledne vyzvedávají jejich rodiče.

Program z další lesní MŠ ve švýcarském Chaeferbergu ukazuje, že lze zajistit i delší trvání pobytu v lese zahrnující oběd i spánek. Po úvodní cestě k vybranému místu, které je vždy v blízkosti vodního zdroje, je založen oheň, o který pečují pedagogové s dětmi. Oheň slouží k mnoha účelům – děti se u něj mohou ohřát, je na něm připravováno polední teplé jídlo tvořené obvykle zeleninou, luštěninami, rýží apod. nebo je ohřáto jídlo připravené od rodičů (zejména pokud má dítě určitou dietu). V bezpečné vzdálenosti od ohně je poté nafouknuta silná karimatka pro děti, které chtějí odpočívat. Každé dítě je vybaveno vlastním spacákem, který si přináší ve svém batůžku. Pokud prší nebo sněží, je třeba nejprve zajistit přístřeší z plachty.

Ačkoli se takové podmínky zdají být městskému člověku velmi nepříznivé a nepříjemné, děti je za takové nepovažují, naopak pro ně představují dobrodružství a společně sdílenou zábavu. Základem pro pohodu dětí je ovšem odpovídající oblečení a vybavení a kompetentnost pedagogů.

4) tzv. Bollervagen – trakař, který se používá např. v ZOO Praha (pozn.aut.)

## 2.4 Vybavení do lesní MŠ

Protože jsou děti zpravidla vždy venku, je jejich oblečení důležitou součástí výbavy. Uplatňuje se cibulovité vrstvení<sup>5</sup> různě funkčního prádla. V zimě je třeba více vrstev oblečení, jsou nezbytné náhradní rukavice a ponožky. Při deštivém počasí a plískanici jsou vyžadovány gumové holinky, kalhoty na bláto a nepromokavý klobouk. Na ochranu před klíšťaty a komáry je i v létě doporučován dlouhý rukáv a kalhoty, pevné boty a rovněž pokrývka hlavy. Platí zásada: "Neexistuje špatné počasí, pouze špatné oblečení." (Lacinová a kol., 1998).

Kromě oblečení odolného proti počasí nosí každé dítě batůžek s vodou na umytí, termoskou na teplý čaj, svačinou (případně obědem), pláštěnkou, náhradními rukavicemi a ponožkami, podložkou na sezení, dekou či spacákem a dostatkem volného místa na nalezené "lesní poklady".

Pedagogové mají k dispozici vozík, v němž se nacházejí nejen hračky a nářadí, ale nezbytností je mobilní telefon, souprava pro první pomoc, náhradní voda na mytí, teplý čaj a oblečení na výměnu a pleny pro menší děti. Při velmi nepříznivém počasí, když je velký mráz, vydatný déšť nebo bouřky, má každá školka v lese možnost návratu na zastřešené místo, které může být vyhřívané. Příkladem jsou upravené maringotky s židlemi, stoly a pomůckami na tvoření. V létě jsou také s oblibou využívány velké teepee stany.

## 2.5 Porovnání lesní mateřské školy s běžnou MŠ

Místo pobytu – les – je důležitý a nejvíce nápadný rozdíl s běžnou MŠ. Další rozdíly představují zvláštnosti výše popsaného denního programu.

Mimo to se liší běžné MŠ svým zřizovatelem. Lesní MŠ vznikají často na základě iniciativy rodičů a pedagoga. Představují tak „konkurenci“ městským zařízením (Haefner, 2002). To podporuje i fakt, že jsou výrazně levnější než poplatky v MŠ nebo jiných zařízeních pro děti. Lesní MŠ v podstatě financuje pouze pedagogický dozor, základní vybavení pedagogů, případné cestovné a nezbytný materiál, který ovšem z praktických i didaktických důvodů omezuje na minimum.

Dalším rozdílem je již zmíněný způsob spolupráce s rodiči dětí. Ti jsou často iniciátory vzniku lesních MŠ, takže mají o její fungování a existenci zájem, stejně tak o způsob, jakým jsou zde děti vychovávány. Výrazně tak prospívá komunikace pedagogů s rodiči, což lze považovat za další významné pozitivum této koncepce.

Nabízí se zde i otázka hygieny dětí. V zemích, kde lesní MŠ existují, nejsou dosud závazné hygienické požadavky vztahující se přímo k této koncepci. Pedagogové tak vycházejí ze základních pravidel hygieny a vzhledem k tomu, že navštěvují každý den jiné místo, lze předpokládat, že ani zatížení prostředí nebude významné. Přesto je otázkou, zda by tento koncept nebyl v českém prostředí kvůli nevyřešené otázce hygieny předem odsouzen k zániku bez zvážení zdravotních pozitiv, která přináší.

5) tzv. Zwiebellook – spodní termovrstva, ideálně z vlny, další vrstvy podle venkovní teploty, které lze pohodlně přidat či ubrat (dítě se dokáže rychle zahřát, ale také rychle ochladnout), svrchní vrstva je obvykle nepromokavá a nepropustná pro vítr (tzv. softschell)

Německý výzkum vedený v roce 2002 dr. Peterem Haefnerem z univerzity v Heidelbergu srovnává školní připravenost<sup>6</sup> dětí pro nástup základní školní docházky. Haefner porovnával děti navštěvující minimálně jeden rok lesní MŠ a děti navštěvující běžnou mateřskou školu.

Jeho východiskem byla otázka, zda děti navštěvující lesní MŠ budou na školu připravené stejně jako děti z běžných MŠ a zda mají děti z lesních MŠ nějaké problémy v prvním roce školní docházky.

Hodnotícími kritérii bylo šest oblastí:

1. motivace – trpělivost – koncentrace;
2. sociální jednání;
3. spolupráce při vyučování;
4. hudební dovednosti;
5. poznávací dovednosti;
6. pohybové dovednosti.

Těchto šest oblastí lze vztáhnout k pěti klíčovým kompetencím, které definuje český Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004):

|     | <b>RVP PV</b>                    | <b>Haefner (2002)</b>                      |
|-----|----------------------------------|--|
| 6.  | kompetence k učení               | poznávací dovednosti                       |
| 7.  | kompetence k řešení problémů     | motivace – trpělivost – koncentrace        |
| 8.  | kompetence komunikativní         | hudební dovednosti                         |
| 9.  | kompetence sociální a personální | sociální jednání, spolupráce při vyučování |
| 10. | kompetence činnosti a občanské   | pohybové dovednosti                        |

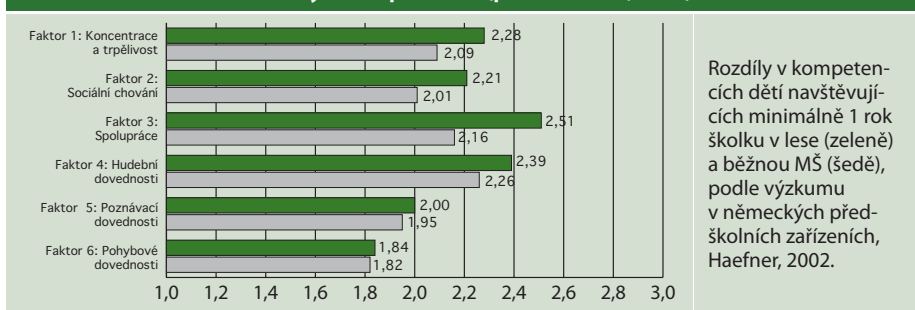
Zvolenou metodou výzkumu byl písemný dotazník pro učitele prvního ročníku základních škol. Výzkumu předcházelo šetření sledující mimo jiné vzájemné souvislosti otázek v dotazníku a významné faktory ovlivňující výsledky. Jako zásadní se ukázal faktor pohlaví dětí, které učitelé hodnotili, takže byly posléze výsledky šetření vyhodnocovány zvlášť. Celkem měl dotazník 42 položek s hodnotící škálou odpovídající německému školnímu známkování 1 (zcela odpovídající) – 6 (zcela neodpovídající). Dotazníky byly vyplňovány s plnou anonymitou učitelek i dětí.

Výsledky výzkumu shrnuje Graf 1, ze kterého vyplývá mírně převažující pozitivní hodnocení pedagogů dětí navštěvujících lesní MŠ a to ve všech šesti sledovaných oblastech. Pozitivum výzkumné metody představuje relativní nezávislost hodnotitele (učitele prvního ročníku ZŠ) – nehodnotí výsledky vlastního pedagogického působení (kde by hrozilo zkreslení směrem ke kladnému hodnocení). Za negativum lze považovat nejednotné porozumění výroků v dotazníku, jelikož každý pedagog klade jiné nároky na znalosti a dovednosti dítěte a podle toho je i hodnotí. Tento problém souvisí i s již zmíněnou otázkou školní připravenosti, která v současnosti vychází z osobnostní orientace výchovy.

Výsledky získané šetřením lze shrnout do jednoduchého závěru: děti z lesních mateřských škol prospívají v prvním ročníku srovnatelně s dětmi z běžných MŠ. Tímto je podložen zásadní argument o plnohodnotnosti výchovné koncepce lesních MŠ.

6) Školní připravenost – souhrn předpokladů dítěte pro úspěšné zvládnutí nároků vyučování a školy zahrnující úroveň biologického a psychologického vývoje dítěte (tzv. zralost), tak dispozice vytvářené na základě učení (Průcha a kol., 2003). V současné době se přechází od univerzálního modelu školní připravenosti k individuálnímu přístupu k dítěti – kategorizaci školní připravenosti proto již nemá jednoznačná kritéria.

**Graf 1 - Rozdíly mezi běžnou MŠ a školkou v lese ve vybraných faktorech – klíčových kompetencích (podle Haefner, 2002)**



### 3. Shrnutí

Rozvoj předškolních dětí v oblasti schopností pro kontakt s přírodou, environmentální senzitivity, vědomí a postoje k přírodě<sup>7</sup> je jednou z podstatných strategií udržitelného rozvoje. Environmentální výchova může představovat buďto průřezové téma spojující dílčí výchovně-vzdělávací aktivity nebo může být fundamentem výchovy, jehož cíle a metody jsou plně v souladu s požadavky moderního předškolního vzdělávání.

Lesní mateřské školy dosud nejsou v nabídce systému předškolního vzdělávání České republiky, ale vzhledem k jejich velkému úspěchu v sousedních státech lze jejich příchod očekávat. Jak ukázaly zahraniční výzkumy, lesní MŠ umožňují plnohodnotný rozvoj dětí, který není v rozporu s dalším vzděláváním. Příklady z praxe ukazují, že přes velkou organizační rozdílnost s klasickou mateřskou školou je program lesní MŠ realizovatelný a úspěšný. Státy, v nichž lesní MŠ fungují, umožňují jejich činnost finanční a legislativní oporou. Tento předpoklad sice nestál u zrodu koncepce lesní MŠ, nicméně ji v mnohém zkvalitňuje a v neposlední řadě posiluje důvěru pedagogů i rodičů v tuto alternativu, která může výrazně obohatit nabídku předškolní výchovy a vzdělávání v České republice.

#### Literatura

- HAEFNER, Peter (2002): *Natur- und Waldkindergärten in Deutschland - eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung*. Fakultät für Verhaltens- und empirische Kulturwissenschaften Universität Heidelberg. (disertační práce, dostupné na [http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2003/3135/pdf/Doktorarbeit\\_Peter\\_Haefner.pdf](http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2003/3135/pdf/Doktorarbeit_Peter_Haefner.pdf))
- SCHAEFFERT, Sandra: *Der Waldkindergarten*. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1216.html> (cit. 9.6.2008)
- STREJČKOVÁ, Emilie (1998): *Děti pro pětihoří*. Toulcův dvůr.
- LACINOVÁ, Ivana, HAVLOVÁ, Jana, ŠPRACHTOVÁ, Ludmila, ŠROMOTOVÁ, Milada (1999): *Co dělají mateřské školy v Norsku pro zdravý vývoj dětí, aneb nikdo není malý*. Spirála, Kroměříž, 81 s. ISBN 80-901873-3-1
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří (2003): *Pedagogický slovník*. Portál, Praha, 322 s. ISBN 80-1718-772-8
- ERICSON, Erik H. (1963): *Childhood and Society*. W.W. Norton & Co., Inc., New York.
- SPILKOVÁ, Vladimíra (1997): *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Praha.
- OPRAVILOVÁ, Eva (2001): *Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy*. In: Kolláriková, Z., Pupa, B. (eds.): *Předškolní a primární pedagogika*. Portál, Praha, 456 s. ISBN 80-1718-585-7
- Kolektiv autorů (2004): *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. VÚP, Praha, 48 s. ISBN 80-87000-00-5
- HEDERER Josef, SCHMIDBAUER Hildegard (1997): *Les a praktická ekologická výchova v mateřské škole*. Pražské ekologické centrum, Praha, 112 s. ISBN 80-901377-0-9
- PALMER, Joy, NEAL, Philips (1994): *The Handbook of Environmental Education*. Routledge, London, New York. ISBN 0-415-09313-9
- UNESCO (1975): *Charta z bělehradského semináře o ekologické výchově – „Bělehradská charta“*, Bělehrad, Jugoslávie.
- UNESCO – UNEP (1977): *Deklarace Mezivládní konference o ekologické výchově*, Tbilisi.

7) viz J. Krajhanzl – *Charakteristika a pojmosloví vztahu k přírodě*, 2008

# DOPAD TURISMU NA PŘÍRODU, EKOLOGICKÁ STOPA TURISMU

VIKTOR TŘEBICKÝ

Dopady cestování za přírodou a do přírody lze rozdělit podle prostorového měřítka. Přímé dopady bezprostředně ovlivňují ekosystémy a jejich složky v místě turistické aktivity (Mathieson - Wall, 1982); nepřímé dopady zahrnují regionální, národní a globální konsekvence cestovního ruchu (Gössling, 2002b).

Přímé environmentální dopady turismu studoval například Roe et al. (1997). Zaměřil se na interakci turistů a volně žijících živočichů a jmenuje následující dopady: ovlivnění rozmnožování a příjem potravy, změny vnitrodruhových vztahů (např. ovlivnění péče některých savců o mláďata), větší zranitelnost vzhledem k predátorům a konkurentům, přenos chorob a usmrcení jednotlivých zvířat. Tentýž autor uvádí také souhrnnou tabulku o environmentálních dopadech turismu, upravenou podle O'Grady (Roe et al., 1997). V této tabulce je dán do souvislosti typ turistické aktivity a příslušného dopadu na životní prostředí (tabulka 1).

**Tabulka 1: Environmentální dopady turismu**

| Složky životního prostředí | Projev cestovního ruchu   | Dopad na životní prostředí  |
|----------------------------|---|---|
| <b>Přírodní prvky:</b>     |   |   |
| Voda                       | Ukládání odpadů a vypouštění odpadních vod do moře, jezer a řek.                                      | Kontaminace a zdravotní rizika pro místní obyvatele a turisty; změny a destrukce vodních cenóz; ztráta estetické hodnoty.   |
|                            | Úniky ropy a paliv z rekreačních vozidel, výletních lodí a dalších plavidel.                          | Zvyšování toxicity ve vodě poškozující vodní biotu; kontaminace potravin pocházejících z moře; omezení rekreačních aktivit jako koupání a rybaření.   |
|                            | Nárůst požadavků na místní vodní zdroje.  | Nedostatek vody, zejména během vrcholu turistické sezóny, s důsledky pro místní obyvatele.  |
| Atmosféra                  | Nárůst dopravy do turistických destinací - automobilové, autobusové, železniční, letecké, vodní, atd. | Hluk a znečištění vzduchu, zejména během vrcholu turistické sezóny. Vede k ztrátě rekreační hodnoty, negativnímu dopadu na biotu, rostoucí spotřebě neobnovitelných zdrojů, produkci skleníkových plynů a narušování ozónové vrstvy (vliv letecké dopravy). |
|                            | Nárůst rekreační dopravy v destinacích.   |   |
| Vegetace                   | Kácení lesů kvůli budování turistických resortů, nárůst spotřeby palivového dříví.                    | Strukturální změny rostlinných společenstev.  |
|                            | Nedovolené zakládání ohně v parcích a lesích.   | Lesní požáry, pokles diversity rostlinných druhů.   |
|                            | Pěší a automobilová doprava v kempech a jejich okolí, na stezkách atd.                                | Kontinuální sešlap může vést k mizení citlivých druhů, k poškození kořenů stromů, k ničení rostlinných stanovišť a nárůstu eroze.   |
|                            | Introdukce nepůvodních druhů.   | Změny ve složení cenóz a mizení vzácných druhů.   |



| Tabulka 1: Environmentální dopady turismu |   |  |
|---|---|--|
| Složky životního prostředí                | Projev cestovního ruchu   | Dopad na životní prostředí   |
| <b>Přírodní prvky:</b>                    |   |  |
| Volně žijící živočišné chovy              | Nárůst lovu a rybolovu.   | Změny ve složení cenóz a mizení vzácných druhů.  |
|   | Pytláctví pro prodej suvenýrů.  | Snížování velikosti populací.  |
|   | Distibuce prostřednictvím pozorování a fotografování.   | Narušování rozmnožování a krmení; ovlivnění vztahu predátor - kořist.  |
|   | Stavba silnic a cest v přírodních oblastech.  | Narušení či zničení stanovišť sloužících k rozmnožování a ke krmení, změny migrace.  |
| <b>Ekosystémy:</b>                        |   |  |
| Oceánské ostrovy a pobřeží                | Výstavba hotelů, kempů, golfových hřišť, přístupových cest, atd.  | Ničení rostlinných a živočišných stanovišť; narušování rozmnožovacích zvyků; eroze pláží a dun; poškozování geologických formací; ztráta krajinné hodnoty. |
| Pohoří                                    | Výstavba zařízení cestovního ruchu, lanovek, infrastruktury, kanalizace atd.  | Disturbance bioty, narušení půdní stability, změny ve vsakovacích poměrech a odtoku vody, vizuální změny krajiny.  |
|   | Pěší turistika, horolezectví, lyžování.   | Snížení diverzity rostlin a živočichů; půdní eroze, produkce odpadů.   |
| <b>Antroposféra:</b>                      |   |  |
| Lidská sídla                              | Expanzivní rozvoj hotelů a související turistické infrastruktury, např. restaurací, barů, obchodů se suvenýry apod. | Vytěsňování místních obyvatel; poškozování charakteru prostředí díky intenzivní dopravě a přetížené infrastruktuře; nárůst znečištění a hluku.             |
| Historické a náboženské monumenty         | Nadměrné využívání pro turistické účely.  | Nadměrné využívání vede k sešlapu, produkci odpadů, poškozování tradičního způsobu využití a funkce; znesvěcení; vyloučení tradičního využívání.           |
| Zdroj: Roe et al., 1997                   |   |  |

Kvantifikace a typologizace nepřímých dopadů cestovního ruchu je zpravidla obtížnější než v případě přímých dopadů. Jedním z prvních autorů, který se pokusil zhodnotit globální dopad turistických aktivit na životní prostředí, je Gössling (2002a). Přestože se ve své analýze potýkal s nedostatkem dostupných dat v určitých oblastech, poskytují jeho zjištění užitečný náhled na problematiku nepřímých dopadů rekreačních aktivit na životní prostředí.

Autor rozlišuje pět hlavních antropogenních změn životního prostředí indikovaných rekreačními aktivitami: 1) změny zemského povrchu a využití půdy; 2) spotřeba energie a s tím spojené dopady; 3) transport bioty přes geografické bariéry a vymírání biologických druhů; 4) přenos a šíření nemocí; 5) psychologické důsledky cestování. V tabulce 2 uvádím souhrn těchto aktivit a odhad jejich současného rozsahu.

**Tabulka 2: Globální změny životního prostředí indikované cestovním ruchem**

| Typ změny                                | Typ aktivity /činitel             | Příklady   | Kvantifikace   | Ref. rok |
|--|-----------------------------------|--|--|----------|
| 1. Změny zemského povrchu a využití půdy | 1.1 Ubytovací zařízení            | Hotely, hostely, motely, pensiony, kempy, rekreační budovy, atd. (WTO uvádí celkem 80 kategorií)                               | 34,14 mil. lůžek<br>1.450 km <sup>2</sup>  | 1999     |
|  | 1.2 Dopravní infrastruktura       | Letiště, silnice a dálnice, železnice, přístavy  | 500.000 km <sup>2</sup>  | 2000     |
|  | 1.3 Rekreační aktivity            | Golf, lyžování, zábavní parky  | 13.500 km <sup>2</sup> golfových hřišť<br>další data N.A.  | 2000     |
|  | 1.4 Nepřímé změny povrchu         | Půdní eroze, pobřežní eroze  | N.A.   | -        |
| 2. Spotřeba energie                      | 2.1 Doprava                       | Letecká, lodní, automobilová (osobní a autobusová), železniční   | Automobilová – 5.155 mld. pkma<br>Letecká – 1.179 mld. pkma<br>Další – 1.643 mld. pkma<br>Celkem – 7.977 mld. pkma<br>Emise CO <sub>2</sub> -ekv. – 1.263 Mt | 2001     |
|  | 2.2 Ubytování                     | Spotřeba energie v hotelích a dalších ubytovacích zařízeních   | 5.2 mld. osobo/nocí<br>Celková spotřeba en. - 508 PJb<br>Emise CO <sub>2</sub> -ekv - 81 Mtb   | 2001     |
|  | 2.3 Rekreační aktivity            | Např. vyhlídkové lety, rafting, návštěva zoo či muzeí, potápění atp.   | Celková spotřeba en. - 350 PJ<br>Emise CO <sub>2</sub> -ekv - 55 Mt  | 2001     |
| 3. Transport bioty a vymírání druhů      | 3.1 Přímý přenos                  | Mezinárodní obchod s živými organismy, dovoz živých i neživých přírodnin jako suvenýrů   | Celkový rozsah N.A.  | -        |
|  | 3.2 Nevědomý přenos               | Přenos virů, bakterií, prvků, hmyzu prostřednictvím turistů a dopravních prostředků  | Celkový rozsah N.A.  |          |
|  | 3.3 Další vlivy                   | Vymírání a ohrožení druhů způsobené disturbancí stanovišť, sběratelstvím, sešlapaním a nákupem rostlinných a živočišných druhů | Celkový rozsah N.A.  |          |
| 4. Přenos a šíření nemocí                | 4.1 Cestovatelská diarea (průjem) | Diarea je nejčastější onemocnění spojené s turismem  | Onemocněním trpí 30-80 % mezinárodních turistů z Evropy a Sev. Ameriky   | 2000     |

**Tabulka 2: Globální změny životního prostředí indikované cestovním ruchem**

| Typ změny                           | Typ aktivity /činitel                         | Příklady  | Kvantifikace  | Ref. rok |
|-------------------------------------|---|---|---|----------|
| 4. Přenos a šíření nemocí           | 4.2 Malárie                                   | Nejrozšířenější tropické parazitické onemocnění   | Celkový počet klinických případů onemocnění 300-500 mil. ročně 10.000 importovaných malárií v zemích EU                     | 1998     |
|                                     | 4.3 Sexuálně přenosné nemoci (SPN)            | AIDS, gonokoková infekce, chlamydiální infekce, syfilis, trichomonóza.  | Celkem 333 mil. případů SPN ročně, podíl turismu na šíření SPN je velký, přesný podíl N.A.                                  | 1997     |
|                                     | 4.4 Další onemocnění                          | Hepatitida A, B, C, žlutá zimnice, legionářská nemoc, žlutá horečka, leptospiróza, cholera atd.   | Celkové údaje N.A, Incidence u turistů z Evropy a Sev. Ameriky do rozvojových zemí např. 0,3% u hepatitidy A, 0,03% u tyfu. | 2000     |
|                                     | 4.5 Nemoci zanesené do hostitelských populací | Zejména indukce změny životního stylu, která se projeví na změně zdravotního stavu (zavlečení alkoholu, tabáku a dalších drog apod.)  | Celkový rozsah N.A  | -        |
| 5. Psychologické důsledky cestování | 5.1 Kosmopolitizace                           | Rostoucí celosvětová mobilita narušuje vztah k domovu a ekologickým limitům domácího prostředí  |   | -        |
|                                     | 5.2 Ekologické vědomí                         | Pozitivní změny ekologického vědomí prostřednictvím návštěvy chráněných území atp. Národní parky atp. slouží jako symboly přírodnosti a „divokosti“, které jsou plně pod kontrolou lidského managementu. Následkem je posílení změny vztahu člověk – životní prostředí. |   | -        |
|                                     | 5.3 Mezikulturní střety                       | „Westernizace“ rozvojového světa, výměna hodnot, idejí, a životních stylů prostřednictvím turismu. Vyšší příjmy a vyšší vzdělání vedou k častějšímu cestování.  |   | -        |

Upraveno podle Gösslinga (2002a)

a pkm – osoba/kilometr

b turistické i obchodní, konferenční a další formy ubytování

Jak vyplývá z tabulky, je cestovní ruch v celosvětovém měřítku jedním z významných činitelů **globální změny životního prostředí**. Jak zdůrazňuje Gössling (opak. citát), turistické aktivity přispívají k změně 0,5% biologicky produktivní půdy a prostřednictvím této změny ovlivňují biodiverzitu. Největší podíl na změně land-use má dopravní infrastruktura, ale přesná kvantifikace jejího využití z hlediska cestovního ruchu je obtížná. Průměrný cestovní ruch se v globálním měřítku v roce 2000 podílel z 3,2% na spotřebě energetických zdrojů a z 5,3% na emisích skleníkových plynů (opak. citát).

Tento podíl se může zdát ve srovnání s jinými ekonomickými sektory nízký, avšak rozložení rekreačních aktivit je velmi nerovnovážné. Industrializované země, v kterých žije pouze 15% světové populace, se podílejí na dopravě související s rekreací z 82% (opak. citát). Na jednotku využití energie je největším přispěvatelem ke změně klimatu letecká doprava. Její podíl na celkových rekreačních přepravních vzdálenostech je 15%, ale příspěvek k emisím skleníkových plynů z dopravy je 37% (Olsthoorn, 2001). Cestovní ruch se také významným způsobem podílí na přenosu a šíření nemocí a na introdukci a vymírání druhů. Autor shrnuje (opak. citát), že změna životního prostředí, kterou průmysl cestovního ruchu vyvolává, se může snadno obrátit proti němu. Mělo by proto být v zájmu proponentů i účastníků cestovního ruchu tyto negativní dopady omezovat.

## Ekologická stopa turismu

Novým přístupem ke kvantifikaci globálních dopadů mezinárodního turismu je využití analýzy ekologické stopy. Podstatou konceptu ekologické stopy je převod lidmi spotřebovávaných přírodních zdrojů na odpovídající plochy biologicky produktivní země (Wackernagel – Rees, 1996). Metoda výpočtu ekologické stopy se stále vyvíjí a má řadu zastánců i odpůrců (diskuse konceptu např. ve VROM-Council, 1999; Opschoor, 2000; Moffatt, 2000; Ayers, 2000). Autor tohoto příspěvku se domnívá, že po odstranění některých metodických nedostatků a při správné interpretaci výsledků ekologické stopy poskytuje metoda nástroj pro hodnocení a vizualizaci nepřímých dopadů lidské činnosti, a pro oblast zvyšování environmentálního vědomí veřejnosti (Třebický, 2001).

Jedním z prvních pokusů o využití analýzy ekologické stopy pro hodnocení nepřímých dopadů cestovního ruchu je práce Gösslinga et al. (2002b), která stanovuje ekologickou stopu mezinárodního turismu na Seychelských ostrovech v Indickém oceánu. Výsledky analýzy ukazují, že přestože Seychely založily svoji turistickou atraktivitu na mimořádně rozsáhlých chráněných územích (tvoří takřka polovinu rozlohy ostrovů) a volily strategii omezování počtu turistů a zaměřením se na bohatou klientelu, je tato relativní ekologická integrita vykoupena vysokými ekologickými „náklady“, které se projevují v globálním měřítku. Analýza ekologické stopy ukazuje, že faktické ekologické zázemí (ecological hinterland), nutné k udržení turistického systému na Seychelách, tvoří 2.184 km<sup>2</sup>, ve srovnání s 230 km<sup>2</sup> chráněných území na ostrovech a celkovou rozlohou ostrovů 455 km<sup>2</sup> (opak. citát).

### Literatura

- AYERS, R. (2000): On the utility of the ecological footprint concept. *Ecological Economics* 32, 347-349.
- GÖSSLING, S. (2002a): Global environmental consequences of tourism. *Global Environmental Change*, 13, 283-302.
- GÖSSLING, S., HANSSON, C.B., HÖRSTMEIER, O., SAGGEL, S. (2002b). Ecological footprint analysis as a tool to assess tourism sustainability. *Ecological Economics* 43 (2002), 199 – 211.
- MATHIESON, A., WALL, G. (1982): *Tourism: Economic, Physical and Social Impacts*. Longman, Harlow.
- MOFFATT, I. (2000): Ecological footprints and sustainable development. *Ecological Economics* 32, 359-362.
- OLSTHOORN, X. (2001): Carbon dioxide emissions from international aviation: 1950 – 2050. *Journal of Air Transport management* 7, 87 – 93.
- OPSCHOOR, H. (2000): The ecological footprint: measuring rod or metaphor? *Ecological Economics* 32, 368 – 372.
- ROE, D., LEADER-WILLIAMS N., and DALAL-CLAYTON, B. (1997): *Take Only Photographs, Leave Only Footprints: The Environmental Impacts of Wildlife Tourism*. Wildlife and Development Series No.10, International Institute for Environment and Development, London.
- VROM-council: *Global Sustainability and the Ecological Footprint*. (1999): VROM Council, The Hague.
- TŘEBICKÝ, V. (2001): Ekologická stopa: zelené účetnictví nebo neomalthusianství? In: *Institucionalizace (ne)odpovědnosti: Globální svět, evropská integrace a české zájmy*, Fakulta sociálních věd UK, 300 – 314, Praha.
- WACKERNAGEL, M. and WILLIAM E. Rees, (1996): *Our Ecological Footprint: Reducing Human Impact on the Earth*. New Society Publishers, Gabriola Island.

## II. PODPORA ENVIRONMENTÁLNĚ UDRŽITELNÉHO CHOVÁNÍ

### ENVIRONMENTÁLNÍ A PRO-ENVIRONMENTÁLNÍ CHOVÁNÍ

JAN KRAJHANZL

Procházka po louce, jízda tramvají, steak k obědu, sadba stromků, let letadlem a vyvezení rozpouštědel do místního lomu. Co mají zmíněné činnosti společného?

Jedná se o příklady chování, které mají určitý vliv na životní prostředí. Protože je člověk v neustálé interakci se svým prostředím, bylo by možné termínem **environmentální chování** (environmental behaviour) označit takřka veškeré lidské chování - bez ohledu na nesouměřitelnost environmentálních následků jízdy na kole po lesní cestě a mezikontinentálního letu, a bez rozdílu mezi výsadbou stromků či vývozem rozpouštědel na černou skládku.

Nicméně, lidské chování je dnes studováno především z důvodů probíhajících změn životního prostředí, ekosystémů, biosféry a klimatu. Proto si zaslouží zvýšenou pozornost zvláště to environmentální chování, které v určité míře souvisí se spotřebou energie, surovin, produkcí odpadů a znečištěním. Určité dopady na život lučního hmyzu má běžec, který travou po ránu proběhne, stejně jako bezohledná jízda terénního automobilu. Vzhledem k nesrovnatelným následkům obou aktivit je však zřejmé, že jednorázové přeběhnutí přes louku je možné považovat za environmentálně nevýznamné.

**V užším slova smyslu je environmentálním chováním to chování, které významně působí na životní prostředí.**

Někdy se v tomto významu používá také termín „environmentálně-relevantní chování“ (environmentally-relevant behaviors, Bechtel, Churchman 2002, Stern 2000).

Environmentální chování jedince může být nezáměrné a nereflektované, kdy si člověk environmentální dopad svého chování neuvědomuje - jako u mnoha lidí v případě letů letadlem, zakoupení cigaret.

V případě, kdy si environmentální dopady svého jednání člověk uvědomuje, je možné mluvit o **záměrném environmentálním chování** nebo přímo o **environmentálním jednání** - například vyvážení odpadu do přírody nebo přikrmování sýkorek v zimě.

## Pro-environmentální chování

Většinu environmentálního chování, tedy záměrného i nezáměrného, je možné na základě poznatků environmentalistiky a ekologie člověka posuzovat jako pozitivně či negativně působící na životní prostředí. Jsou případy, jejichž hodnocení je prosté – jízda na kole místo jízdy autem, dovolená v místě bydliště místo cestování na Nový Zéland apod. Jsou však případy, jejichž hodnocení je sporné (používat plastové či papírové tácky na jedno použití?) nebo velmi obtížné (je environmentálně-pozitivní účast na politickém jednání o ochraně klimatu v jižní Africe, na které je nezbytné dopravit se letadlem?). K tomu je potřeba přihlídnout při definici:

**Pro-environmentální chování je takové chování, které je obecně (či podle poznatků environmentalistiky) v kontextu dané společnosti hodnoceno jako šetrná varianta environmentálního chování či příspěvek ke zdraví životního prostředí.**

Šetrnou variantou je psát dopis perem místo na počítači, koupit si tofu salám místo šunky z vepře chovaného ve velkochovu, příspěvkem ke zdraví životního prostředí je například likvidace černé skládky.

Jako ekvivalenty pro-environmentálního chování jsou používány termíny chování šetrné k přírodě či životnímu prostředí, chování ohleduplné k přírodě či životnímu prostředí (environment-protective behavior), chování zachovávající životní prostředí (environment-preserving behavior), chování odpovědné k životnímu prostředí (environmentally responsible behaviour, Kaiser et al., 1999) a ekologické chování (ecological behavior, Axelrod, Lehman 1993, Kaiser et al., 1999). Opakem je chování poškozující životní prostředí (environment-destructive behavior).

## Oblasti environmentálního chování

Environmentálními problémy se rozumí v současné době široká škála jevů, které jsou v oblasti ochrany životního prostředí všeobecně považovány za nepříznivé – ať už v současné době, nebo do budoucna. Je možné mezi nimi rozlišit čtyři oblasti environmentálních problémů, a shodně také čtyři oblasti environmentálního chování (srv. Bell, 2001).

Odhazování odpadků, zásahy do krajinného rázu, hlukové a světelné znečištění měst jsou do značné míry **problémy environmentální estetiky**.

**Problém ve vztahu ke zdraví** představuje znečištění ovzduší, toxické látky v prostředí či radiace. Podstatou **environmentálních problémů přírodních zdrojů** je nadměrné čerpání neobnovitelných zdrojů (nerostné suroviny jako uhlí, ropa) i obnovitelných (voda, půda).

Velkochovy zemědělského průmyslu, testování kosmetiky na zvířatech, narušování ekosystémů a snižování biodiverzity je možné zahrnout pod **environmentální problémy ochrany života a jeho důstojnosti**.

Určité environmentální problémy jsou problémem více oblastí – jak upozorňuje Bell (2001), současná míra osobní automobilové dopravy je závažným problémem jak z hlediska zdraví, tak estetiky a přírodních zdrojů; a protože vysoce-frekventované silnice přetínají přirozené biokoridory a jsou lemovány překvapivými počty usmrčených zvířat, představují bezpochyby také problém z hlediska ochrany života a jeho důstojnosti.

Environmentální problémy je samozřejmě možné kategorizovat také jinými způsoby. Z hlediska ekopsychologie je podstatné, že k těmto oblastem je možné přihlídnout při zkoumání environmentálního chování – podle návaznosti na zdraví, estetiku, přírodní zdroje či ochranu života je možné hovořit o oblastech environmentálního chování.

V kapitole o ekologickém vědomí se k těmto oblastem environmentálního chování vrátíme a podíváme se, zdali je pro-environmentální motivace lidí v jednotlivých oblastech vždy vyvážená.

## Literatura

- AXELROD, Lawrence J., LEHMAN, Darrin R. (1993): Responding to Environmental Concern: What factors guide individual action?. *Environment and Behavior*, no. 13, s. 149-159.
- BECHTEL, Robert B., CHURCHMAN, Arza (eds.) (2002): *The New Handbook of Environmental Psychology*. New York, John Wiley. ISBN 978-0471405948
- BELL, Paul A., et al. (2001): *Environmental Psychology*. 5th edition, [s.l.] : [s.n.], 634 s. ISBN 0-15-508064-4
- BRANIŠ, Martin (2006): Globální problémy životního prostředí. In: Dlouhá, J., Dlouhý, J., Mezřícký, V. (eds.) (2006): *Globalizace a globální problémy*. Sborník textů k celouniverzitnímu kurzu 2005–2007, pp 207–220. Univerzita Karlova v Praze, COŽP: ISBN 80-87076-01-X
- ČINČERA, Jan. *Evaluace programů environmentální výchovy*. Brno: Tribun, 2009 (v tisku).
- KAISER, Florian G., et al. (1999): Ecological Behavior, Environmental Attitude, and Feelings of Responsibility for the Environment. *European Psychologist*, vol. 4, no. 2, s. 59-74.
- LENŽA, Libor, SUCHAN, Pavel (2006): Proč se zabývat světelným znečištěním? Nejde o to zhasnout, jde o to svítit účelněji! [s.l.]. Česká astronomická společnost, 18 s.
- Dostupný z WWW: <[http://www1.asu.cas.cz/cesky/svetlo\\_a\\_tma.pdf](http://www1.asu.cas.cz/cesky/svetlo_a_tma.pdf)>.
- MOLDAN, Bedřich (2003): Globální problémy životního prostředí [online]. Centrum pro otázky životního prostředí UK, 18.05.2005 [cit. 2008-11-14]. Dostupný z WWW: <<http://www.czp.cuni.cz/knihovna/Publikace/global/default.htm>>.
- STERN, Paul C (2000): Toward a Coherent Theory of Environmentally Significant Behavior. *Journal of Social Issues*, vol. 56, no. 3, s. 407-424.

## Internetové zdroje:

- Globální environmentální problémy. EnWiki [online]. 2008 [cit. 2008-10-05]. Dostupný z WWW: <[http://www.enwiki.cz/wiki/Glob%C3%A1ln%C3%AD\\_environment%C3%A1ln%C3%AD\\_probl%C3%A9my](http://www.enwiki.cz/wiki/Glob%C3%A1ln%C3%AD_environment%C3%A1ln%C3%AD_probl%C3%A9my)>.



## ČÍM JE OVLIVŇOVÁNO ENVIRONMENTÁLNÍ CHOVÁNÍ LIDÍ?

JAN KRAJHANZL

Lidé jezdí na kole, autem, cestují vlakem nebo létají letadlem, chodí pěšky. Čím to je, že někdo při cestě z Prahy do francouzských Pyrenejí usedá do vlaku a jiný kupuje letenku? Vlivů, které na environmentální chování působí, je celá řada - a jen v některých případech jsou pro environmentální chování rozhodující motivy spojené s ochranou životního prostředí. Svou roli mohou hrát vlivy, které nepřekvapí, jako například *cena benzínu nebo letenky, dostatek či nedostatek času nebo peněz, pohodlnost či strach z letů letadlem, průjezdnost německých dálnic a řídičská sebedůvěra*. Není to ale všechno - někoho ovlivní *ekologické postoje jeho přátel či kolegů k letecké dopravě, vzpomínka na „první let“ s rodiči na lince Praha – Paříž, historky kolegů z německých dálničních odpočívadel nebo záběry letadla spadlého před týdnem u Madridu*.

Pokud se někdo bude ptát, jaké vlivy působí na environmentální chování, dá se říci rovnou: není snadných odpovědí na podobné otázky. Lidské chování je utvářeno a ovlivňováno celou řadou vlivů (neboli faktorů). Jsou mezi nimi **faktory vnější** (tedy prostředí jedince) i **faktory vnitřní** (fyzické a psychické aspekty jedince), které předurčují chování v podobě zkušeností z minulosti, vlivů aktuálně působících i očekávání do budoucna. Určité vlivy působí přitom na mnoho lidí, jiné ovlivňují jen pár jedinců.

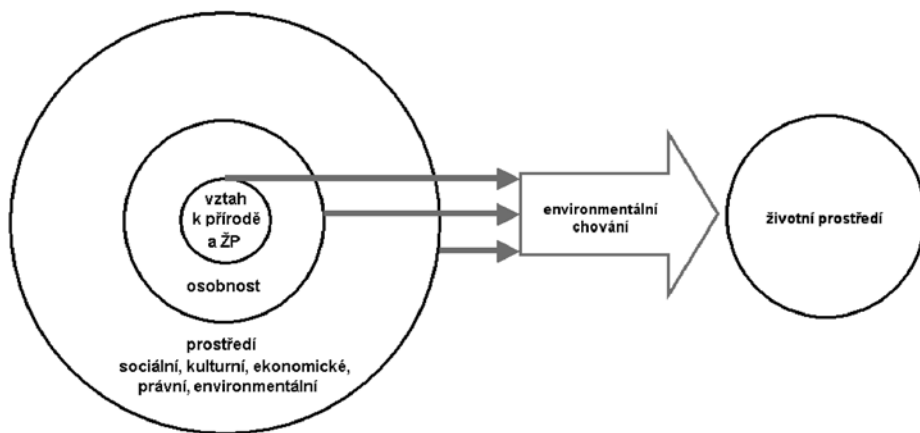
Pokud by geniální schematicus zakreslil všechny vlivy do jednoho modelu, bude systém vlivů, které ovlivňují environmentální chování, ze všeho nejvíc připomínat rozsáhlou a proměnlivou pavučinu. Vlivy působí na další vlivy, vše je vzájemně propojené - a z pnutí a vazeb, z působení různých sil a z interakcí vzniká environmentální chování.

Propojenost, složitost a proměnlivost vlivů klade nároky na analytické schopnosti a metodologickou připravenost. Osobně vidím v postupném rozkrývání vlivů předurčujících environmentální chování jednu z významných výzev pro ekopsychologii. Postupně krok za krokem je potřebné:

1. Zorientovat se v systému, přispívat k orientaci ostatních (přehledové studie jako mapy oboru, terminologie), vytvářet mezioborové bibliografie pramenů pro různé oblasti systému.
2. Systém a jeho vazby postupně a systematicky popisovat, např. prostřednictvím kvalitativních (fenomenologicky orientovaných) studií.
3. Vyhledávat a poznávat vlastnosti „klíčových“ vlivů, které významně ovlivňují širší společenské skupiny, např. s použitím experimentů, srovnávacích a korelačních studií.

Orientaci vše začíná. Předkládám jeden z možných pohledů na vlivy ovlivňující environmentální chování, který chce přispět k orientaci v komplexním systémovém poli. Poskytuje rozlišení a stručné vymezení tří základních oblastí vlivů - 1. **prostředí jedince**, 2. **osobnost jedince** a 3. **osobní vztah jedince k přírodě a životnímu prostředí** (viz schéma 1. *Čím je ovlivňováno environmentální chování jedince?*). Jak bude dále zmíněno, každou oblast tvoří určitý okruh témat. Ekopsychologie se zabývá všemi třemi okruhy a jednotlivými otázkami se spolu s ní zabývají také další (níže uvedené) vědecké disciplíny.

**Schéma 1. Čím je ovlivňováno environmentální chování jedince?**



## Vliv prostředí na environmentální chování

Chovat se šetrně k životnímu prostředí je snadnější, když prostředí „udržitelnému“ jednání přeje: kousek za domem máte krámků s cenově dostupnými biopotravinami a žijete v městečku, kam je to všude co by kamenem dohodil. Známé jsou naopak strážně cyklistů v Praze nebo zastánců „zeleného úřadování“ ve firemním sektoru, o příkořích vegetariánů v prostředí venkovských zabijaček raději ani nemluvě.

Environmentalistika, sociologie, ekonomie, ale také právní vědy, kulturologie, religionistika a jiné obory kromě rozsáhlého spektra ostatních témat studují, jak působí prostředí lidí na jejich environmentální chování. Pozornost je určena **ekonomickému prostředí** s cenami, dostupností výrobků a certifikacemi ekologických produktů, **právnímu prostředí** se zákonnými normami o znečištění a výstavbě, zacházení s odpady a týrání zvířat, **kulturnímu a sociálnímu prostředí** s tradicemi, morálními normami, náboženskými a hodnotovými směry a vlivem organizací, masmédií, sociálních skupin a autorit, a **životnímu (fyzickému) prostředí** s dostupností a kvalitou přírodního prostředí, přírodními podmínkami, a infrastrukturou dopravy, občanské vybavenosti a recyklačních kontejnerů.

Vliv prostředí na environmentální chování je tedy možné chápat jako působení **vnějších vlivů (faktorů), které spoluovlivňují chování lidí k životnímu prostředí**. Podle oborů je možné rozlišovat sociální, kulturní, environmentální, právní, ekonomické ad. vlivy prostředí.

Vlivy vnějšího světa jsou „živé“ – proměňují se a ovlivňují; například ekonomické vlivy jsou nejen v interakci mezi sebou, ale ovlivňují také sociální, environmentální a kulturní prostředí. Dochází k propojování vlivů, soupeření a střetávání, vytváření synergií, a tyto děje jsou doménou studia společenských věd. Mezioborová spolupráce přispívá k vytvoření celostních (komplexních) pohledů na prostředí, které na člověka působí, a prognózu jeho dalšího vývoje.

Zatímco doménou většiny psychologických disciplín jsou vlivy „vnitřního světa“ (tedy prožívání) na chování, **sociální psychologie a sociologie, ekonomická psychologie a ekonomie, environmentální psychologie a environmentalistika** mají odborně nesnadnou úlohu na pomezí „vnitřního“ a „vnějšího“: pozorují, jak sociální, ekonomické a environmentální vlivy ovlivňují lidské prožívání a chování – např. *Jak ovlivňuje ochotu lidí k environmentálně šetrnému chování obraz „ekologů“ v novinách a televizi? Jaká cena za litr benzínu by mohla změnit dopravní vzorce většiny obyvatel? Jsou účinné právní sankce za pálení plastových odpadů? Jak ovlivňuje environmentální chování život v přelidněném a znečištěném prostředí velkoměsta?*

Všemi těmito otázkami se zabývá také **ekopsychologie**, mezioborová disciplína poji- maná jako platforma pro propojování poznatků a spolupráci odborníků různých oborů pohybujících se na hranicích mezi „vnějším“ a „vnitřním“. Stovky výzkumů této proble- matiky jsou spojeny s tzv. **behaviorální analýzou**, empiricky ověřovány jsou strategie na podporu environmentálního chování, které mění prostředí tak, aby motivovalo k šetrnému chování.

Mezioborová spolupráce klade na odborníky určité nároky - nejen odborné, ale i lid- ské. Předpokladem je ochota formulovat společná metodologická východiska, chuť pře- mostovat mezioborové rivality, podporovat otevřenou a přitom kritickou debatu, která směřuje k platné (metodologicky validní) syntéze vědeckých poznatků. Energie vložená do interdisciplinární spolupráce se však vrací, a je významnou příležitostí pro rozšíření a pro- hloubení (kultivaci) oboru.

## Osobnostní vlivy

Pozorujte někdy lidi. Důkladně. Uvidíte, že kromě environmentálních postojů ovliv- ňuje jejich environmentální chování také jejich osobnost.

*Jsou zasněni? Občas se spletou, spálí oběd nebo možná vyklopí cisternu s benzinem do příkopu. Jsou ve stresu? Možná se uklidňují kafováním a kouřením, „shoppingem“, soláriem, rychlou jízdou nebo exotickou dovolenou. Že ne, že meditují a prohlubují své bdělé prožívání přítomnosti? Budou pak asi klidnější, při svém hašení duševního napětí spotřebují „méně“ než jiní lidé. A zajímají se o technické inovace? Možná si už instalují tepelná čerpadla, omítají si interiéry jilem a zavádějí na chalupě solární výhřev vody.*

**Osobnostní vlivy na environmentální chování jsou vlivy charakterových vlastností, motivačních charakteristik (postoje a hodnoty), schopností a duševních nálad jedince na jeho chování k životnímu prostředí.** Součástí osobnostních vlivů nejsou environ- mentální postoje a schopnosti, označované jako vztah k přírodě a životnímu prostředí.

Osobnostní vlivy působí na environmentální chování zpravidla bezděky a neuvědo- movaně. „Viditelně“ se projevují zejména ve chvílích, kdy se dostávají do konfliktu s vlivy vztahu k přírodě – kupříkladu když se šetrného ekologa zmocní cestovatelské touhy nebo když obdivovatelce všeho živého uvadnou pro její roztržitost macešky.

Ekopsychologické studie se oblastí osobnostních vlivů doposud zabývaly méně než oběma dalšími oblastmi. Pozornost empirických studií se zaměřuje zejména na environmentální aspekty **životních hodnot** (stupnice hodnot, konzumerismus), **životního stylu** (dobrovolná skromnost) a **vliv vlastností osobnosti** (konformnost, pohodlnost, locus of control) na environmentální chování.

## Vztah k přírodě a životnímu prostředí

Oblast vztahu k přírodě není oblastí ledajakou – lze v něm rozpoznat *střed vesmíru „ze-lených“ myslitelů, alfu a omegu environmentální výchovy a živý terč osvětových kampaní, ne-vyčerpateľnou studnu moralizujících a intelektualizujících žvaníren, jednou spoře oděnou můžu přírodních lyriků a podruhé kyj v ruce společenských kritiků, obět politických proklamací i zelené světlo environmentální udržitelnosti...*

Vztah k přírodě a životnímu prostředí je téma „aktuální“ a přitom nadčasové. Řada ekopedagogických a publikačních snah míří ke změně vztahu k přírodě s cílem přispět k šetrnému chování k životnímu prostředí. Odborné reflexe, které popisují členění (strukturu), děje a vývoj (dynamiku) této oblasti, jsou v České republice vzácné, a také v zahraniční ekopsychologické literatuře, která se problematikou rozsáhle zabývá, zatím výrazně převládají studie zkoumající některou z dílčích otázek – důkladně teoreticky i empiricky prozkoumány jsou kupříkladu environmentální postoje a jejich vliv na environmentální chování.

**Oblast vztahu k přírodě a životnímu prostředí** však nelze na otázku environmentálních postojů zužovat: environmentální chování ovlivňují také **jiné duševní děje, jevy, vlastnosti a stavy člověka, které jsou přímo zaměřeny na přírodu (mimolidský svět) a životní prostředí**. Jsou různorodé, např. adaptace na přírodní prostředí, dovednost vypěstovat brambory a stáhnout králíka z kůže, existenciální úzkost tváří tvář ekologické krizi, rozšířené stavy vědomí spojené se zážitky v přírodě, animistické vnímání přírody v předškolním věku, vztek na strůjce lesní holoseče či spotřebitelská dilemata spojená s ideály eko-spotřebitelství. O vztazích lidí k přírodě vypovídá tzv. **osobní charakteristika vztahu k přírodě**: vyjadřuje, jakým způsobem lidé k přírodě a životnímu prostředí přistupují (environmentální potřeby a postoje) a jaké jsou při tom jejich duševní možnosti (schopnosti).

Vztah k přírodě a životnímu prostředí prokazatelně ovlivňuje environmentální chování. Mýlí se však ti, kteří věří, že „dobrý vztah k přírodě“ je zárukou šetrného chování k životnímu prostředí. Působí na něj již zmíněné vlivy prostředí a osobnosti, a vliv vztahu k přírodě a životnímu prostředí tak není absolutní:

*Při třídění odpadků může hrát roli dostupnost odpadkového koše (prostředí), disciplinovanost a svědomitost člověka (osobnost) a jeho postoj k třídění odpadů (vztah k přírodě a životnímu prostředí). Při vypalování louky hraje roli představa souseda Tluchoře, který dotyčného s chutí „napráská“ na úřadě (prostředí), nostalgické vzpomínky na vypalování louky s dědou (osobnost) a slitování s lučním hmyzem (vztah k přírodě a životnímu prostředí).*

Podrobněji je o vztahu k přírodě a životnímu prostředí pojednáno v dalších kapitolách.

## Interakce v systému

Probrané oblasti vlivů jsou orientačním vodítkem v členitém a proměnlivém systému faktorů, které předurčují environmentální chování. Jejich vliv na environmentální chování provází:

- **Různá intenzita působení vlivů na určité environmentální chování jedince** – některé vlivy jsou „slabší“, jiné působí „silněji“.  
*Příklad: školní ekopedagožka jedné maloměstské školy ví, že zvířata ve velkochovech často trpí. Ráda by vzala děti na jatka, ale vzhledem k napjatým vztahům mezi školou a rodiči se bojí, co by to přineslo. Protože je nyní její obava silnější než její ekopedagogické přesvědčení, exkurzi na jatka odložila na neurčito.*
- **Příznivé či nepříznivé působení ve směru chování šetrného k životnímu prostředí** – vlivy se vzájemně například „sčítají“ a „odčítají“ a jejich výsledkem je určité chování.  
*Příklad: školákovi Jirkovi ve škole paní učitelka říká, že hodné děti třídí odpadky, a jemu se ty barevné popelnice líbí víc než ty plechové. Doma mu ale táta říká, že třídit je blbost a ať se kouká zabývat něčím užitečným. Jirka tedy ve škole třídí a doma ne - výčitky svědomí má ale tam i tam.*
- **Vlivy působí specificky, tedy s určitou intenzitou na určité chování** – síla a zaměření vlivů se mění v čase, podle jedince i podle chování.  
*Příklad: Lomborgova kniha „Skeptický ekolog“ byla pro Jirkova otce důvodem, proč začal mít spadenou na vše ekologické. Pro jiné lidi může být naštvaní na autora při četbě provokativní knihy okamžikem, kdy se rozhodnou aktivně podporovat ekologické organizace. Přitom někoho taková kniha ovlivní zcela zásadně, druhého nepatrně, třetího vůbec.*

## Aplikace: podpora pro-environmentálního chování

Uvedené oblasti vlivů na environmentální chování jsou často předmětem specializovaných výzkumů a úzce zacílených aktivit environmentální praxe (příkladně environmentální výchovy a osvětových kampaní).

Výhodou je, pokud specializaci předchází „komplexní pohled“ na problematiku. Uvědomit si v první fázi projektu kontext problému znamená především: Reflektovat souvislosti širokého okruhu vlivů, vybrat pro další práci klíčové (uzlové) body, které jsou z hlediska účinnosti nejvýznamnější, a předpovídat možné „vedlejší efekty“.

Podobná úvodní příprava umožňuje dělat kvalifikovaná rozhodnutí v otázkách, kterým směrem se vydat při efektivní podpoře pro-environmentálního chování, například: Zdali pořizovat v obci další kontejnery na tříděný odpad nebo rozjízdit pro-recyklační kampaň, zda obnovit školní zahradu nebo posílat školní třídy na zážitkovou školu v přírodě či programy environmentální výchovy, zda lobbovat za státní subvence ekologickým výrobcům, propagovat biopotraviny billboardy či podporovat spolupráci mezi dodavateli bio-potravin do hypermarketů.

**Práci s environmentálním chováním v kontextu systému lze stručně popsat čtyřmi kroky:**

### 1. Zacílení projektu

Pro projekt je určeno, na které environmentální chování se zaměří – bude to na vypalování trávy, jízdu autem po městě nebo nákup v lednu prodávaných rajčat? Kritériem pro určení chování, na který je program ve zvolené cílové skupině zacílen, může být ekologická stopa aktivity či úžeji produkce CO<sub>2</sub>.

Důležité je, aby nedošlo k záměně cílů a metod projektu – rozdat do tříd tři sta informačních letáků není cílem, ale metodou. Cílem může být zvýšit objem vytříděného odpadu na místní základní škole.

### 2. Zmapování vlivů

Úvaha, focus group odborníků, anketní šetření nebo dokonce empirické šetření zkoumají, jaké vlivy předurčují jaké environmentální chování, tedy **co působí PRO a PROTI zvolenému pro-environmentálnímu chování?**

*V 8.A., třídě s nízkým objemem separovaného odpadu, můžou PROTI třídění působit stejně tak nedostatek odpadkových košů, odpor učitelského sboru přenášející se na žáky či špatně značené nádoby s odpadem, jako slabá motivace žáků či anti-ekologické postoje „vůdců“ tříd. PRO třídění může působit příklad 8.B, která třídí „jako by nic“, kauza místní skládky, která víří veřejné mínění, ochota ředitele s tím něco dělat a šest žáků z různých tříd školy, kteří mají o problematiku zájem a ve svém volném čase pomáhají v místním ekocentru.*

### 3. Zmapování potenciálu změny

Určité vlivy lze změnit snadno (srozumitelné cedulky na odpadkových koších) a některé o poznání hůře (anti-ekologické postoje třídních alfa samců). Důležitým krokem je proto předpovědět potenciál změny působení jednotlivých vlivů: **čím je možné a za jakých okolností pro-environmentální chování podpořit?**

Obecně přitom platí, že ovlivňovat chování **změnou prostředí** je poměrně snadné. Pro-environmentální chování však často po návratu prostředí k původnímu stavu pomíjí. **Podporování změny osobnosti** je velmi odborně náročné: po celou dobu je potřebné dbát na etické hledisko intervence a předcházet nežádoucím vedlejším účinkům. **Programy podporující změnu vztahu k přírodě a k životnímu prostředí** mají často formu aktivit environmentální výchovy, a ač nemusejí jít do takové hloubky jako práce s transformující se osobností, je také zde potřebná určitá metodická připravenost. Podobně jako rozvoj osobnosti je práce na vztahu k přírodě příslibem dlouhodobějšího pro-environmentálního chování.

### 4. Určit postup

Odpověď pro čtvrtý krok vyplývá z předchozích: které vlivy působí na environmentální chování nejvýznamněji a které je možné snadno ovlivnit? Právě významné a zároveň „dostupné“ vlivy jsou pro podporu pro-environmentálního chování nejzajímavější.

*Například pokud špatně označené koše ze zmíněné třídy opravdu ovlivňují jejich používání, není nic snazšího, než vytisknout srozumitelné a upoutávající označení. Pokud na po-*



*piskách košů nezáleží, ale půjde učitelkému sboru snadno vysvětlit, proč budeme třídit i hliník a bioodpad, bude dobré začít právě tady.*

## Závěrem

Environmentální chování lidí je vystaveno bezpočtu vlivů. Prostřednictvím představeného konceptu „tří oblastí vlivů na environmentální chování“ je možné se v proměnlivém a členitém terénu orientovat. Pojmenované oblasti mohou sloužit jako vodítko, které usnadňuje vyhledávání odborných pramenů, umožňuje přehledně a komplexně mapovat problematiku různých environmentálních chování a které může přispívat k systematické, efektivnímu zacílení a spolupráci mezi organizacemi při environmentálně výchovných, vzdělávacích a osvětových projektech.

Čtyři kroky ke kvalitní přípravě projektu se dají shrnout slovy: zacílit, zmapovat stav, zmapovat potenciál a určit postup. V nadsázce lze odkázat na uplatnění obecných a nepsaných principů, které jsou často v environmentální praxi dodržovány:

- Uvažujme o celku. Poznáváme vazby v (eko)systému.
- Jednejme tam, kde je to potřebné a možné.
- Počínáme si odpovědně a s respektem ke všem, kterých se to týká.

## Literatura

- BALCAR, Karel (1983): Úvod do studia psychologie osobnosti. Praha: SPN, 232 s.
- BELL, Paul A., et al. (2001): *Environmental Psychology*. 5th edition. [s.l.] : [s.n.], 634 s. ISBN 0-15-508064-4
- BECHTEL, Robert B., CHURCHMAN, Arza (eds.) (2002): *The New Handbook of Environmental Psychology*. New York : John Wiley. ISBN 978-0471405948
- CLAYTON, Susan, OPOW, Susan (eds.) (2003): *Identity and the natural environment*. Cambridge, MA: MIT Press.
- ČINCERA, Jan. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido 2007.
- FABIÁNOVÁ, Hana (2004): *Psychologické aspekty dobrovolné skromnosti*. [s.l.], 99 s. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Diplomová práce.
- FRANĚK, Marek (2008): *Postoje ke třídění a recyklaci odpadu u vysokoškolských studentů : Souvislosti s pohledem na postavení člověka v přírodě a některými osobnostními rysy*. *Psychologie v ekonomické praxi*, č. 1-2, s. nn. V tisku.
- GARDNER, Gerald T., STERN, Paul C. (1996): *Environmental Problems and Human Behavior*. [s.l.] : Allyn and Bacon, 369 s. ISBN 978-0205156054
- GIFFORD, Robert (1997): *Environmental Psychology : Principles and Practice*. 2nd edition. Allyn and Bacon : [s.n.], 506 s.
- HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena (2002): *Psychologický slovník*. 2. vyd., Praha: [s.n.], 774 s. ISBN 80-7178-303-X
- KOLLMUS, Anja, AGYEMAN, Julian (2002): *Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior?* *Environmental Education Research*, vol. 8, no. 3, pp. 239-260.
- KRAJHANZL, Jan. *Ekopsychologie a environmentální chování. In: Vědění a participace*. Praha: Karolinum, 2009 (v tisku).
- LEONARD-BARTON, Dorothy (1981): *Voluntary simplicity lifestyles and energy conservation*, *Journal of Consumer Research*, vol. 8, pp. 243-252.
- McKENZIE, Doug et al. (1995): *Determinants of responsible environmental behavior*. *Journal of Social Issues*, vol. 51, no. 4, pp. 139-156.
- McKENZIE-MOHR, Doug, SMITH, William (1999): *Fostering Sustainable Behavior: An Introduction to Community-Based Social Marketing*. [s.l.] : New Society Publishers, 160 s.
- MESSICK, David M., & BREWER, Marilyn B. (1983): *Solving social dilemmas: A review*. *Review of Personality and Social Psychology*, vol. 4, pp. 11-44.
- NAKONEČNÝ, Milan (1999): *Sociální psychologie*. 1. vyd., Praha: Academia, 287 s. ISBN 80-200-0690-7
- NICKERSON, Raymond S. (2003): *Psychology of Environmental Change*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 318 s. ISBN 0-8058-4097-4
- SAUNDERS, Carol D. (2003): *The emerging field of conservation psychology*. *Human Ecology Review*, vol. 10, no. 2, pp. 137-149.
- Dostupné z < <http://www.humanecologyreview.org/pastissues/her102/102saunders.pdf>>.
- SCHMUCK, Peter, SCHULTZ, Wesley. *Psychology of sustainable development*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2002. 344 s. ISBN 978-1402070129.
- SCHULTZ, P. Wesley, ZELENY, Lynnette (1999): *Values as predictors of environmental attitudes: Evidence for consistency across 14 countries*. *Journal of Environmental Psychology*, vol. 19, no. 3, pp. 255-265.
- SCHWARTZ, Shalom H. (1992): *Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries*. *Advances in Experimental Social Psychology*, M. Zanna, San Diego: Academic Press. ISBN 978-0-12-015225-4.
- WILSON, Edward O. (1999): *Konsilience: Jednota vědění*. 1. vyd., Praha: Lidové noviny, 363 s. ISBN 80-7106-321-5

## Internetové zdroje

P.E.S. aneb Páteční ekopsychologická setkání [online]. 2007- [cit. 2008-11-14]. Dostupný z WWW: <<http://www.vztahypriroda.cz/view.php?cislocianku=2007030004>>.



## VÝVOJ LIDSKÉ BYTOSTI JAKO POSLOUPNOST ENVIRONMENTALISTICKY RELEVANTNÍCH MOŽNOSTÍ VÝCHOVY Z HLEDISKA DYNAMICKÉ EKOPSYCHOLOGIE

PAVEL SKÁLA

V ontogenezi obecně platí, že čím ranější stadium, tím citlivější a významnější pro další vývoj; je to dáno primárně tím, že každé stadium vždy staví (i doslova – fyzicky) na tom, které mu předcházelo (Erikson, 1950). Důležité je uvědomit si zde povahu celého procesu, která je v posledku tělesná [k tělesnosti však máme přístup jen přes její zkušenostní *interpretaci* (srov. Maturana, 1988)].

Pro dynamickou ekopsychologii (srov. text Dynamická ekopsychologie jako teoretická základna pro environmentální výchovu v tomto sborníku) jsou proto i z environmentalistického hlediska nanejvýš významné již okolnosti početí. Na raný vývoj plodu má vliv jednak celkový zdravotní stav rodičů (zejména matky), jednak jejich vzájemný vztah, a jednak pochopitelně vztah k očekávanému dítěti. Optimální je situace, kdy *celkově zdraví rodiče* počnou v láskyplném a harmonickém vztahu<sup>1</sup> dítě, které si *přejí*. Toto přání je nejjednodušší podmínkou *celkového přijetí dítěte*. To je z hlediska dynamické ekopsychologie možná vůbec nejdůležitější moment (Fisher, 2002). Jak ukazuje mnoho význačných prací dynamické psychologie, různé podoby nedostatečného přijetí dítěte – takového, jaké je, se vším všudy a bez podmínek – v naší civilizaci velmi častého, vede pravidelně (mimo jiné!) ke vzniku různých typů *narcistické poruchy osobnosti*, jejíž jednou ze základních charakteristik je nevědomé prožívání neadekvátnosti a nízké, resp. *podmíněné* hodnoty sebe sama (původně totiž sebe sama koncipujeme na základě toho, jak nás prostředí zrcadlí) (srov. např. Winnicott, 1965). Konzumerizmus je pak obecně z velmi významné části kompenzací tohoto nevědomého strádání: získáváním a zmocňováním se „vnějšího“ se snaží zaplnit prožívanou nedostatečnost a bezmoc „vnitřního“. Narcistický člověk například velmi snadno podlehne reklamním, módním a jiným společenským tlakům na to, aby si kupoval stále nové věci, které „teprve mu mohou zajistit jeho plnou hodnotu“ („jen ten, kdo je „in“ není „looser“). Toto, a také navazující fakt, že mnohý luxus se brzy stává samozřejmostí, pochopitelně v masovém měřítku vede k environmentálně neudržitelnému stupňování materiální produkce a současně hromadění odpadu (srov. např. Lasch, 1980 či Fisher, 2002).

1) Co to přesně znamená, je jistě krajně těžké vystihnout, jakousi minimální definici však poskytuje psychoanalytický pojem stadia genitality, jak jej charakterizuje např. Erikson (u Bycrofta, 1993): „Psychoanalýza sice občas zašla příliš daleko, když tolik zdůrazňovala genitalitu jako univerzální lék pro celou společnost a když se tak postavila o novou toxikomanii a o nový zdroj kritiky pro ty mnohé, kteří si tolik přáli (!) interpretovat její učení, ale současně neukázala všechny možné cíle, které by genitalita skutečně měla a musí naplňovat. Aby si utopie genitality ponechala trvalý sociální význam, měla by zahrnovat:

1. oboustranný orgasmus
2. s milovaným partnerem
3. opačného pohlaví
4. s nímž je člověk schopen a ochoten sdílet oboustrannou důvěru a
5. s nímž je schopen a ochoten regulovat svůj cyklus
  - a. pracovní
  - b. rozmnožovací a
  - c. odpočinkový

6. stejně jako zajistit potomkům také všechna stadia uspokojivého vývoje“ (1963) To pro Eriksona mj. znamená i dosažení vývojové fáze, kterou nazval generativita, která zhruba znamená „základní postoj, životní polohu v dospělém věku. Být generativní znamená: nikoli z povinnosti, ale spontánně, iniciativně, z vlastní vůle, radostně, z podstaty své bytosti plodit a starat se o to, co jsme zplodili. (Řičan, 2004)

Pro výše zmíněnou, doslova počáteční fázi ontogeneze je třeba jednak *udržování zdravého, čistého životního prostředí* v běžném smyslu, a jednak předchozí intenzivní *výchovy k rodičovství*; ovšem nikoli pouze ve smyslu informování, a už vůbec ne ve smyslu nějakého dogmatického donucování. V naší civilizaci jde zejména o nápravy výchovných chyb rodičů těch, kdo se mají rodiči stát nyní, tedy především o neutralizaci psychických traumat, majících za následek patologické symptomy, které především stojí u zdroje (nejen vztahových) problémů dnešních či zítřejších partnerů – budoucích rodičů (například právě narcistické pohlcení rodičů sebou samými – nejistotou svou vlastní hodnotou – jim často znemožňuje realisticky vidět a zrcadlit nejen sebe sama a sebe navzájem, ale i jejich dítě, které, nezrcadlené a tudíž ani nepřijaté, se samo stává narcistickým). Jako v dlouhodobém horizontu efektivní – protože ke kořenům problémů jdoucí – se v tomto směru ukazuje *praxe soustavné dynamické psychoterapie* (ať už skupinové či individuální). Její podstatné principy jsou však uplatnitelné i mimo klinický rámec, a jsou již aplikovány v mnohých alternativních pedagogikách (Singule, 1992). Hlavním úkolem je tedy *zabránění tomu, aby se děti rodily jako nechtěné*.

V průběhu těhotenství, jak naznačuje již výše uvedené, je základem celková pohoda matky, tedy především nepřítomnost ohrožujících stresorů (srov. např. Hodgson, Coe and Barker, 2006), zejména *distres* v Selyově smyslu (1975) (tj. přetrvávající stres, který z nějakého důvodu není či nemůže být adaptivně řešen, a který může vést k úzkosti či depresi) může být nebezpečný. Zde je již v jistém smyslu dočasně „pozdě“ na psychoterapii, která může být v některých svých fázích relativně stresující a patří tedy spíše, jako jakási „iniciace“, do předchozí fáze přípravy na rodičovství.

Dalším klíčovým obdobím je porod a jeho blízké časové okolí. Zde je velmi funkční bezpečné alternativní porodnictví (přirozené porody doma za přítomnosti fungujícího otce a osobního přístupu odborné asistence – před neustále se měnícími postoji odborníků však mají mít přednost zdravé instinkty matky, která by zde měla mít hlavní a poslední slovo); o mnoha alternativních metodách bylo prokázáno, že snižují především právě riziko stresu jak matek, tak novorozenců (srov. např. Odent, 1995). Zcela klíčový imprinting (při pohledu z očí do očí, vzájemných dotýcích kůže, vzájemných pachových vjemech) nastává bezprostředně po porodu, kdy se prostřednictvím navázání celkového intimního kontaktu s matkou (který se nadále rozvíjí zejména skrze kojení) začíná ustavovat základní vztah (důvěry) právě se zrodilšího člověka k „vnějšímu“ (*tedy i mimolidskému*) světu mimo matčinu dělohu, tedy vztah z environmentalistického hlediska zcela klíčový [Michel Odent (2008) mluví ve shodě s etologem Niko Tinbergenem o onom imprintingu jako o primárním „sociálním spouštěči“ v nejširším slova smyslu, výslovně se týkajícím i mimolidského prostředí (!)]; nejen z těchto důvodů (srov. Mahler, 1975) je v této fázi naprosto nežádoucí jakákoliv separace dítěte od matky. Základní podmínkou zdravého vývoje je pak opět zcela bezpodmínečně *přijetí* novorozence, zejména ze strany matky (či jejího náhradníka).

Následující batolecí věk je obdobím, kdy se dítě začíná s vnějším světem seznamovat stále více vědomě (a v této sféře si k němu také utváří vztah, což je opět environmentalisticky významné), a to pochopitelně nejvíce skrze pozorné pečovatele, nejlépe milující rodiče, kteří by měli být v podstatě neustále k dispozici.

Toto období v sobě zahrnuje vícero fází, z nichž každá je v nějakém směru kritická, obzvláště citlivá na určité traumatizace. Proto je třeba – např. v rámci moderní výchovy k ro-

dičovství – varovně informovat o patologických výchovných postupech, zejména předčasném a/nebo násilném odstavování [či vůbec nekojení; mohou vést např. k poruchám příjmu potravy či narkomanii (de Mijolla et al., 2008)], nucení chodit na nočník (opět zvláště předčasně – může vést k chorobnému hromadění věcí všemožného typu), paušálním potlačování raných sexuálních projevů, ambivalenci, nedůslednosti, všemožných násilných praktikách apod. (srov. např. Fonagy, Target, 2005); nejnázne se jim ovšem u budoucích rodičů předejde, když se v rámci psychoterapeutického procesu sami seznámí se svými nevědomými výchovnými tendencemi (srov. výše).

Základním principem psychopatologicky neproblematické výchovy je neustálé vytváření bezpečného prostředí (i v podobě určitých hranic!) pro stále (a někdy až skokově) se vyvíjející přirozené potřeby dítěte, v kterémžto prostředí jediné je dítě schopno samo spontánně objevovat svět (v čemž je nesmíme brzdit), který mu v dalším kroku „předkládáme k asimilaci“ (resp. internalizaci), nikoliv „vnucujeme k introjekci“ (Fisher, 2002). Bezpečné prostředí znamená především otevřené reflektování („zrcadlení“) a bezpodmínečné akceptování (nehodnocení) osobnosti vychovávaného jako celku (jinak hrozí mj. právě propuknutí narcismu), ale přitom autenticitu vychovatele (pokud možno otevřeně vyjadřuje své emoce – třeba i nějak transformované – drží si vlastní hranice podle svých potřeb). Jedině v takovémto rámci může vychovávaný autenticky a smysluplně zpracovat pro něj relevantní podněty – i z těch, které mu nabídneme (srov. např. Fonagy, Target, 2005).

Zdaleka nejen sociální, ale i mimolidské prostředí výchovy má vliv na utváření vztahu ke světu. Pro zdravý vývoj je samozřejmě nezbytné, aby životní prostředí nebylo znečištěné, toto znečištění však může mít různé podoby; po naprostou většinu lidské fylogeneze dominovalo ve vnímání světa mimolidské prostředí původních malých komunit: děti přicházely do neustálého kontaktu s člověkem nevyrobenými, přírodními jevy, a jejich zkušenost formovala základní představy dítěte nejen o světě, ale i o něm samém: podle průlomové teorie objektních vztahů (např. D. W. Winnicott) se já dítěte utváří na základě toho, jak ho zrcadlí jeho bezprostředně žitý svět; je-li pak tento svět tvořen převážně neživými, a proto pasivními výrobky (převažující situace v naší současné civilizaci), bude se podobně rigidně a pasivně utvářet pravděpodobně i já dítěte, a to pak nebude ani mít z čeho získat citlivost k mimolidskému světu. Proto je třeba umožnit průběh výchovy v co nejprůřirozenějším, nejprůřirodnějším prostředí obecně (Fisher, 2002).

Výše uvedené platí i pro následující období dětství do puberty (zhruba od tří do dvanácti let věku dítěte). Dítě stále potřebuje bezpečně objevovat svět, nyní však proces probíhá poněkud proměněnými cestami. Především se zvětšuje význam role otce, resp. mužského elementu vůbec (coby tvůrce vztahové triády, uvádějící do dosavadního vztahu já–ty třetí osobu – obecně sociální rozměr a nadhled). (Fonagy, Target, 2005)

Konkrétně zhruba ve třech letech nastává fáze, kdy dítě začíná postupně potřebovat i společnost vrstevníků. (Erikson, 1950) Zde tedy již může vstoupit na scénu školství. Jelikož většina dětí v naší civilizaci přichází již do mateřské školy s většími či menšími traumaty (srov. např. Lasch, 1980), otevírá se již v tomto bodě možnost terapeutické role školství. Má-li být prvořadým úkolem školství příprava dítěte na dospělý život, a zároveň výchova takových dospělých, kteří budou schopni a ochotni tvořit společnost harmonickou vnitřně i navenek – tedy s mimolidským životním prostředím – bude prvním krokem

snaha vychovávat dospělé harmonické se sebou samými – tedy psychicky integrované, bez nevědomých intrapsychických konfliktů, které jsou nejčastějšími příčinami konfliktů interpersonálních i širších. Proto by měla být veškerá příprava na dospělý život zářmována právě v principiálně psychoterapeutickém rámci. Jeho *základem* je ono *bezpečné* – tzn. mj. *zásadně „objektivně“ nehodnotící* (a už vůbec ne klasifikující) – *prostředí*, otevřené jak pro osobnosti vychovávaných a jejich rodičů (kteří do školství samozřejmě patří, škola nemůže vliv rodičů stejně vyloučit, neefektivnější je prostě přibrat je jako třetí stranu do dialogu – z čehož pro ně ovšem vyplývá určitá odpovědnost), tak i pro své vlastní, které by ovšem měli reflektovat. Kdo nedokáže alespoň většinu dětí bytostně zaujmout, nebo alespoň vést vyrovnaný dialog s jejich – přirozeně – divokou přirozeností, nadělá v pedagogice více škody než užtku. Tak jako v psychoterapii, ani ve výchově nedochází k setkání člověka dokonalého (učitel) s člověkem nedokonalým (žák), ale k setkání dvou v celku rovnocenných lidských bytostí, které mají ovšem rozdílné zkušenosti, a mohou se tedy navzájem obohacovat. Oproti účasti klienta v klasické psychoterapii je však účast dítěte ve škole málokdy zcela vědomá a dobrovolná, o to méně direktivní a nároková by měl být přístup pedagoga. Něco jiného je děti empaticky a otevřeně připravovat na nebezpečný svět, a něco jiného jim ho vytvářet už ve škole (na potenciálně traumatizující svět lze vychovávané nejlépe připravit jejich posílením prostřednictvím vyléčení jejich již stávajících traumat, která by jinak mohla bránit budoucí adaptaci na realitu světa; např. děti, které nejsou narcistické, podlehnou sugesci reklamy a jiným manipulacím s mnohem menší pravděpodobností).

V rámci psychoterapeutického přístupu lze pak aplikovat mnohé pedagogické postupy, zaměřené velmi přesně na konkrétní životní praxi: za všechny jmenujme např. tonucciovskou výchovu životní praxí „načisto“ (Tonucci, 1994), montessoriovskou (Montessori, 1998), či freinetovskou alternativu (Freinet, 1993). Veškeré techniky se však začleňují do celku zkušenosti vychovávaných, a jejich dopady na jejich psychiku je třeba stále terapeuticky zpracovávat (aby se předešlo případným „nežádoucím účinkům“), stejně tak konkrétní techniky je třeba volit právě s ohledem na momentální stav psychiky vychovávaných, resp. psychické dynamiky jejich skupin.

[Terapeutické uspořádání má ovšem i další předpoklady; předně je omezena maximální velikost skupiny. Optimální terapeuticky funkční skupina má od tří do zhruba dvanácti členů (bez terapeutů / vychovatelů); z hlediska freinetovského „třígeneračního“ schématu se nejlépe jeví právě dvanáctičlenná skupina se čtyřmi dětmi v každém „ročníku“, optimálně s vyrovnanými poměry pohlaví; ve skupinově terapeutické praxi je zároveň optimální, vedou-li skupinu dva terapeuti – muž a žena (zdaleka nejen to mluví ve prospěch určité maskulinizace pedagogiky).]

Obecně je tedy třeba pedagogiku zbavit role služby současného ekonomického systému. Přitom není třeba se bát následného společenského neúspěchu nezávisle vychovávaných dětí. Bylo ukázáno (zejména v některých alternativních pedagogikách), že charakteristiky, které činí děti v životě obecně úspěšnými (je ovšem otázka, co se, jako výchovatelé, za úspěch rozhodneme – za děti – konkrétně považovat...), jsou především otevřenost, uvolněnost a svobodná mysl, umožňující se vhodně aktivně adaptovat (nikoliv jen pasivně akomodovat) na nové situace (srov. např. Fromm, 1960). Lidé, kteří nejsou paralyzováni psychickými traumaty, se mnohem snáze a rychleji učí, dlouhodobě dělají

jen to, k čemu jsou skutečně motivovaní (a jen to mohou dělat skutečně dobře), nenechají se vykořisťovat, a přitom jsou schopni přátelské a konstruktivní kooperace, jsou vynalézaví a kreativní.

Stejně tak pedagogice nepřísluší role popularizátorky vědy. Podíváme-li se podrobněji na dějiny vědy, zjistíme, že se jedná o velmi specifický, až paraleligiózní způsob poznávání světa (srov. např. Neubauer, 1994; Komárek, 1997; Kratochvíl, 1996), jehož základní předpoklady se v dějinách často velmi skokově (paradigmaticky) měnily (srov. např. Kuhn, 1997), a který dodnes není ani nijak vnitřně jednotný; přitom je pro něj charakteristická spíše větší než menší *zprostředkovanost* přímé zkušenosti, která *sama o sobě* je zde většinou devalvována, což v moderních dějinách přinejmenším nepřímo vede až k současné virtuální realitě, která je ovšem často od původních podob lidských potřeb krajně vzdálena. Stejně tak byl právě novověkou vědou inspirovaný onen inženýrský přístup ke světu, který nás dovedl až na pokraj ekologické katastrofy. Proto by se děti měly dobře seznámit především s vědou jako historickým *fenomémem*, a ne se učit dívat na svět pouze očima vědy.

Hlavní náplní školství by ale mělo být právě *rozvíjení vlastní přímé zkušenosti dětí* (např. Tonucci, 1994), což je možná neúčinnější kontra-praxe vůči současnému mediálně-technologickému vymývání mozků. To obnáší především důraz na *zacházení s konkrétními jevy různými způsoby* (vědecko-filosofická abstrakce je jen jedním z nich), což je přirozeně zakotvené v tělesnosti. Vlastní tělo je i první a nejbližší fenomén světa dítěte, proto by mělo být poznáváno a rozvíjeno především ono. To neznamena jen nenásilnou a skutečně důkladnou tělesnou výchovu [i na západě se podle mnohých kritérií jako nejkomplexnější jeví klasická jóga (srov. Votava, 1988), pokud tedy alespoň zde neuplatníme přístup *laissez-faire*], ale i citlivou a otevřenou výchovu hygienickou a sexuální.

Základem *veškerého* (i toho nejemnějšího) širšího světa je pochopitelně přírodní prostředí. Proto by se výchova měla zaměřit především na schopnost harmonického života (nejen přežití – ani toho však již dnes většina lidí v naší společnosti není schopna) ve víceméně divoké přírodě. Toho se nejlépe dosáhne tím, že bude výchova alespoň zpočátku v co největší možné míře probíhat právě v co nejdivočejší přírodě, samozřejmě s přiměřeným zajištěním bezpečnosti. Toto uspořádání přináší obrovský bonus v podobě nesmírného množství podnětů, které v přírodě – přirozeně – samy vyvstávají, a dávají tak příležitost k získávání mnoha znalostí a dovedností, z nichž mnohé jsou základem ke znalostem a dovednostem týkajícím se i lidské kultury a společnosti, z přírody tak či onak odvozených. Tyto podněty navíc představují určitý přirozený základ chápání světa (nejen prostřednictvím jazyka), jehož metaforická struktura je odvozena primárně právě z divoké přírody. (Fisher, 2002; k převaze přírodně motivovaných archetypálních symbolů srov. např. Jung, 1993)

V naší společnosti existuje jistá „schizofrenie“ ve vztahu k fenoménu zvířete: na jednu stranu je propagována evoluční teorie, která v podstatě tvrdí, že lidé jsou zvířata, a zároveň je všeobecně známo, že žádná jiná zvířata než lidé nezpůsobují (kromě jiného) globální ekologickou krizi (zvířata totiž „nemají rozum“...). Na druhou stranu jsou zvířata trvale devalvována („nechovej se jako zvíře“ – když dítě nepotlačuje svou přirozenost; „zvěřstva“ – z biologického hlediska naprosto nesmyslný výraz apod.), jako by lidé zvířata vůbec, nebo alespoň v lepším případě, nebyli; možná i proto, aby se ospravedlnilo „veřejně tajemné“

zneužívání, vykořisťování, mučení a vraždění bezpočtu zvířat ve velkochovech, laboratořích, na jatkách, na dostizích i v divoké přírodě; a přitom jsou jiná zvířata – svévolně vybraná a nečetná – často až rozmazlována v domácnostech, a obdivována v zoologických zahradách. Je nasnadě, že toto celospolečenské pokrytectví v dětech, majících ke zvířatům přirozenou náklonnost, působí jako skutečně schizofrenizující *dvojná vazba (double bind)* v batesonovském smyslu (Bateson, 1999).

[Určitá společnost *rozličných* zvířat a dětí je jistě žádoucí – zvířata dětem, kromě jiného, zrcadlí jejich vlastní zvířecnost – různá zvířata mohou být ztělesněními jejich jednotlivých aspektů (např. odvahy, vynalézavosti, vytrvalosti...) – a tak pomáhají zakládat sebepojetí dětí po jistém oddělení se od matky; děti pak také mohou pochopit potřeby zvířat „zevnitř“ – takto se možná zakládá skutečný soucit s nimi, a tedy i jinými lidmi. (srov. např. Fisher, 2002)]

Právě Andy Fisher (tamt.) přesvědčivě ukazuje, že nejvlastnějším jádrem či kořenem environmentální krize je právě potlačení naší „zvířecnosti“ – totiž naší tělesné přirozenosti, což je, jak v podstatě ukazuje celá tradice dynamické psychologie, i poslední příčinou veškeré psycho- a socio-patologie. Zvíře tedy není pro člověka jen (dnes stále ještě většinou pohrdaným) východiskem, je zároveň i jeho cílem. Prvořadým úkolem pedagogiky by tedy mělo být vyhnout se zde veškerému potlačování, a přistoupit místo toho k situačně přiměřené kultivaci, tj. *pěstování přirozenosti* [třeba i formou určitě psychicky únosné transformace – *sublimace* ve freudovském smyslu (Freud, 2000)].

Právě svobodná hra i mnohé jiné činnosti v přírodě jsou pro prepubertální děti optimální příležitosti pro takové učení se základům reality světa, které jejich přirozenost kultivuje v souladu s prostředím, pro které je psychika v podstatě evolučně nastavena, což se o mnohých umělých prostředích rozhodně říci nedá – často zde dochází k nejrůznějšímu znásilňování přirozenosti (např. prostřednictvím mnohých klamů virtuální reality), což může být zvláště v raném věku pro psychiku značně traumatizující.

Moderní realita je z větší části založena na abstrakci, a proto by nemělo docházet k abstraktnímu učení dříve, než jsou k němu získány psychické schopnosti (vůbec by mělo docházet k významně větší aplikaci pedagogické psychologie do *pedagogiky, pojaté jako, ve vztahu k osobnosti vychovávaného*, jednotný proces, a ne onen běžný nesourodý splepenec jednotlivých nesouvisejících „předmětů“, z nichž každý má jiné nároky, bez ohledu na ty ostatní; to platí pro všechny stupně školství, včetně vysokého).

Především v předškolním věku a na prvním stupni základní školy je pro dítě důležité, aby nebylo nikterak znevýhodňováno (s tím souvisí nutnost co nejpřesnější integrace dětí jakýmkoliv způsobem handicapovaných), ponižováno (ani povyšováno), srovnáváno s druhými (a raději ani se sebou samým v minulosti, protože nikdy nelze „ošetřit“ všechny faktory, které mohly přispět k případné proměně dítěte) ani „objektivně“ hodnoceno (Erikson, 1950). Veškerá hodnocení ze strany pedagoga by měla být jasně formulovaná jen jako jeho osobní názory („to se mi líbí, nelíbí, to mě štve apod.“).

Tím, co významně přispívá k eko-patologické struktuře naší společnosti, implikující mj. neustálý růst spotřeby a výroby, je obecně patologická soutěživost, prostředkující mj.



narcistickým osobnostem neplnohodnotné náhražkové uspokojení (což přinejmenším odsouvá řešení problému). Proto by se výchova měla jednoznačně zaměřovat naopak na nenásilné pěstování schopnosti kooperovat s druhými (svým způsobem i mimolidskými). To neznamena kolektivistickou negaci individua, nýbrž zohlednění jeho nezastupitelného místa v dynamice rozličných společenských skupin.

Obzvláště citlivým obdobím je puberta. Je fází, v níž se v těle dospívajících nově probouzí lidská přirozenost, a tím nejhorším možným přístupem je tyto čerstvé psychofyzické impulsy potlačovat a nutit jejich nositele ke konformitě se stávajícím systémem, což naše společnost (včetně školství) zhusta činí – ať už bičem represí či cukrem konzumních vyhlídek – připravujíc se tak o zpětnou vazbu a životodárné impulsy pro svou vlastní celkovou obnovu. S fyziologickou revolucí puberty přichází i nová krize identity, která s sebou přináší i nové, nekompromisní testování okolní reality (Erikson, 1950). Dospívající přirozeně hledá takové místo ve společnosti, kde bude moci dojít naplnění svých přirozených potřeb, nyní se hlasitě dožadujících svých práv. A jelikož naše neurotická společnost (srov. např. Lasch, 1980) mnoho takových míst nenabízí („za rozumnou cenu“), dochází k frustraci dospívajících, namnoze provázené různými formami agrese, v horším případě k „utoopení“ této frustrace v konzumu a jiných drogách. Dospívající nabízejí své nadšení, tvořivost a věrnost, ale pochopitelně pouze tomu, kdo je jich hoden, komu mohou celkově věřit (Erikson, 1950), a takové subjekty jsou v naší tak či onak porušené civilizaci vzácnosti. (Fischer, 2002)

Puberta znamená především dvě proměny: sexuální a psychospirituální. Co se týče sexuality: zatímco většina tradičních společností tuto proměnu oslavuje jako přibytí nového životodárce, ta naše ji buď ignoruje, nebo, a to častěji, znehodnocuje, vulgarizuje a zesměšňuje. Adekvátní by tedy bylo přivítání a osvobození sexuality dospívajících, ovšem včetně seznámení s odpovědností z této svobody vyplývající (o sexuální výchově a výchově k rodičovství a jeho plánování srov. výše).

Psychospirituální proměna se sexuální úzce souvisí, a znamená objevení se potřeby určité osobní transformace, kulturního přijetí do širokého světa dospělých – tzv. iniciace. To je v naší civilizaci, ideologicky ovládané objektivismem, krajně obtížný výchovný úkol. V původních kulturách znamená tato iniciace jakousi mystickou smrt dítěte a zrození nového dospělého, což obnáší, kromě jiného (včetně určité specifické separace od původní rodiny – opuštění staré a navázání nové vrstvy vztahů), zcela převratnou změnu jeho pohledu na svět a jeho prožívání. To, čemu se dítě doposud učilo jako doslovnému významu světa (např. poznávání různých druhů zvířat a rostlin pouze jakožto druhů zvířat a rostlin – které je ovšem jistě žádoucí a pro vše další nutnou fází, protože mu umožní svět primárně artikulovat), nyní v jeho pohledu získá nový sémantický rozměr kontextuálně závislého nositele sakrality, ve smyslu nedisponovatelného nekonečna dalších, často symbolických psychofyzických významů – těm a základům jejich rozumnění je ovšem třeba se, pro orientaci v tomto „novém“ světě, naučit z tradice (všechny tradiční mytologie v tomto směru představují jakési „základní příručky“). (Paul Shepard cit. tamt.) (Jde např. o to, že když se potkám s nějakým zvířetem, neptám se již jen na to, co je to za zvíře, ale také např. jaký smysl toto setkání právě nyní a právě zde má, co by to mohlo znamenat.) Teprve tímto krokem se člověk stává skutečným „světoobčanem“, figurujícím v celku ekologické sítě (která je primárně sítí významů, lhostejno, na které úrovni tělesnosti interpre-



tovaných), již byl předtím jen jediným bezvýznamným uzlem, a proto teprve nyní může mít autentický zájem na blahu celku světa – pochopitelně i mimolidského. Touto mystickou smrtí a znovuzrozením získává i nový význam smrt skutečná, které již v tomto prožívání nepředstavuje obávaný konec, ale jen přechod do jiné fáze bytí (Mircea Eliade a Erik Erikson cit. tamt.).

I z výše uvedeného hlediska je tedy naše civilizace krajně nedospělá – nejen že takovou tradici z větší části postrádá (což ji vlastně jako kulturu v pravém slova smyslu činí nefunkční – nelze se pak dospívajícím divit, když jejími mrtvými pozůstatky pohrdají a ničí je vandalismem apod.), ale především je (což je s tím propojeno) vůči onomu sakrálnímu sémantickému rozměru světa – záměrně a standardně – slepá. Navíc původní stabilní nositelé významu – divoké mimolidské bytosti – byly v převažujícím městském prostředí naší civilizace z větší části vyhnány z našeho percepčního pole. Není už tedy ani moc co nově interpretovat (i když i kulturní odvozeniny přírody si určitou sémantickou multidimenzionalitu zachovaly). Lidé, kteří onen nový pohled nezískají, pak mohou svět celkem bez skrupulí prožívat jako pouhou lhostejnou kulisu, užitečnou pouze jako zdroj surovin a úložiště odpadu (protože: „všechno má význam jen pro nás – ten, který tomu my přisoudíme – nemluví samo za sebe“; např. strom je jen zdroj dřeva, stínu apod., případně pouhá prstovká kulisa, a ne jev, jehož pozadí opravdu neznáme, ale který se nám přesto nějak dává). I v naší civilizaci však naštěstí existují tradice, byť okrajové, které mají potenciál tuto propast překonat, teoreticky zejména fenomenologie a její překonání objektivismu, či jungovská psychologie se svým konceptem synchronicity a psychologickou rehabilitací mytologie, částečně ovšem provedenou již u Freuda; prakticky pak mnohé směry zážitkové pedagogiky a psychospirituální terapie, využívající citlivě adaptovaných archaických iniciačních technik původních kultur či jejich variant v bezpečném analyticko-psychoterapeutickém rámci, např. hledání vizí v samotě (vision quest), řízených půstů, potních chýší, holotropního dýchání apod.

Při výchovném nepsychoterapeutickém působení na dospělou populaci (environmentální politice, osvětě, sociálním marketingu, ekonomické a další motivaci) by si měli politici a osvětáři uvědomit především onen základní dynamicko-psychologický poznatek, že totiž za odnětí jednoho typu uspokojení té které potřeby je třeba nabídnout její uspokojení náhradní, přinejmenším s podobnou (když už ne stejnou) hodnotou pro dotyčného. Jinak se buď potkají s nedostatkem společenské vůle (nikdo, snad kromě některých masochistů, není zvědavý na omezování vlastního pohodlí vcelku), nebo může dojít i k tomu, že se dosavadní environmentálně destruktivní potřeby, jsouce potlačeny, promění v potřeby environmentálně ještě destruktivnější.

Rovněž důležitá je podpora tzv. občanské společnosti, a proto i *volného času a hygieny práce*: člověk, který je od rána do večera v zaměstnání a/nebo v zaměstnání psychicky či fyzicky vyčerpávajícím (a takovýmito „roboty“, žijícími v podstatě jen výdělečnou činností – a večer konzumem a médií – je v našem systému většina lidí v produktivním věku), bude jen těžko hledat čas a energii na to, aby se věnoval svým dětem, zajímal se o své sociální i ekologické okolí, a angažoval se v sice neziskových, ale všeobecně užitečných činnostech. Tím, co zvláště lidi s rodinou silně poutá k jejich stávajícímu zaměstnání, a brání jim ve svobodě je opustit, je-li nesnesitelné, je do *velké míry i cenově nedostupné bydlení a tím pádem i drahé hypotéky, které lidi značně spoutávají až zotročují*.

Výše uvedené platí velmi specificky i o seniorech; v tradičních společnostech je například samozřejmé, že na výchově dětí se podílí celá společnost – nejen biologičtí rodiče – zvláště pak prarodiče se svými bohatými životními zkušenostmi a určitým generačním odstupem (čím je „třetí osoba“ ve vztahové triádě celkově „pestřejší“, tím více je dítě schopné osvobodit se z omezení původní dyády – ten Druhý může být i velmi odlišný od matky). Proto je například žádoucí podporovat volné soužití vícegeneračních rodin na jednom místě, ke kterému mají zvláště prarodiče vztah, který mohou dětem nenásilně prostředkovat, a posilovat v nich tak k místu odpovědnost, jejíž nedostatek je příčinou mnoha environmentálních problémů. Stejně tak je zajímavé propojování škol a zařízení pro seniory, kteří mají s dětmi mnohdy větší trpělivost než jejich rodiče, a mají na ně více času.

Každopádně je zcela nežádoucí tabuizace smrti a témat s ní souvisejících; konzumní vzorce představují z velké části útek před konfrontací s nimi.

#### Literatura

- BATESON, Gregory (1999): *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. University of Chicago Press.
- DE MIJOLLA, Alain (2008): *International Dictionary of Psychoanalysis*. Gale Cengage, 2005. eNotes.com. 2006. 14 Dec, 2008  
<http://www.enotes.com/psychoanalysis-encyclopedia/weaning>
- ERIKSON, Erik (1950): *Childhood and Society*. New York, Norton.
- FEYERABEND, Paul Karl (2001): *Rozprava proti metodě*. Praha, Aurora.
- FISHER, Andy (2002): *Radical ecopsychology*. Albany, State University of New York.
- FONAGY, Peter; TARGET, Mary (2005): *Psychoanalytické teorie*. Praha, Portál.
- FREINET, Célestin (1993): *Education through work: A model for child centered learning*. Edwin Mellen Press, New York.
- FREUD, Sigmund (2000): *Tři příspěvky k teorii sexuality*. Sebrané spisy, S. díl, Praha, Psychoanalytické nakladatelství.
- FROMM, Erich (1960): „Foreword“ In: A. S. Neill, *Summerhill - A Radical Approach to Child Rearing*, New York (Hart Publishing Co.) 1960, pp. IX-XVI.  
Dostupné z <http://www.erich-fromm.de/data/pdf/1960e-e.pdf>.
- HODGSON, Deborah M., COE Christopher L., BARKER, David (eds.) (2006): *Perinatal Programming: Early Life Determinants of Adult Health & Disease*. Taylor & Francis.
- HOLMGREN, David (2006): *Permakultura: principy a cesty nad rámec trvalé udržitelnosti*. Svojanov, PermaLot.
- JUNG, Carl Gustav (1993): *Anylytická psychologie: její teorie a praxe*. Praha, Academia.
- KELLER, Jan (1997): *Sociologie a ekologie*. Praha, SLON.
- KOMÁREK, Stanislav (1997): *Dějiny biologického myšlení*. Praha, Vesmír.
- KRATOCHVÍL, Zdeněk (1996): *Mýtus, filosofie, věda*. Praha, Hrnčířství a nakladatelství Michal Jůza a Eva Jůzová.
- KUHN, Thomas (1997): *Struktura vědeckých revolucí*. Praha, OIKOYMENH.
- LASCH, Christopher (1980): *The Culture of Narcissism*. New York, Warner Books.
- MAHLER, Margaret (1975): *Psychological birth of human infant*. New York, Basic Books.
- MATURANA, Humberto (1988): „Poznání – organizace a ztělesnění skutečnosti.“ In: *Kontext* 4, 1988, 1, s. 15-25 (neověř.).
- MONTESSORI, Maria (1998): *Tajuplné dětství*. Praha, Nakladatelství světových pedagogických směrů.
- NEUBAUER, Zdeněk (1994): *Přímluvice postmoderny*. Praha, Hrnčířství a nakladatelství Michal Jůza a Eva Jůzová.
- ODENT, Michel (1995): *Znovuzrození porod*. Praha, Argo.
- ODENT, Michel: „Eye To Eye Contact From a Primal Health Research Perspective“ Dostupné z: <http://www.birthpsychology.com/primalhealth/primal17.html> (12/2008).
- PIKE, Graham, Selby, David (1994): *Globální výchova*. Praha, Grada.
- RYCROFT, Charles (1993): *Kritický slovník psychoanalýzy*. Praha, Psychoanalytické nakladatelství.
- ŘÍČAN, Pavel (2004): *Cesta životem*. Praha, Portál.
- SELYE, Hans (1975): „Confusion and controversy in the stress field.“ *Human Stress*. Jun;1(2):37-44.
- SINGULE, František (1992): *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha, SPN.
- TONUCCI, Francesco (1994): *Vyučovat nebo naučit?* Praha, PeDf UK.
- VOTAVA, Jiří (1988): *Jóga očima lékařů*. Praha, Avicenum, zdravotnické nakladatelství.
- WINNICOTT, Donald W. (1965): *The Maturation Process and Facilitating Environment*. London, Hogarth Press.

## PROČ LIDÉ CHRÁNÍ ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ? O OSOBNÍCH PŘEDPOKLADECH PRO ZÁMĚRNÉ PRO-ENVIRONMENTÁLNÍ CHOVÁNÍ

JAN KRAJHANZL:

*Žili byli v jedné podhorské vísce pastevci. Každého rána vyháněli svá stáda ovcí na obecní pastvinu a bylo na hospodářích, kolik jich na společné „občině“ pasou. A protože větší stádo znamená více vlny, více mléka, více masa a také více přírůstků, ovcí rok od roku přibývalo. Pastevci si mnuli ruce, jenže ouha - blahobyt neměl mít dlouhého trvání. Jak stáda rostla, pastvina postupně přestávala stačit, ovce trávu vypásaly. A pak, jednoho rána se vyhládlé bečení neslo nad podhorskou vsí a zvonící stáda marně hledala poslední trsy zelené trávy...*

Metaforu podle Garetta Hardina o dilematu mezi vlastním zájmem a prospěchem celku je možné shrnout známým českým „kdyby tohle udělal každý, tak ...“

**Tragédie obecní pastviny** (tragedy of the commons), jak bývá metafora nazývána, je šířena mezi environmentalisty, a není to náhodou. O čem vypráví? „*Neomezený přístup jedinců s jejich vlastními zájmy vede k vyčerpání přírodního zdroje, tedy katastrofě pro všechny.*“ Podobná konstelace přece není současníkům neznámá – den co den se dnes lidé rozhodují, zda jim je „bližší košile než kabát“. Podle scénáře tragédie obecní pastviny se odehrávají příběhy o pohodlí řidičů a ucpané magistrále, levných charterových letech a produkci CO<sub>2</sub>, o veškeré spotřebě výrobků, vody, energie a o produkci odpadů. Tragédie obcí je příkladem tzv. **sociální pasti** (social trap), tedy situace, kdy jednání, které dává smysl z úzké perspektivy, se stává fatálním v perspektivě širší.

Popisovány jsou tři druhy **sociálních pastí** a Hardinova metafora patří mezi **pasti společného**, které se odehrávají ve skupině, kde lidé soutěží o cenný zdroj. **Past jednoho** je problémem „sebe-organizace“ jednotlivce: chytá se do ní člověk, který dává přednost okamžitému potěšení bez ohledu na dlouhodobá rizika – skrývá se například v kouření, zanedbávaném pohybu či „malých zlozvycích“. Při **pasti chybějícího hrdiny** schází člověk, který by do situace zasáhl – dlouho trvá, než se někdo skloní k ležícímu bezdomovci s pomocí, málokdo si vyhrne rukávy a pustí se do odklizení ředidel vyvezených do lesní rokle. Sociální pasti jsou situace, při nichž bývá obtížné chovat se odpovědně, tedy se zřetelem k dlouhodobému prospěchu a zájmům celku. Jsou běžnou součástí každodenního života a jejich rozpoznání je prvním krokem k porozumění, proč tolik lidí setrvává ve vzorcích neudržitelného environmentálního chování.

V zahraničním výzkumu jsou studovány především dva způsoby podpory pro-environmentálního chování šetrného k přírodě. První se zaměřuje na „zneškodnění“ nepříznivého vlivu sociálních pastí a experimentálně hledá metody, kterými prostředí může účinně stimulovat rozvoj chování šetrného k životnímu prostředí (o této cestě pojednává příspěvek Petry Kuškové). Druhý způsob se obrací k lidem a klade si otázku, **jaké postoje a schopnosti jsou předpokladem k tomu, aby se lidé chovali pro-environmentálně i v prostředí sociálních pastí** – a o tom je pojednáno na těchto stranách.

## Co předchází ochotě k „ekologickému“ chování?

Odborníci zkoumající environmentální chování se již dlouho zabývají otázkou, co predikuje pro-environmentální chování, tedy: jací lidé se chovají šetrně k životnímu prostředí. Četné výzkumy provedené k této problematice postupně vytvářejí odpověď, kterou lze celkem snadno ilustrovat Hardinovou metaforou: Vnímat, co se s pastvinou děje (*hodnocení environmentálních rizik*), nebýt ke snižování kvality pastvy lhostejný (*postoj k environmentálním změnám*), uvědomovat si souvislost mezi vlastními ovci a spásanou pastvinou (*vědomí environmentálních souvislostí*) a přijímat svůj díl odpovědnosti (*přisuzování environmentální odpovědnosti*).

Každý z klíčových předpokladů je tématem sám o sobě – pojednávají o něm odborné studie, míří k němu účinné metody a strategie práce s dětmi a veřejností, po svém ožívá v environmentálních debatách a ve „veřejném prostoru“. V této přehledové kapitole, která je exkurzem do problematiky, jsou nastíněny stručně, s uvedením základních pramenů a s důrazem na mezioborovou srozumitelnost.

## Hodnocení environmentálních rizik

Před třiceti lety začaly být publikovány zprávy upozorňující, že životní podmínky na Zemi se zhoršují. Informace o znečištění vod a ovzduší, devastaci ekosystémů a ztrátách biodiverzity, čerpání neobnovitelných zdrojů a klimatických změnách byly a jsou součástí osvěty: lidé, s naší „pastvinou“ se něco děje.

Během let rostlo mezi veřejností v hodnocení environmentálních rizik přesvědčení, že lidská činnost poškozuje přírodní podmínky života na Zemi. Menšinový postoj se postupně stal součástí společenského diskursu. Debaty a někdy i velmi ostré spory o hodnocení environmentálních rizik nepřestávají, jakkoliv vědci postupně docházejí k jasnému konsensu. Ozývají se hlasy, že žádné ničení planety se nedělo a neděje (a žádný rozumný a vážný člověk nemůže tvrdit opak) a naopak předpovědi, že environmentální krize alarmujících rozměrů již začala. „Boomsters“ a „doomsters“, jak bývají zastánci obou krajních názorů nazýváni, ilustrují oba krajní póly přesvědčení o environmentálních změnách. Co je podstatnější: lidé se ve svých názorech na působení člověka na ostatní přírodu liší. A co je zajímavé? Na stranách obou pomyslných táborů stojí inteligentní, vzdělaní lidé přemýšlející o světě kolem sebe.

**Hodnocení environmentálních rizik je vyjádřeno přesvědčením o míře obecného vlivu lidských aktivit na biosféru.** Rozdílná hodnocení environmentálních rizik se promítají do názorů, do jaké míry jsou (či nejsou) ovlivňovány přírodní podmínky života na Zemi vlivem lidského působení na ostatní přírodu. V podobném významu se v zahraniční literatuře používají termíny *attitudes towards pollution* (postoje ke znečištění), *environmental paradigm* (environmentální paradigma) a *knowledge of environmental issues* (znalost environmentálních témat).

Nepříjemným zjištěním je pro někoho skutečnost, že environmentální informovanost není v současné době zárukou „předběžné opatrnosti“ v hodnocení environmentálních rizik. Odborná kvalita nestačí, debata je na to příliš pluralitní a obě strany mají své studie

a své argumenty, jejichž vědeckou kvalitu je pro většinu laické veřejnosti nemožné posoudit. Podstatnější pro mnoho lidí zůstává, kdo informace (přesvědčení) o environmentálních rizicích prezentuje – kdo působí důvěryhodně, kdo je autoritou. Přijmout přesvědčení o environmentálních problémech je obtížné také pro závažnost, kterou mají pro duševní život člověka. Čelit tezi o environmentální krizi nebo celoplanetárních důsledcích klimatických změn znamená pro mnoho lidí stanout tvář v tvář pocitu ohrožení, strachu o svět a vlastní život. Lidé přitom obecně před vážným nebezpečím často „zavírají oči“, tedy používají tzv. obranné mechanismy ega – problémy raději zlehčují, intelektualizují, popírají, než aby je přijali s jejich emoční silou. S tím je potřeba při environmentální výchově, vzdělávání a osvětě počítat.

Člověka, který pochybuje o negativním vlivu lidské činnosti na životní prostředí, je v podstatě nemožné motivovat k pro-environmentálnímu chování. Výzkumy ukazují, že hodnocení environmentálních rizik lidmi přímo nesouvisí se stavem jejich místního životního prostředí – spoléhat se tak na „probuzení lidí“ zhoršujícími podmínkami nelze. Řešením není ani poskytování dalších a dalších informací. Účinná práce s environmentálními přesvědčeními lidí bere v potaz celého člověka, jeho racionální i iracionální stránky, a tím otevírá další cestu pro-environmentálnímu chování.

## Postoj k environmentálním změnám

Většina lidí říká, že „mají rádi přírodu“ a změnu životního prostředí v posledních desetiletích hodnotí negativně. Ne však každý, kdo si uvědomuje vliv lidí na životní prostředí, má obavu a péči o přírodu: „*Já mám jiný starosti, než se srát s nějakým záborníčkem křivým, nebo medovým, nebo co. A seru na ty jejich ptáky. Neznají hranici, kde je pták a kde je člověk,*“ prohlásil Miroslav Binder, zemědělský podnikatel z Jemnic a nájemce pozemků u Rajčéhořova. Často je například zpochybňováno, zdali jsou klimatické změny vůbec škodlivé.

**Postoj k environmentálním změnám vyjadřuje, zda lidé příznivě či nepříznivě hodnotí vliv člověka na životní prostředí.** Pokud jsou lidé s vlivem lidských aktivit na životní prostředí spokojeni nebo proti němu nemají námitek, lze u nich předpokládat buď jen nahodilé, nebo jinak motivované pro-environmentální chování.

Zárukou pro-environmentálního chování však není ani nespokojenost s antropogenními změnami prostředí, jak dokládá patrný rozpor mezi empirickými studiemi obecných postojů k přírodě a monitorovanou udržitelností chování. Přesto je negativní hodnocení lidmi zapříčiněných environmentálních změn jedním z významných, nikoliv však postačujících předpokladů pro-environmentálního chování.

Svou roli při jeho utváření mohou hrát lidské zájmy a hodnotové priority, estetické preference, morální přesvědčení a také již zmíněné obranné mechanismy ega. Uvažovat o environmentálních změnách na obecné úrovni prostřednictvím statistických dat, ideologických tezí a gigantického měřítka klimatického a geologického vývoje planety je bezpečné. O dost nebezpečnější je naslouchat neklidu obyvatel tichomořských států ze stoupající hladiny, připustit si utrpení krav ve velkochovech či během života pozorovat úbytek druhové rozmanitosti v jednom údolí.

Podporovat v lidech kultivaci jejich postoje k environmentálním změnám znamená vyvažovat rozumové a citování prožívání environmentálních změn. Hodnotu má posilování úcty k životu, vnímání jeho krásy, neopakovatelnosti, utrpení a touhy žít, umění spatřit za změtí čísel a statistik živé bytosti, jejich příběhy, strádání i naděje.

## Vědomí environmentálních souvislostí

Pastevec z podhorské vsi věděl, že více jeho ovcí spase více obecní trávy.

Vědomost je to prostá a představitelná skoro pro každého. Člověk současné éry vyrůstá do světa řádově složitějšího: kdo si umí opravdu živě představit environmentální dopady jedné cesty letadlem, koupení trička z Číny nebo vyhození starého počítače do sběru?

Odhazování odpadků v lese, týrání zvířat či naopak zimní přikrmování sýkorek jsou aktivity, jejichž příznivé a nepříznivé environmentální následky jsou srozumitelné, ba téměř okem viditelné – a také proto mají jako téma svůj význam při environmentální výchově s malými dětmi.

Z hlediska současných environmentálních změn podobná témata jako hladové sýkorky, bohužel, mezi „nejožehavější“ problémy životního prostředí nepatří. Pozornost se soustřeďuje spíše na osobní chování v oblastech dopravy, spotřeby energie a nákupního spotřebitelství. V tom však tkví úskalí – vcítit se do trápení psa je snazší než stejně intenzivně prožívat škodu na životním prostředí způsobenou exportem rajčat z Maroka či používání fosfátových pracích prostředků.

Hůře představitelné je vše, co je „neviditelné“ nebo co je „daleko“ – vše, s čím zdejší lidé nemají přímou a žitou zkušenost: emise různých plynů, stoupající hladina oceánů na tichomořských ostrovech, ohrožení populací ledních medvědů na Severním pólu, kakaové plantáže v Jižní Americe, otrokářské práce v továrnách zemí třetího světa ad. Environmentální souvislosti má přitom takřka vše, co tvoří dnešní každodennost, počínaje jídlem a cestováním, přes bydlení a profesní život až k volnému času.

Lidé se ve vědomí environmentálních souvislostí liší – v různé míře si uvědomují pravděpodobné environmentální následky svého osobního zvažovaného chování.

Význam vědomí environmentálních souvislostí pro environmentální chování dokládají zahraniční studie i vlivná teorie aktivace norem (norm-activation theory): kdo neví, jak jeho osobní chování souvisí se životním prostředím, stěží bude z environmentálních pohnutek měnit své návyky.

Živá je reflexe vědomí environmentálních souvislostí také v environmentální výchově a environmentalistice – autonomně se používají označení jako *systémové myšlení* (Capra, 1997), *globální myšlení* (Pike, Selby 1994) či *ekologické myšlení* (Máchal, 2000).

Pro rozvoj vědomí environmentálních vědomostí jsou důležité obě jeho složky – **informovanost i sklon si informaci v určité chvíli vybavit**. Řada profesionálních aktivit na



poli environmentální praxe posiluje prostřednictvím osvětových kampaní informovanost veřejnosti o environmentálních aspektech různých výrobků a aktivit. Encyklopedické znalosti o životním prostředí jsou z hlediska ochrany životního prostředí nepodstatné, pokud se v pravou chvíli nevybaví a neovlivní environmentální chování člověka: když uvažuje, zdali koupit džus v plastu nebo tetrapacku, jet z Brna do Prahy vlakem nebo autobusem, koupit si vejce z velkochovu nebo biovejce. Podstatné je proto při výchovných, vzdělávacích a osvětových aktivitách podporovat spojení informací se situacemi běžného života – s čím konkrétnějšími, tím lépe.

Tradované a výstižné heslo hlásá: „*Jednej lokálně a mysl globálně.*“ Pokud mají lidé rozvinuté vědomí environmentálních souvislostí, „myslí globálně“. Co znamená ono „jednat lokálně“?

## Prisuzování environmentální odpovědnosti

Povzbuzení a výzva „jednej lokálně“ ukazuje k významu konkrétního činu a aktivity, k osobní odpovědnosti. Upozorňuje na cosi podstatného: celá řada lidí si v současné době uvědomuje závažnost probíhajících environmentálních změn a souvislost mezi svým životním stylem a environmentálními problémy - kritickým předpokladem jejich environmentálního chování je právě přijetí environmentální odpovědnosti.

**Lidé se liší v tzv. prisuzování environmentální odpovědnosti, které vyjadřuje, komu jedinec připisuje morální odpovědnost za ty následky svého environmentálního chování, které si uvědomuje.** Pokud environmentální odpovědnost prisuzuje sám sobě, lze mluvit o přijetí environmentální odpovědnosti. V zahraničních studiích se lze setkat s termíny jako *prescription of environmental responsibility* (připisování environmentální odpovědnosti), *feelings of responsibility* (pocity odpovědnosti) či *sense of personal responsibility* (smysl pro osobní odpovědnost).

Celá řada lidí dnes prisuzuje morální odpovědnost za environmentální důsledky svého života politikům, ekonomickému nebo státnímu systému, nadnárodním korporacím či společenské „většině“. Lidé rezignovaní, naučeně bezmocní nebo i alibističtí argumentují „*proč bych se snažil, když ostatní nedělají nic*“, „*když přestanu jíst maso, stejně se velkochov nezruší*“, nebo „*nevím, čeho tím cestováním přes Evropu autobusem dosáhneš, to letadlo tak jako tak poletí*“. Pro ty, kteří svou osobní environmentální odpovědnost přijímají, se stává součástí morálních norem. Při jejich porušení zažívají tzv. morální pocity jako je stud a pocity viny: „*V tomto světě, ve kterém je tolik utrpení a bídy, přírodní i lidské, se nechci rozvalovat ve vile a řídit se stokilometrovou rychlostí po betonové jizvě na krajině, vypouštět svým bližním do plic toxické exhaláty, přejíždět ježky a přehlížet přírodu. Připadal bych si vulgární.*“

Přijetí environmentální odpovědnosti lze podporovat a rozvíjet, a cesta rozhodně nevede přes moralizování a zúzkostňování pocity viny. Děti a mládež, stejně jako aktivní veřejnost mohou být povzbuzováni, že na jejich osobních rozhodnutích záleží – že skutečně a konkrétně ovlivňují životní prostředí. Přispět mohou k řešení environmentálních kauz, stejně jako mohou svým chováním odmítnout podíl na devastaci tropických pralesů, městě ucpaném auty a utrpení zvířat ve velkochovech.



Příležitostí, jak projevit své přání udržitelného soužití s přírodou je víc, než si většina lidí dovede představit. Přijetí environmentální odpovědnosti je posledním předpokladem, který schází mnoha lidem k osobnímu, záměrnému a každodennímu pro-environmentálnímu chování.

## Závěrem

Podle některých autorů je netečnost většiny západní společnosti vůči environmentálním hrozbám projevem environmentální psychopatie. Jiní vysvětlují environmentálně-nepříznivé chování sebevražednými tendencemi lidského pokolení, panskými a kořistnickými postoji západní civilizace, odcizením přírodě a potlačením „přirozených“ instinktů nebo ztrátou rozumu z přemíry konzumu. Slabou ochotu učinit svůj životní styl šetrnějším k životnímu prostředí lze přitom interpretovat i méně dramatickými a přitom empiricky ověřenými koncepty.

V situacích sociálních pastí, mezi které patří také tragédie obcí, probíhá většina současného environmentálního chování. Obstát v nich environmentálně udržitelným způsobem klade nároky na ekologické vědomí - a ilustrují to jak environmentální „mikro“ problémy v podobě odpadků poházených v parku a rozsvícených světel na nepoužívaných WC, tak zásadní problémy v oblastech městské dopravy, energetických úspor v průmyslu či mezistátních dohod o proti-emisních opatřeních. Předcházející strany ukazují, že v situaci sociální pasti obstojí jen někdo – je jím ten, kdo si environmentální hrozby uvědomuje, snaží se jim předcházet, uvědomuje si vazbu svého chování na tyto problémy a za své environmentální jednání přijímá odpovědnost.

Mezi nástrahami sociálních pastí se skrývá naděje – uvedené předpoklady pro-environmentálního jednání lze mezi lidmi rozvíjet a podporovat. Zkušenosti a poznatky zejména ze zahraničí jsou dnes na takové úrovni, že je možné činit tak účinně, tedy s perspektivou měřitelných a dlouhodobých pokroků v pro-environmentálním chování.

## Literatura

- BAMBERG, Sebastian, mösera, Guido (2007): *Twenty years after Hines, Hungerford, and Tomera: A new meta-analysis of psycho-social determinants of pro-environmental behaviour*. *Journal of Environmental Psychology*, vol. 27, no. 1, pp. 14-25.
- BLAMEY, Russell (1998): *The activation of environmental norms: Extending Schwartz' s model*. *Environment and Behavior*, vol. 30, no. 5, pp. 676-708.
- BECHTEL, Robert B., CHURCHMAN, Arza (eds.) (2002): *The New Handbook of Environmental Psychology*. New York, John Wiley. ISBN 978-0471405948
- BELL, Paul A., et al. (2001): *Environmental Psychology*. 5th edition. [s.l.]: [s.n.], 634 s. ISBN 0-15-508064-4
- CAPRA, (1997): [http://skolazivota.empyrea.net/ekogram\\_.htm](http://skolazivota.empyrea.net/ekogram_.htm)
- CLAYTON, Susan, OPOW, Susan (eds.) (2003): *Identity and the natural environment*. Cambridge, MA: MIT Press.
- DEJMALOVÁ, Kateřina, PETERKA, Josef (2001): *Pozdě na budoucnost?: Ekologická čítanka*. 1. vyd., Praha, Fortuna, 216 s. ISBN 80-7168-803-7
- DUNLAP, Riley E., van LIERE, Kent D. (1978): *The "New Environmental Paradigm": A proposed measuring instrument and preliminary results*. *The Journal of Environmental Education*, no. 9, pp. 10-19.
- Kanner, Allen D., Roszak Theodore, Gomes Mary E. (1995): *Ecopsychology: Restoring the Earth, Healing the Mind*. [s.l.]: Sierra Club Books, 366 s. ISBN 978-0871564061
- GARDNER, Gerald T., STERN, Paul C. (1996): *Environmental Problems and Human Behavior*. [s.l.]: Allyn and Bacon, 369 s. ISBN 978-0205156054
- GIFFORD, Robert (1997): *Environmental Psychology: Principles and Practice*. 2nd edition. Allyn and Bacon : [s.n.], 506 s.
- HARDIN, Garey (1968): *The Tragedy of the Commons*. *Science*, 162, pp. 1243-1248.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. (2002): *Psychologický slovník*. 2. vyd., Praha, [s.n.], 774 s. ISBN 80-7178-303-X

- HINES, Jody M., Hungerford, Harold R., Tomera, Audrey N. (1987): *Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior: A meta-analysis*. *Journal of Environmental Education*, vol. 18, no. 2, pp. 1-18.
- IPCC - Intergovernmental Panel on Climate Change. *Climate Change 2007: Synthesis Report*. Ženeva, IPCC, c2008. 103 s.  
Dostupný z WWW: <<http://www.ipcc.ch/ipccreports/ar4-syr.htm>>.
- JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina (2007): *Vrba naslouchá, vrba vypráví: Strípky z ekonarologie*. *Fragmenta loannea Environmentalica*, 6, str. 53–68. (Kráčeno).  
Dostupný z WWW: <<http://www.vztahkprirode.cz/view.php?cislocclanku=2008090003>>.
- KAISER, Florian G., et al. (1999): *Ecological Behavior, Environmental Attitude, and Feelings of Responsibility for the Environment*. *European Psychologist*, vol. 4, no. 2, pp. 59-74.
- Kaiser, Florian G., Shimoda, Todd A. (1999): *Responsibility as a predictor of ecological behaviour*. *Journal of Environmental Psychology*, vol. 19, pp. 243-253.
- Kaiser, Florian G., et al. (2001): *Responsibility and ecological behaviour: a meta-analysis of the strength and the extent of a causal link*.  
In A.E. Auhagen, & H.-W. Bierhoff (eds.), *Responsibility: The many faces of a social phenomenon*. London, Routledge, pp. 109-126.
- KOHÁK, Erazim (1998): *Zelená svatozář: Kapitoly z ekologické etiky*. Praha, Sociologické nakladatelství (SLON), 203 s.
- MÁCHAL, Aleš (2000): *Průvodce praktickou ekologickou výchovou: metodická příručka pro začínající učitele a pedagogické pracovníky středisek ekologické výchovy*. 1. vyd., Brno, Rezekvítek Brno, 205 s. ISBN 80-902954-0-1
- MESSICK, David M. (2000): *Context, norms, and cooperation in modern society: A postscript*. In M. van Vugt, M. Snyder, T. Tyler, and A. Biel (eds.). *Cooperation in Modern Society*. London, Routledge.
- NICKERSON, Raymond S. (2003): *Psychology of Environmental Change*. New Jersey, London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 318 s. ISBN 0-8058-4097-4
- PIKE, Graham, SELBY, David (1994): *Globální výchova*. Praha, Grada, 328 s. ISBN 80-85623-98-6
- SCHMUCK, Peter, SCHULTZ, Wesley (2002): *Psychology of sustainable development*. Boston, Kluwer Academic Publishers, 344 s. ISBN 978-1402070129
- Schwartz, Shalom H. (1977): *Normative Influences on Altruism*. In L. Berkowitz (ed.) *Advances in experimental social psychology*, vol. 10, pp. 221-271.  
New York, Academic Press.
- SOHR, Sven (1997): *Oekologisches Gewissen - Eine Patchwork: Studie mit Kindern und Jugendlichen*. [s.l.], disertační práce, TU Chemnitz, Filosofická fakulta.
- ÚLEHLA, Ivan (2007): *Učení pomáhat: Učebnice metod sociální praxe*. 2. vyd., Praha, Sociologické nakladatelství Slon, 128 s. Studijní texty; sv. 20. ISBN 978-80-86429-36-6
- WINTER, Deborah Du Nann, KOGER, Susan M. (2004): *The Psychology of Environmental Problems*. 2nd edition. 2: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 287 s.  
ISBN 0-8058-4630-1

## DYNAMICKÁ EKOPSYCHOLOGIE JAKO TEORETICKÁ ZÁKLADNA PRO ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVU

PAVEL SKÁLA

V současnosti je již značně zproblematizovaná možnost vydělení environmentální výchovy z výchovy jako celku, už jen proto, že téměř veškerá lidská činnost má nějaké dopady na životní prostředí, ať už více či méně přímé (srov. např. Pike a Selby, 1994, či příspěvek Jana Krajhanzla o environmentálním chování v tomto sborníku). Zvláště pak ustavení environmentální výchovy jen jako dalšího z mnoha povinných školních předmětů v běžném slova smyslu v našich školách se ukazuje spíše jako kontraproduktivní: pro už tak většinou přetížené a především demotivované žáky jde jen o další nepříjemnou povinnost navíc, která jim environmentalistické postoje ještě více znechutí (srov. např. Fontana, 2003).

Je-li pak výchova chápána jako záměrná činnost vedoucí k určité změně vývoje lidské bytosti, je zřejmě třeba se před jejím započatím ptát, čeho bude chtít dosáhnout, a jakými prostředky. Méně zřejmá a většinou opomíjená je sebereflexivní otázka vychovatele, proč si klade právě takové a takové výchovné cíle – co k tomu jeho samotného vede. Zanedbáním tohoto tázání však snadno dochází k tomu, že problematické – byť často nevědomé – pohnutky vychovatele vedou k problematickým – a často velmi nepříjemně vědomým – výsledkům. (Takový vychovatel například může po vychovávaných nevědomě chtít, aby zástupně naplňovali jeho vlastní, osobní, dosud nenaplněné ambice; vnucuje jim pak cíle, které jsou jim nepřírozené, a tudíž potenciálně traumatizující.)

To se netýká jen jednotlivých osob vychovatelů, ale i celých výchovně-vzdělávacích systémů. Podrobíme-li například historicky pojaté strukturálně-funkční analýze náš stávající školský systém, svou povahou veskrze herbartovský (srov. Singule, 1992), snadno odhalíme jeho přežívající „tereziánský“ základ: jde vlastně o instituci, mající za hlavní účel výchování lidu schopného plnit své povinnosti vůči státu, a udržovat tento nadále v chodu.

Po tomto zjištění nás pak nejspíše právě z environmentalistických pozic může napadnout otázka, nakolik se má takový účel kryt s cíli (environmentální) výchovy, které bychom se případně chtěli věnovat. Vždyť právě způsob chodu dnešních tzv. rozvinutých států s jejich zaslepenou až fetišistickou honbou za neustálým růstem HDP a tzv. životní úrovně (ve skutečnosti už jde většinou o pouhý luxus na úkor životního prostředí a chudého Jihu) je tím, co environmentální krizi zapříčinilo a nadále ji prohlubuje.

Oproti autokratickému Rakousku-Uhersku se „státem – mocnářem“, kterému šlo především o udržení a další posilování vlastní moci, je cílem států, proklamujících svou demokracií (alespoň tedy cílem deklarovaným), především udržování a další zvyšování blahobytu alespoň většiny jejich obyvatel (to, že bylo blaho ztotožněno s materiálním bohatstvím, je zcela nesamozřejmé). Přinejmenším toto vyvolává úvahy o potřebě zcela zásadní reformy našeho školského systému: aby nesloužil nějaké vládnoucí vrstvě, nýbrž alespoň většině lidí, když už ne všem. Výchova se ovšem samozřejmě neomezuje jen na tu školskou.

Bude-li environmentalisticky poučená výchova důsledná, bude si patrně klást za cíl vypěstování takového lidství, které bude mj. v dlouhodobé fyzické harmonii se svým mimolidským prostředím – už proto, že vše lidské je na něm bytostně závislé [Empiričtější kritérium, než vlastní celkové blaho (podmíněné ovšem především přežitím...) zřejmě nalézt nelze – toto blaho je ovšem podmíněno mnoha vrstvami předpokladů, odpovídajících naplnění určitých přirozených lidských potřeb. Jakýmsi testem míry perversy odvozenosti potřeb může být právě soulad té které konkrétní potřeby (často jen vyskytuje-li se masově) s ekologickou rovnováhou lidské populace na Zemi]. Environmentální ušnosnost se pak potažmo ukazuje jako kritérium udržitelnosti toho kterého kulturního prvku (např. materiální luxus západního typu se jevil jako žádoucí cíl pro celé lidstvo, dokud se neukázalo, že je v masovém měřítku environmentálně neúšnosný).

Zmíněnou harmonii s prostředím jistě nebude jednoduché vymezit; snad tak lze učinit negativně, přes vymezení chování, které harmonii s mimolidským prostředím narušuje – až k úplné ztrátě jeho schopnosti podporovat další přežití lidské populace na Zemi. Při „vnějším“, etologickém pohledu se pak ono chování ukazuje jako vymezitelné určitými behaviorálními vzorci – jedním z nich může být např. konzumerismus. Jde tedy o všechny vzorce, které (většinou jen v masovém měřítku) vedou k významným projevům environmentální krize. K těm lze v současné situaci počítat zejména narušení klimatu, a další druhy znečištění a vyčerpání i životně důležitých zdrojů (zejména vody), silné narušení biodiverzity a naopak přelidnění, a dále úzce související problémy chudoby, nemocí a násilí ve světě (srov. např. Nováček, Huba a Mederly, 1998). Za „sociologicko-kulturologické střední členy“, vedoucí k těmto jevům, pak lze považovat zejména začarovaný kruh zintenzivňující se spotřeby a výroby (hlavními zdroji jsou obecná chamtivost, povrchnost, krátkozrakost a komerční zmnožování uměle odvozených potřeb, např. lačnosti po novotách a tom, co je „in“), urbanizaci a vše, co z ní vyplývá (anonymita, zdánlivá izolovanost a nezávislost na všem mimoměstském), zvýšenou a ekonomickým systémem podporovanou mobilitu a z ní plynoucí vykořeněnost a nezodpovědnost obyvatelstva, aktuální sociální status bohatství, dominující objekty prestiže, dogmatické a fanatické náboženské systémy popírající až potírající přirozenost, nedostatek demokracie, centralizmy všeho druhu (zejména mocenská a majetková nerovnováha), pokles kulturní diverzity, ztráta kontinuity, masovost a davovost, klientelismus, obecně vztah převládající kulturní základny k přírodě a přirozenosti atp. (srov. např. Keller, 1997).

V rámci tohoto pohledu lze také určit pravděpodobné příčiny těchto vzorců v prostředí chovajícího se (tedy příčiny environmentální – v principu dokonce i na úrovni jeho fyziologie), ovšem jen částečně, neboť etologie ve své tradici nemá nástroje k postižení sice nezjevného, avšak zjevně významně působícího středního členu mezi prostředím (včetně těla) na jedné straně, a chováním na straně druhé – totiž psychiky coby sféry vědomí a prožívané svobody, která je ovšem neustále strukturovaná poukazy na celek svého nevědomého prostředí („vnitřního“ i „vnějšího“, pokud je ovšem třeba tato rozlišovat).

Negativně pojatá environmentální výchova tedy bude postupovat následovně:

1. vymezí vzorce chování, které jsou environmentálně destruktivní,
2. prozkoumá jejich komplexní příčinnost / motivaci,
3. bude usilovat o nějakou neutralizaci těchto příčin.

Výhodou tohoto pojetí environmentální výchovy je, že její výsledky budou poměrně snadno dosažitelné a kontrolovatelné. Nevýhodou je pak určitá „slepota“: vždy bude jasnější, co je ve výchově nežádoucí, než to, o co v ní vlastně naopak jde (s tím souvisí i ten výchovný problém, že negativní motivace je vždy méně účinná než ta pozitivní); ale ani to, co je vlastně opravdu nežádoucí, nebude nikdy definitivně jasné, protože zatím definitivně neznáme konečné environmentální důsledky žádného vzorce chování – takové poznání není konečně ani logicky myslitelné.

Obráceně, i když ne zcela, tomu bude u environmentální výchovy pojaté pozitivně. Ta bude ze své povahy naopak nejprve hledat, jaké chování je s ekologickou rovnováhou prostředí v harmonii, a pak, jak k takovému chování motivovat. Ani zde nelze dosáhnout jistého poznání, lze se však inspirovat např. u mnohých domorodých kultur, které přežívají ve svém prostředí po dlouhou dobu v harmonii s ním, i když by k jejímu narušení měly potenciální prostředky. Andy Fisher (2002) ukázal, že je opodstatněné se zde řídit přirozenými potřebami těla, které ve své podstatě s ekologií prostředí harmonické být musí (což je z určitého hlediska dáno evolučně – biologicky jsme stále víceméně „kromaňonci“); tyto potřeby ovšem mohou ve vývoji prodělavat různé proměny (v lidské evoluci stále více kulturně-sociálně indukované), přičemž zdaleka ne všechny výsledné produkty musí být v souladu se svými zdroji, co se týče environmentální harmoničnosti. V současnosti je tomu velmi často právě naopak: mnohé odvozeniny základních potřeb dnes stojí téměř zcela proti potřebám původním, samozřejmě stále současně existujícím, což může být ekologicky a v posledku i fyziologicky zcela fatální (Skála, 2008).

V současné době environmentální krize, kdy je třeba jednat, se jako optimální jeví syntéza onoho negativního a tohoto pozitivního přístupu, což implicitně ukazuje především právě radikální ekopsychologie Andyho Fishera (2002). Původní, roszakovská ekopsychologie [Roszak, 1993; Roszak, Kanner, Gomes (eds.), 1995] ukázala, že environmentálně destruktivní chování je zároveň psychopatologií v novém slova smyslu: v masovém měřítku a v ekologickém a dlouhodobém kontextu je nutně maladaptivní (v klasickém dynamickém rámci je adaptivnost toho kterého vzorce kritériem jeho patologičnosti).

Andy Fisher pak z fenomenologicko-lévinasovských pozic ukázal tentokrát explicitně, že potřeby lidského já a jeho světa jsou v nehlubší podstatě tytéž, či spíše jsou jedno (neboť já se ukazuje jako permanentně se konstituující z tělesného nevědomí zakořeněného ve fyzickém světě přírodního prostředí), i když potenciálně (i aktuálně) značně diferencované (2002). Environmentálně-destruktivní chování je vždy důsledkem frustrace potřeb, projevující se nějak i na osobní úrovni, a zároveň veškeré osobní utrpení má i potenciální negativní environmentální důsledky.

Celá dlouhá tradice dynamické psychologie, počínajíc psychoanalýzou, zkoumá dynamiku různých patologií, ať už se jedná o psycho-, socio-, či – u ekopsychologie – eko-patologie: motivaci patologických vzorců, a to, jak se tato motivace utváří v ontogenezi. Dynamická ekopsychologie nově ukázala především jednak eko-patologii vzorců, které ostatní směry psychologie viděly jako patologicky neutrální, a jednak to, že mnohé již traktované psycho- a sociopatologie mají i významný ekologický rozměr.

Doporučení pro výchovu, která pak může dosavadní dynamicko-ekopsychologický

výzkum přinést, se obecně týkají především určitých kritických vývojových fází, v nichž dochází např. k určitým zásadním vtisťením (imprintings), či vůbec zkušenostem, které se v pozdějších fázích jen obtížně nahrazují či reinterpretovaly (celkem lidského organismu). Celkově však lze říci, že ekopsychologicko-environmentálně-výchovně lze působit v průběhu všech vývojových fází lidského života.

Obecně lze říci, že dynamická ekopsychologie rozšiřuje kontexty mainstreamového dynamicko-psychologického pohledu (nejen) na výchovnou problematiku skrze uchopení mimolidského životního prostředí jako psychodynamicky relevantní domény (z hlediska psychopatologie / psychohygieny je významný vztah k mimolidskému jako takovému). Ačkoli je výzkum lidské psychodynamiky z hlediska tohoto rozšíření teprve v začátcích, přinesl již mnohé pedagogicky relevantní poznatky (srov. níže).

## Literatura

- FISHER, Andy (2002): *Radical ecopsychology*. Albany, State University of New York.  
 FONTANA, David (2003): *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2., Praha, Portál.  
 KELLER, Jan (1997): *Sociologie a ekologie*. Praha, SLON.  
 NOVÁČEK, Pavel, HUBA, Mikuláš, MEDERLY, Peter (1998): *Ohrožená planeta na prahu 21. století*. Olomouc, Vydavatelství Univerzity Palackého.  
 PIKE, Graham, SELBY, David (1994): *Globální výchova*. Praha, Grada.  
 ROSZAK, Theodore (1993): *The Voice of the Earth*. New York, Bantam Press.  
 ROSZAK, Theodore, KANNER, Allen D., GOMES, Mary E. (1995): *Ecopsychology: Restoring the Earth Healing the Mind*. San Francisco, Sierra Club Books.  
 SINGULE, František (1992): *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha, SPN.  
 SKÁLA, Pavel (2008): *Základní problémy psychologické ekologie člověka*. Doktorská disertace. Praha, PFF UK.

## EFEKTIVITA ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY A OSVĚTY

TEREZA VOŠAHLÍKOVÁ

Environmentální výchova zahrnuje širokou paletu aktivit směřujících ke změně chování lidí ve prospěch udržitelného života. Od počátků oboru v 70. letech 20. století se pole působnosti environmentální výchovy rychle a široce rozrůstá do různých typů vzdělávání, kampaní, strategií, rezolucí vlád atd. Zdá se, že environmentální výchova je všelék na udržitelnost. Je však správně indikovaný a dostatečně účinný na všechny druhy „nemocí“, jimiž současný vztah člověka k životnímu prostředí trpí? Při široké škále cílů a metod environmentální výchovy je otázkou, které jsou skutečně účinné, a to pokud možno na dobu delší, než je trvání kampaně či jiné formy vzdělávání. Následující příspěvek shrnuje výsledky rešerší a vlastních výzkumů Gardnera & Sterna (1996), Nickersona (2002) a Gifforda (1996), kteří vedle indikátorů efektivity EV používají i běžně používané metody zjišťování chování lidí.

### 1. Historické ohlédnutí

Gardner & Stern (1996) v úvodu kapitoly o environmentální výchově a poskytování informací jako prostředku ke změně chování připomíná stěžejní dílo Rachel Carsonové *MLčící jaro* (1962)<sup>1</sup>, které je často citováno jako počátek aktivního ovlivňování postojů a jednání člověka ve prospěch ochrany životního prostředí. Autorka varující před nebezpečím používání pesticidů ukázala, jak nebezpečná může být naše nevědomost pro zdraví a budoucnost člověka. Její čtivé argumenty měly jasný cíl: změnit postoje a jednání farmářů, zahradníků a dalších dotčených osob, přesvědčit je, že pesticidy a herbicidy představují vážný problém, který vyžaduje okamžitou akci ať už přímo v jednání čtenářů knihy nebo jejich zástupců ve vládě s pravomocí nebezpečné herbicidy zakázat. Carsonová patřila k nové vlně vědců, kteří cítili povinnost poskytnout své často alarmující informace laické veřejnosti a podnítit ji tak ke změně svého chování.

Druhým příkladem z historie je kniha *50 nápadů jak zachránit Zemi* (1989)<sup>2</sup>. Forma zpracování této knihy je nejen informativní, ale i uživatelsky návodná. Poskytuje informace o celkem 50 reálných rizicích, jimž lidstvo čelí, a dále nabízí způsob, jak jim lze ve vlastním životě předcházet. Kdyby všichni čtenáři této knihy, která byla přeložena mj. i do českého jazyka<sup>3</sup>, promítli nově nabyté informace do svého jednání, měli by její autoři získat Nobelovu cenu. Proč však kniha, jejíž obsah i grafická úprava jsou didakticky velmi zdařilé, nepůsobila na všechny čtenáře?

Gifford (1996) přináší nedobrou zprávu – výsledkem analýzy 34 publikovaných studií o ekovýchovných programech je pouhých 14 uvedeno jako pozitivně efektivních.<sup>4</sup> Připomíná, že počet neúspěšných projektů může být ještě vyšší vzhledem k jejich méně častému publikování než úspěšných.

1) Carson, Rachel: *Silent Spring*. Houghton Mifflin 1962

2) Javna, John: *50 Simple Things You Can Do to Save the Earth*, Earth Works Group 1989

3) Javna John: *50 nápadů pro děti k záchraně Země*. Český svaz ochránců přírody, Praha 1991

4) Boerschig, S., & de Young, R. (1993). Evaluation of selected recycling curricula: Educating the green citizen. *Journal of Environmental Education*. 24(3), 17-22 in Gifford, 1996.



## 2. Poskytování informací a změna chování

Od vydání zmíněných přelomových titulů vyšlo nepřeberné množství textů, které obsahují velmi závažné informace o problémech životního prostředí a návody na jejich řešení. Společným rysem těchto textů je skutečnost, že jejich autoři předpokládají, že právě tyto chybějící informace jsou důvodem současné ekologické krize. Kniha jako je *Mlčící jaro* a 50 nápadů... byly napsány s přesvědčením, že vzdělávání lidí, tedy poskytnutí chybějících informací, změni jejich chování (Gardner & Stern, 1996). Tento předpoklad je zcela pochopitelný. Neoperuje s ním pouze environmentální výchova. Názorně to ukazuje výsledek kampaní proti kouření. V 60. a 70. letech proběhlo na amerických školách velké množství seminářů a programů s cílem zamezit dětem v kouření cigaret. Většina z těchto programů byla založena na poskytnutí informací proč a jak je kouření škodlivé pro lidské zdraví. Ukázalo se, že programy změnily názory a vztah dětí k cigaretám, ale v mnohem menší míře změnily jejich chování (Thompson, 1978 in Gardner & Stern, 1996). Přes vědecké důkazy o souvislosti kouření tabáku se vznikem rakoviny počet kuřáků stále stoupal.

Ukazuje se, že poskytování informací, které tvoří podstatnou část environmentálního vzdělávání, je nepochybně užitečné, ale není samo o sobě efektivní pro požadovanou změnu chování (Gardner & Stern, 1996). Názory a přesvědčení člověka v praktickém životě narážejí na řadu vnějších překážek, které jsou sociálního, ekonomického, kulturního či náboženského charakteru. Nejen vnější, řekněme objektivní překážky, ale i vnitřní překážky pramenící zejména z předchozích zkušeností, brání projevení nového názoru v reálném jednání člověka.

Na druhou stranu existuje řada příkladů, kdy pouhé zveřejnění vědecky podložené informace bylo dostatečně silným prostředkem ke změně. Informace o vlivu freonů na ozonovou vrstvu a alarmující kampaně informující o následcích jejího ubývání zapůsobily relativně rychle. Lidé mají přirozeně zájem o zdravé životní prostředí, takže kroky k jeho zlepšení jsou oblíbeným tématem předvolebních slibů. V případě zákazu používání nebezpečných aerosolů byla změna postojů lidí následována akcí politických představitelů (Gill a kol., 1986 in Gardner & Stern, 1996).

### 2.1 Pohled pedagogiky

Environmentální výchova v mnohém čerpá z výchovně-vzdělávacích metod (Gifford, 1996). Poskytování informací je z hlediska pedagogiky prostředkem k rozvoji znalostí. Dnes poskytování informací ve školní výuce převládá, ačkoli je kladen stále větší důraz na komplexní rozvoj osobnosti.<sup>5</sup> Na počátku 20. století vyvstalo velké reformní hnutí, jehož základním motivem bylo změnit styl výuky – odstranit memorování poznatků, tzv. encyklopedismus a nahradit jej potřebnými dovednostmi pro reálný život. Zdá se, že obdobná revoluce je žádoucí i v environmentální výchově – nelze spoléhat na váhu alarmujících faktů, ale je třeba rozvíjet osobnost člověka všestranně. Tato všestrannost mj. odpovídá složkám vztahu člověka k přírodě (viz Krajhanzl), kde znalosti tvoří průřezovou oblast spleť charakteristiky vztahu.

<sup>5</sup> Tento trend je sledován od r. 2007 zavedením Rámcových vzdělávacích programů, které definují komplexněji pojaté klíčové kompetence, tzn. žádoucí výstupy vzdělávání.

Bloom (1956) stanovil tzv. taxonomii cílů výuky<sup>6</sup>, která sestává ze tří základních oblastí:

1. kognitivní – intelektuální způsobilost;
2. afektivní – postoje, hodnoty, motivace, emoce;
3. psychomotorická doména – smyslové vnímání, koordinace pohybů.

Lze tedy konstatovat, že poskytování informací v environmentální výchově směřuje pouze k rozvoji kognitivní domény vzdělání. Zdá se proto logické, že je třeba působit komplexněji. Petty (2002, str. 305) k tomu dodává: „Proč si vlastně ceníme vědomostí? ..jsou užitečné jen tehdy, když je dokážeme využít při rozhodování, vyhledat mezi nimi v určité situaci potřebná fakta apod.“

## 2.2 Změna postoje a změna chování

Významný posun vlivem poskytnutých informací je obvykle pozorován na úrovni ekologického vědomí (viz Krajhanzl). Člověk je tvor učenlivý a poskytnuté informace mohou jeho názory poměrně úspěšně měnit, pokud je zvolena správná komunikační strategie (jako se to podařilo zmíněným knižním titulům). Vzdělání může změnit postoj či aktuální přesvědčení o určité problematice. Člověk však není počítač, kde vstupní informace bez zbytku vyvolává očekávanou odpověď. Informace může výrazně obtížněji ovlivnit etická a hodnotová východiska člověka. Takové vzdělávací cíle bychom podle výše uvedené Bloomovy taxonomie mohli zahrnout do složky afektivní. Uvědomění si charakteru vzdělávacího cíle může napomoci správné volbě vzdělávacích metod a tím jejich větší efektivity.

Pedagogové a všichni poskytovatelé informací s úmyslem změnit postoje, či dokonce jednání lidí, znají základní předpoklad úspěšnosti svého výchovného působení: pokud jsou předávané informace v rozporu s hodnotami, které daný člověk zastává, je jejich efektivita mizivá. Lidé se neradi vzdávají svého pohodlí, obtížně mění zaběhlé stereotypy a názory. Nickerson (2002) upozorňuje, že je zásadní, zda příjemci danou zprávu přijímají jako to, co jim scházelo ke změně chování (tím může být např. seznam sběrných míst nebezpečného odpadu s uvedením otevírací doby a kontaktní osoby), nebo zda zprávu vnímají jako požadavek k činnosti, kterou nechtějí dělat. Environmentální osvěta je tedy podle Nickersona efektivní zejména pokud se týká konkrétních alternativ chování, které příjemce zprávy postrádá.

Gardner & Stern (1996) cituje výzkum Scotta Gellera (1986) ilustrující dopad jednoho obvyklého případu snahy změnit chování lidí environmentální osvětou. V roce 1977 došlo k uzavření několika podniků a škol vlivem nedostatku zemního plynu ve státě Virginia USA. Stát poté financoval tříhodinové workshopy na téma úspory energií v domácnostech, školách a podnicích.

Workshopy sestávaly z přednášek, promítání, diskuzí, které měly lidi přesvědčit, že mohou ušetřit podstatné množství energií, a bylo jim ukázáno, jakým způsobem to mohou udělat. Geller poté hodnotil efektivitu realizovaných workshopů. Navštívil účastníky workshopů doma, ve škole, v práci, aby zjistil změnu jejich chování při spotřebě energií. Ukázalo se, že workshopy účinně změnily postoje lidí oproti hodnotám naměřeným před vzdělávací akcí. Účastníci vyjádřili zvýšený zájem o otázky energetické krize, rostoucí uve-

6) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*; pp. 201-207; B. S. Bloom (Ed.) Susan Fauer Company, Inc. 1956.

domění, že jednoduché změny mohou vydobýt velké úspory energií, a silné přesvědčení, že sami mohou přispět k řešení energetické krize například instalováním izolací. Průzkum také ukázal rostoucí přesvědčení ke změně životního stylu.

Ovšem všechna nová přesvědčení, zájem a uvědomění se neprojevila změnou chování. Následné návštěvy účastníků šest týdnů po workshopu ukázaly, že pouze tři ze čtyřiceti účastníků se řídili doporučením z workshopu a snížili termostat na ohřev vody, přičemž dva z nich to dělali již před ním. Větší úspěch (u osmi ze čtyřiceti účastníků) mělo zavedení úsporných hlavic na sprchu. Vedoucí workshopů je totiž věnovali účastníkům a proškolili je v jejich používání. Tím byla odstraněna jedna z vnějších bariér efektivitv vzdělávací akce (viz níže) – finanční a technické nedostatky. U ostatních opatření měla kampaň mizivý vliv na změnu chování. Efektivitv environmentální osvěty totiž velmi často brání vnější překážky.

Nickerson k tomu na příkladu nakládání s odpady dodává, že kampaň u většiny respondentů vyvolala pocit viny. Ten však nebyl následován změnou chování. Takto může skončit řada kampaní a paradoxně tak odradit původně kladné motivování ke změně.

Je problematické vyjmout roli vzdělávání z celkového sociálního vlivu na chování jedinců. Při výzkumech je proto zájmové pole zúženo na určitý konkrétní aspekt environmentálního vzdělávání a osvěty a jeho efektu. Gifford (1996) upozorňuje na možné zkreslení ve výzkumech efektivitv environmentální osvěty. Pro-environmentální chování nemusí mít nutně takovou formu, jaká je výzkumníky či realizátory ekovychovného projektu předpokládána. To, že se očekávané chování neobjeví, ještě neznamená, že bylo působení environmentální výchovy zcela bez efektu na změnu chování. Gifford (1996) toto dokládá studií vztahu mezi postoji na stupnici zájmu o životní prostředí (Environmental Concern Scale) a četností individuálního pro-environmentálního jednání (např. šíření petice, recyklování, angažování přítele pro pomoc v projektu na podporu životního prostředí atd.). Souvislosti mezi postoji a jednotlivými druhy chování byly velmi nízké – postoj nevyvolal očekávané chování. Ale souvislost mezi postojem a celou škálou pro-environmentálních aktivit byla výrazně vyšší. Tento pozitivní závěr podporuje myšlenku, že zájem o životní prostředí, který je obvykle vždy výsledkem environmentální osvěty, mění chování člověka ve prospěch životního prostředí.

## 2.2 Překážky ve změně chování

Překážky bránící akci ve prospěch životního prostředí mají různý charakter. Mezi působením environmentální výchovy a změnou jednání existuje celý řetězec podmínek, jejichž splněním lze dosáhnout změny jednání (Stern, Oskamp, 1987 in Gardner & Stern, 1996). Zdroji překážek v efektivním působení environmentální výchovy jsou zejména:

1. domácí zázemí (příjem, počet členů v domácnosti a jejich vzdělání),
2. vnější motivace a omezení (ceny energií, velikost obydlí, dostupné technologie, dostupnost a nákladnost úsporných opatření),
3. hodnoty a světonázor,
4. postoje a přesvědčení (vlastní přesvědčení, názory sousedů a příbuzných),
5. znalosti,

6) Weigel, R. H., & Newman, T. S. (1976). Increasing attitude-behavior correspondence by broadening of the scope of behavioral measure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, 793-802. in Gifford, 1996.

6. pozornost (uvědomění si aktuálně potřebných opatření),
7. plýtvání či úsporné chování.

Všechny vyjmenované faktory v řetězci se vzájemně podmiňují, jakmile chybí jediný článek, výrazně se snižuje účinnost vzdělávání. Také je dobře patrná role znalostí – tedy informací – v celém řetězci vedoucím ke změně jednání. Překážky se přitom mohou objevit v kterémkoli faktoru a není prokázáno, že by nejslabším článkem řetězce byly právě chybějící znalosti.

Dalo by se tedy jednoduše konstatovat, že environmentální vzdělávání je tím účinnější, čím méně překážek stojí v cestě k realizování doporučených akcí, nebo čím více překážek je působením EV odstraněno. Bohužel působnost environmentální výchovy je omezená a není v jejích silách odstranit všechny překážky bránící změně jednání lidí. Na druhou stranu existují způsoby, jak za daných podmínek změnu jednání efektivněji podpořit.

## 2.4 Efektivní výchova a osvěta

Co mají společného úspěšné vzdělávací akce? Nemusí to být nutně takové, které nabízejí více kvalitnějších informací. Úspěch nespočívá v poskytnutí informace, ale v jejím použití (Gardner & Stern, 1996). Podle většiny citovaných autorů jsou základními klíči k úspěchu jednak procesní zásady realizace EV (zaujetí pozornosti, angažování, využití sociální sítě k šíření informace), dále charakteristiky sdělované informace (srozumitelnost zprávy, přizpůsobení programu úrovni znalostí, dovedností a postojů cílové skupiny, míra individualizace zprávy - viz níže osobní rozměr informace, konkrétnost navrhovaných doporučení, vysvětlení kladné i záporné strany tématu) a v neposlední řadě vlastní vliv prostředku či prostředníka EV (důvěryhodnost zdroje, možnost a využití zpětné vazby).

Gifford (1996) dodává další podmínku efektivní EV, a to zajištění více kontaktů s přírodou. Pobyt v přírodě nebo přímo na místě, kde je demonstrován určitý jev, se zdá být fundamentálním zejména při využití tzv. aktivizujících metod pedagogiky. Jsou oblasti EV, kde je nepřímá zkušenost výrazně méně efektivní než přímý zážitek (např. téma biodiverzity lze velmi dobře „prožít“ i na malé přírodní lokalitě za použití např. explorativní metody,<sup>8</sup> zatímco v interiéru by se vhodná metoda hledala obtížněji). Jsou však naopak témata, kde není kontakt s přírodou zcela nezbytnou podmínkou úspěchu (např. ekologizace provozu kanceláře). Nelze tedy paušálně říci, že EV bez kontaktu s přírodou je neefektivní, vždy je třeba vzít v úvahu cíl EV v konkrétní situaci.

Následuje přehled nejvýznamnějších zásad efektivní EV, jejichž opominutí může být příčinou menší efektivity a naopak důslednost v daných zásadách může výrazně přispět ke zvýšení efektivity EV.

### Zaujetí pozornosti

Lidé jsou v dnešní době doslova zaplaveni informacemi. Je nezbytné velkou část z nich zcela ignorovat, případně je zvážit a poté je zavrhnout, nebo s nimi dále pracovat. Informace zaujme příjemce pouze v některém případě. Opět zde nacházíme paralelu v obecné

8) Explorativní neboli badatelská metoda využívá objevování jako způsobu přijímání informací, podmínkou je dostatek podnětů a souvislostí, které vedou k vyřešení obvykle předem stanovené otázky či hypotézy.

pedagogice, kde je zdůrazňován význam motivace žáků jako nezbytného základu pro dosažení stanoveného cíle. Převzmem-li doporučení k probuzení zájmu žáků (podle Petty, 2002, str. 48), nalezneme několik tipů využitelných i v environmentální výchově:

- sami projevujte zájem (pokud je informace sdělována přímo),
- zdůrazněte význam informace pro skutečný život,
- využijte překvapení a neobvyklých aktivit,
- dodejte informaci osobní rozměr.

Poslední doporučení patří mezi nejzákladnější metodu sdělování informace. Jakýkoli obecný princip či abstraktní idea budou zajímavější, tzn. budou více motivovat a potenciálně i působit změnu, když je předložíme z pohledu jedince, jehož ovlivňují. K tomu je často zapotřebí navázat úzký kontakt s příjemci zpráv nebo získat osobu, která je v dané komunitě respektována. Taková osoba bude přirozeně lépe získávat pozornost a informace bude považována za věrohodnější, vzhledem k již prověřenému zdroji. Gardner & Stern (1996) uvádí příklad zemědělských usedlostí, které tvoří relativně uzavřenou komunitu. Programy zaměřené na zavádění nových technologií pronikly k farmářům přes „názorové vůdce“ – osoby, které byly uznávanými zdroji informací a dokázaly propojit aplikaci technologií na situace, se kterými se místní farmáři skutečně setkávají.

Obdobně je tomu v environmentální výchově dětí. Prostředníkem mezi programem EV, který může mít mezinárodní a relativně unifikovaný charakter,<sup>9</sup> je zpravidla pedagog, který buďto kolektiv dobře zná nebo je s ním předem seznámen, aby mohl program dobře přizpůsobit. Integrace environmentální výchovy do Rámcových vzdělávacích programů tak mimo jiné podněcuje ty, kdo děti dobře znají a působí často jako uznávané autority, k ideálně každodennímu vedení dětí k udržitelné budoucnosti.

Gardner & Stern (1996) dále shrnuje další techniky zaujetí pozornosti: „učinit neviditelné viditelným“ (např. program využívající zpětnou vazbu spotřeby zemního plynu – zařízení informující o aktuální spotřebě vyjádřené jak v měrných jednotkách, tak ve finančních nákladech na aktuální provoz), atraktivní sdělovací prostředek (ideálně umožňující propojení slova a obrazu), „design“ zprávy – srozumitelná forma odpovídající úrovni příjemce. Také se ukázalo jako prospěšné umístit informaci v odpovídajícím čase a prostoru dotčného jednání.

### Důvěryhodnost

Aby informace byla efektivní, musí být důvěryhodná. Důvěryhodnost vyplývá z velké části z toho, jaký je zdroj informace. Na jedné straně se může jednat o autoritu, která důvěryhodnost informace zajišťuje. Lidé považovaní za experty v oboru mohou výrazně pomoci důvěryhodnosti předávané informace (Hass, 1981 in Nickerson, 2002).

Gardner & Stern (1996) uvádí ještě další zdroj důvěryhodnosti. Zmiňuje úspěšnost kampaně zaměřené na pořízení solárních panelů. Jako nejvýznamnější faktor se zde ukázala být skutečnost, zda jim toto zařízení doporučili jejich známí či sousedé. Tato podmínka důvěryhodnosti koresponduje s motivačním aspektem osobního přístupu.

6) Např. projekt Active learning či Kyoto in the Home (projekty Evropské komise z programu Intelligent Energy Europe koordinované v ČR společností Seven, o.p.s.).

Další zdroj důvěry plyne z možnosti ověření pravdivosti informace. To může být někdy problém – např. v případě energií, které „nejsou vidět.“ Bylo již zmíněno doporučení „učinit neviditelné viditelným.“ Příkladem z České republiky může být Hra o zemi<sup>10</sup> – názorný způsob jak „vidět“ svou ekologickou stopu, která je sama o sobě obtížně uchopitelná.

### Závazek

Pokud se lidé v průběhu výměny informací jakkoli zaváží ke změně chování, je velká pravděpodobnost, že takové předání informace bude efektivní. Ovšem je třeba si uvědomit, že přimět lidi k zavázání se a následné angažovanosti je obtížné a je třeba vycházet z výše uvedených podmínek. Gardner & Stern (1996) uvádí, že „dobrou“ podmínkou k angažovanosti je krize – v době nedostatku pitné vody budou lidé mnohem efektivněji reagovat na informace apelující na úspory vody. Bylo by však smutné čekat na krizi a využít obav lidí svolných ke změně chování, aby si zachránili život.

Nickerson (2002) uvádí výsledky efektivní kampaně zaměřené na recyklaci hliníkových plechovek.<sup>11</sup> Respondenti si mohli zvolit, zda budou uvedeni v časopise místní koleje jako účastníci programu recyklace hliníkového odpadu, nebo se zaváží vytrít určité množství plechovek za den. Ačkoli obecné cíle obou druhů aktivit byly totožné a obě měly jako prostředek angažování cílové skupiny, lidé se více identifikovali s konkrétním opatřením – počtem vytríděných plechovek. Tato aktivita jim zároveň poskytovala konkrétní zpětnou vazbu – množství vytríděného odpadu. Z této zkušenosti je dobře vidět nezbytnost konkrétně formulovat v čem a jak se má cílová skupina angažovat. Lze pak očekávat vyšší efektivitu takové kampaně.

### Využití sociálních sítí

Pokud existuje jakákoli síť, jejímž prostřednictvím se v rámci cílové skupiny šíří informace, pak je to ideální způsob, jak efektivně informovat. Obvykle je třeba identifikovat jednotlivce, který má možnost a zájem vaši informaci šířit. Tímto je rovněž zajištěna zmíněná důvěryhodnost zdroje. Pokud bychom se pokoušeli do sociální sítě s informací proniknout bez osobní vazby na člena sítě, pak s největší pravděpodobností nebude dané informaci věnována žádná pozornost. Dobrým příkladem je přeposílání e-mailových zpráv. Pokud je odesílatel příjemci neznámý, obvykle zprávu nečte, pokud je to však jemu blízká osoba, bude zprávě věnovat pozornost. Podobně fungují informace získané od přátel, sousedů, kolegů ze zaměstnání.

## 3. Další formy environmentálního vzdělávání

Dosud jsme se věnovali předávání informací, jakožto podstatné části většiny kampaní, školení i programů pro mládež. Zejména pro děti jsou však vhodnější jiné formy EV, které jsou názornější, zábavnější a díky tomu mohou být i efektivnější. Gifford (1996) navrhuje následující přístupy s odkazem na jejich vyšší efektivitu.

### Simulace

Simulace představuje způsob jak názorně předat informaci o určité situaci, problému životního prostředí a jeho následky, které jsou obvykle vyvozovány přirozeně. V pedagogice

<sup>10</sup>) [www.hraozemi.cz](http://www.hraozemi.cz)

<sup>11</sup>) McCaul & Kopp, 1982 in Nickerson, 2002



se pro obdobnou metodu práce s dětmi používá dramatizace – prožitky určité role<sup>12</sup>. Simulace může být obrazová – např. názorné zrychlení působení času a sledování dlouhodobých následků – např. globálního oteplování. Gifford uvádí případ programu na úsporu energie<sup>13</sup>, kdy jedné skupině byla problematika zprostředkována simulací a druhé byla přednesena. Ti, co absolvovali přednášku, vykazali výrazně větší zlepšení ve vztahu k úspoře energií a větší rozhodnost konat ve prospěch životního prostředí.

### Ekologické příběhy

Příběhy mohou být cennými zdroji zkušeností a informací zejména pro děti od nejmenších do mladšího školního věku, kdy ještě není plně vyvinuto abstraktní myšlení. Existuje řada příběhů rozvíjejících hodnoty žádoucí pro udržitelnou budoucnost nebo znalosti přírodních dějů (nejeden entomolog vzpomíná na výborně zpracovaný svět bezobratlých v knihách O. Sekory). Gifford zmiňuje roli knižních hrdinů jako vzorů chování, se kterými se mladí lidé mohou dobře identifikovat. Příběhy mohou být mocným nástrojem k probuzení naděje a síly změnit svět (Gifford, 1996). Novým oborem, který se využitím příběhů v EV zabývá je ekonarologie.<sup>14</sup>

### Moc obrazů

Globální hrozby, týrání zvířat, havárie tankerů a další alarmující skutečnosti mohou být popsány mnoha slovy, ale bohužel naše představivost málokdy vystihne jejich skutečnou hrůzu, kterou lze beze slov vyjádřit jedním obrazem či filmem. Řada organizací obrazy používá ve svých kampaních, aby více motivovala ke změně chování. Někdy mohou snímky tragédie skutečně přispět k rychlé akci vyvolané šokem přihlížejících. Gifford (1996) uvádí příklad havárie ruského tankeru, jejíž medializace organizací Greenpeace výrazně napomohla k angažování dobrovolníků. Při výzkumu, který srovnával efektivitu použití apelujících obrazového doprovodu znečištění pláží detergenty vedle kontrolního neutrálního obrazu města, vyplynulo, že skutečně diváci znečištěných pláží častěji přispívali místní ekologické organizaci.<sup>15</sup>

Přílišné atakování hroživými obrazy však může působit kontraproduktivně – podobně jako u zmíněného množství informací, kterými jsou lidé zavaleni. Lidé se přirozeně brání nepřijemným informacím a obrazům, tedy strachu a negativním emocím, které vyvolávají. Negativní emoce mohou vyústit v obranné mechanismy, které si lidé vytvoří jako reakci na ně, a mohou být později další překážkou environmentální výchovy. Je proto třeba zacházet s obrazy obezřetně a cíleně, nikoli jich zneužívat k manipulaci a zastrašování. Při využívání obrazů vyvolávajících negativní emoce je důležité neopominout reflexi, vytvořit podmínky pro vyjádření negativních pocitů a jejich zpracování.

### Organizování veřejných událostí

Environmentální osvěta často využívá formu mítinků, workshopů, benefičních koncertů apod. Gifford (1996) se táže, zda se nejedná pouze o působivý cirkus bez výsledku. Uvádí však příklad výzkumu, který pozitivní efekt takovýchto akcí podkládá. Výzkumník<sup>17</sup> sledo-

<sup>12</sup> Tato metoda je hojně využívána i v globální výchově viz PIKE, G., SELBY, D.: Globální výchova. Praha, Grada 1994.

<sup>13</sup> Dresner, M. (1989-1990). Changing energy end-use patterns as means of reducing global-warming trends. *Journal of Environmental Education*, 21 (2), 41-46 in Gifford, 1996.

<sup>14</sup> JANČAŘÍKOVÁ, K.: Vrba naslouchá, vrba vypráví: Střípky z ekonarologie. *Fragmenta Ioannea Environmentalica*, 6, 2007, str. 53-68.

<sup>15</sup> Hine, D.W. & Gifford, R. (1991). Fear appeals, individual differences and environmental concern. *Journal of Environmental Education*, 23(1), 36-41 in Gifford, 1996.

<sup>16</sup> viz příspěvek J. Krajhanzla Proč lidé chrání životní prostředí, pozn. 14



val environmentální vědomí (environmental concern) studentů šest měsíců před a šest měsíců po Dni Země v roce 1990. Ačkoli studenti projevovali zájem o životní prostředí již před Dnem Země, po něm stouplо přijetí skutečnosti, že environmentální problémy existují, více třídili odpad a měli větší starosti o lidstvo. Zdá se tedy, že akce typu oslav Dne Země mohou mít zamýšlený efekt. Velmi však záleží na obsahu a pojetí takové akce, aby vzpomínka, která zůstane, nezůstala u pozlátka, které lidi na akci přilákalo.

#### 4. Možnost volby

Lidé dávají přednost životu v demokracii než v totalitním systému. Mají rádi možnost svobodné volby. Totéž platí pro prostředky environmentální výchovy. Pokud se lidé mohou na volbě šetrnější alternativy jakkoli podílet, je toto opatření mnohem efektivnější (Nickerson, 2002). Zároveň lidem možnost volby usnadňuje vyrovnat se se stresem vycházejícím z vnímaných environmentálních rizik<sup>18</sup>. Kontrola nad snížením vnímaného rizika vlastním přičiněním posiluje efektivitu osvěty i vyvolané změny chování.

#### 5. Význam zpětné vazby

Výchova a osvěta je dvousměrný proces (Petty, 1996). Učení vyžaduje mechanismus, který koriguje správnost porozumění novým informacím. *Ukázkovým příkladem je cvičení, kdy k sobě sedí dva lidé zády, jeden s vlastním obrazem, který popisuje, a druhý se jej pouze podle vlastního porozumění snaží co nejvěrněji nakreslit. Výsledné obrazy jsou tím méně podobné, čím hůře funguje zpětná vazba, jakožto korektor porozumění.*

Zpětná vazba<sup>19</sup> se přirozeně vyskytuje v oblasti spotřeby statků, které jsou zpoplatněny. Snížení spotřeby se projeví sníženými náklady a naopak. Nickerson (2002) však upozorňuje na nevyužitý potenciál této informace. Kdyby byl například účet za elektřinu doplněn přehledem spotřeby jednotlivých spotřebičů v domácnosti, lidé by mohli mnohem efektivněji volit úsporné opatření. Zároveň by se takto dalo předcházet zklamáním, plynoucím z malé změny v platbě vlivem neefektivní změny chování – ne každé úsporné opatření poskytne očekávanou zpětnou vazbu.

Dalším aspektem úspěšné zpětné vazby je její časové rozložení. Obecně platí, že čím častěji, tím lépe (Nickerson, 2002). Denní televizní zprávy o spotřebě plynu v jednom velkoměstě vyústilo ke snížení spotřeby nejméně na dobu několika týdnů (Rothstein, 1980 in Nickerson, 2002). Nickerson navrhuje opatřit domácnosti zařízením, které by informovalo o aktuální spotřebě.

Zpětná vazba v sobě však skrývá jedno úskalí. Informace, které poskytuje, musí být obvykle vztaženy k určité normě. Např. v již zmíněné Hře o Zemi se dozvíme, že vlastní ekologická stopa má velikost 2,1 ha a celorepublikový průměr činí 4,9 ha. Závěr z takové zpětné

17) Riesenberg, R.D. (1991, August): Was Earth Day a moving experience? Pre- and post environmental attitudes in a midwestern suburban population sample. Paper presented at the 99th Annual Convention of the American Psychological Association, San Francisco.

18) viz příspěvek J. Krajhanzl

19) Zpětnou vazbu lze definovat jako informaci upozorňující na to, zda chování nějakého systému je nebo není na žádoucí cestě. (Retmayerová, E., Broumová, V.: Cílená zpětná vazba. Praha, Portál 2007. 176 s.)

vazby může vyplynout v paradoxní zhoršení pro-environmentálního jednání směrem k průměrné hodnotě u lidí s velmi dobrým chováním.

Zpětnou vazbu může poskytnout i sociální prostředí – prostřednictvím blízkých osob, k nimž člověk často vztahuje své chování. Pokud se blízké okolí chová k životnímu prostředí ohleduplně, vyhledává kontakt s přírodou či má vyhraněný názor na roli přírody v životě, pak není obtížné „srovnat krok.“ Problém nastává při rozporu se sdílenou normou chování. Každý takovýto rozpor v podstatě představuje negativní zpětnou vazbu, která musí být vyvážena jinde působící odměnou žádoucího chování.

## 6. Trvání změny chování

Nickerson (2002) upozorňuje na nebezpečí ukvapených závěrů řady studií zabývajících se efektivitou osvětových kampaní a dalších forem EV. Prokázaná změna chování jako závěr EV nemusí nutně znamenat, že je toto chování změněno efektivně natrvalo.

Nader (1991 in Nickerson, 2002) hovoří o „systému snadného úniku“ (easy exit system), který je možnou příčinou klesající vůle lidí pokračovat v prospěšné změně, která s sebou přináší nové požadavky. Pokud je návrat k původnímu chování bezproblémový nebo dokonce poskytne pozitivní zpětnou vazbu (větší pohodlí, uznání blízkými), je obtížné setrvat.

Nickerson dodává, že lidé nebudou dobrovolně měnit své chování, dokud se nezmění normy tak, že bude žádoucí chování trvale očekáváno a ohodnoceno. Nezbyvá, než tento bludný kruh čekat prolomit stále se zdokonalujícími metodami EV s vědomím všech rizik a věřit, že se žádoucí chování brzy stane obecně přijímanou normou.

## Závěr

Žijeme v době, kdy pro-environmentální hodnoty nebyvají na prvním místě hodnotového žebříčku a sociální a ekonomický tlak je často protichůdný. Projevení nového chování stojí v cestě překážky, které nemůže řešit pouze environmentální výchova. Při rozhodování by se proto nemělo stereotypně vycházet ze zažitých postupů, ale využívat rozmanité formy a metody EV dobře přizpůsobené cílové skupině, pokud možno využívající sociální vazby a poskytující zpětnou vazbu.

Reflexe závěrů studií efektivit EV je krokem vpřed, aby byly podporovány takové ekovýchovné projekty, které s větší pravděpodobností přinesou očekávaný výsledek.

### Literatura

GARDNER, Gerald T., STERN, Paul C. (1996): *Environmental Problems and Human Behavior*. [s.l.]: Allyn and Bacon, 369 s. ISBN 978-0205156054.

GELLER, Scott E. (2002): *The Challenge of Increasing Proenvironment Behavior*. In: Bechtel, Robert B., Churchman, Arza (eds.),

*The New Handbook of Environmental Psychology*. New York, John Wiley. ISBN 978-0471405948

NICKERSON, Raymond S. (2003): *Psychology of Environmental Change*. New Jersey, London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 318 s. ISBN 0-8058-4097-4

PETTY, Geoffrey (2002): *Moderní vyučování*. Praha, Portál, 380 s. ISBN 80-7178-681-0

## STRATEGIE OSVĚTOVÝCH KAMPAŇÍ PŘI PRÁCI SE ŠIROKOU VEŘEJNOSTÍ A JEJICH ÚČINNOST

PETRA KUŠKOVÁ

*Tak jako mnoho ostatních environmentálně odpovědných Američanů, já (Paul Stern) chci minimalizovat svůj osobní příspěvek na ničení přírody. Víím, že jedna z nejúčinnějších věcí, jak snížit znečištění ovzduší a zmírnit hrozbu změny globálního oteplování, je omezení jízdy autem. Mohu udělat hodně, když nebudu dojíždět do zaměstnání, ale moje možnosti jsou omezené. Můj domov je příliš vzdálen od zaměstnání, abych mohl docházet pěšky. Bylo by možné jezdit na kole, to by bylo ale velmi časově náročné a také nebezpečné. Na cestě do práce rovněž neexistují cyklostezky a je zde hustá doprava. Navíc se nadýchám mnohem více škodlivin, než vyfukuje moje vlastní auto, zatímco automobilisté budou dýchat mnohem lépe. Kromě ohrožení svého zdraví mě to rovněž rozladí a naplní zlostí vůči těm, kdo ničí životní prostředí a moje zdraví a sedí při tom v klimatizovaném voze. Proto nejezdím na kole.*

*Mohl bych alespoň sdílet s někým jízdu automobilem, ale to by opět bylo velmi nepohodlné. Neznám nikoho, kdo žije blízko mne a dojíždí stejným směrem. Mohl bych se odstěhovat blíž k práci. Tam je pro mne ale bydlení cenově nedostupné. Cesta veřejnou dopravou by mi trvala více než hodinu. Co mohu dělat? Dělán alespoň kompromis, že zaparkuji automobil u nejbližší stanice metra a dál pokračuji veřejnou dopravou. Ale dělám to hlavně kvůli dopravním zácpám. Moje proenvironmentální chování je tudíž pouze bonus, ale ne hlavní důvod (Gardner a Stern, 1996).*

Jaký je význam tohoto příběhu pro ochranu životního prostředí? Ilustruje, že v motivaci lidí existuje mnoho jiných faktorů než ochrana životního prostředí (i když o ni usilují) a důležitost vnějších omezení pro proenvironmentální chování. Lidé nepovažují životní prostředí za prioritu při svém rozhodování. A neexistence alternativ šetrných k životnímu prostředí je pro mnohé důležitou překážkou. Při volbě dopravy zvažují své časové možnosti, pohodlí, dostupné alternativy a cenu. Dokonce i mezi ekologicky uvědomělými lidmi hrají zmíněné překážky důležitou roli. Způsob dopravy jsou funkcí jejich bezprostředních, osobních okolností, protože jsou v daném okamžiku často mnohem důležitější než vazba na životní prostředí. Bylo by chybou předpokládat, že ekologicky uvědomělí lidé překonají všechny překážky. Chování, které ničí životní prostředí, tak nemusí vyplývat pouze z nedostatku kladných postojů k ochraně životního prostředí<sup>1</sup> (Gardner a Stern, 1996).

### Kudy vede cesta ze sociální pasti?

Měli bychom se vyhýbat nakupování papírových talířů, abychom chránili stromy? Když používáme papírové talíře, můžeme se díky tomu vyhnout plýtvání vody při umývání nádob? Když jedeme autem místo hromadnou dopravou, není užitek z jízdy hodný dalšího minimálního znečištění vzduchu, který všichni dýcháme? Jsme vystaveni volbě mezi uspokojováním našich momentálních potřeb s výhledem negativních budoucích důsledků pro společnost a omezení naší současné spotřeby pro budoucí blaho společnosti.

1) Více k této problematice naleznete v příspěvku Jana Krajhanzla „Proč lidé chrání životní prostředí?“.

Klasická analýza Garetta Hardina „tragédie společné pastviny“ rozebírá jasně, proč lidé ničí společné prostředí. Ne proto, že lidé jsou nemorální nebo hrubí, ale tragédie spočívá v lidské povaze, nemáme jinou možnost.

Existuje mnoho způsobů změnit chování jednotlivců a korporací: legislativa a vládní regulace, incentive ve smyslu zvyšování či snižování daní podle toho, zda daná aktivita ničí životní prostředí, nebo je naopak životnímu prostředí prospěšná. Dalším způsobem může být veřejné uznání činů prospěšných pro přírodu a naopak negativní veřejné odezvy k činům záporným (například v médiích), přesvědčování apelující na morální principy a odpovědnost nebo altruismus; a šíření informací poukazující na problémy a navrhuující vhodné modely chování. Zejména velkou výzvou v problematice změny přesvědčení a postojů k životnímu prostředí je otázka, jak přesvědčit jedince, že jejich osobní chování má význam. Častým sklonem je zaujmout postoje, že jedinec nemá mezi 6 mld. lidí žádný vliv na dopady na životní prostředí. Je těžké mluvit přesvědčivě o opaku (Nickerson, 2003).

Přesto má individuální chování stále větší globální dopad. Individuální užití fosilních paliv se zdá být neškodné, ale masové užití způsobuje nebezpečné oteplování celé planety. Je velice snadné zaujmout fatalistický postoj toho typu, že jsme beznadějně uzavřeni v cyklu ekologických katastrof, ale stále ještě zbývá naděje. Výzkumy skutečně prokázaly, že existují strategie, které mohou pozměnit environmentálně destruktivní chování (Bell, 2001).

## Proč lidé pohazují odpadky?

Psychologové zkoušeli zjistit, proč lidé pohazují odpadky mimo místa určená, a zároveň proběhla v Americe řada kampaní proti tomuto chování. Proč to lidé dělají, není úplně jasné. Ale ukázalo se, že k tomu mají větší tendenci v prostředí, kde již volně poházené odpadky jsou. V Texasu byl například zorganizován program s názvem Adoptuj dálnici, který nyní funguje již na více místech USA. V rámci tohoto programu skupinky občanů sbírají několikrát do roka odpadky podél cest.

Prokázalo se rovněž, že jasné apelování a jednoduché připomínání ve formě nápisů naznačujících lidem odpovědné zacházení s odpadky nebo děkování za tuto činnost může snížit neblahé pohazování odpadu mimo místa k tomu určená. Často se však ukazuje, že pozitivní chování nepřežije kampaně příliš dlouho (Nickerson, 2003).

Jak mohou použít psychologové své znalosti k posílení environmentálně odpovědného chování? Jak znatelného výsledku můžeme dosáhnout, když poučíme lidi o tom, že sobecké jednání může mít destruktivní dopad na společné životní prostředí, na němž všichni závisíme? Podaří-li se nám změnit postoje, zajistíme udržitelnou budoucnost? Je účinné používat odměny za pro-environmentální chování a tresty za plýtvání zdroji, nebo potřebujeme něco drastičtějšího, abychom způsobili potřebné změny?

Do současnosti byly navrženy různé metody, které by mohly pomoci toto dilema vyřešit, a mnoho pokusů s různými výsledky. Výzkumníci se například snažili zvýšit krátkodobé náklady environmentálně destruktivního chování tak, aby se stalo méně atraktivním způsobem chování, a pokoušeli se snížit osobní náklady takového chování, které chrání životní

prostředí. Environmentální psychologové se také snažili vzdělávat lidi (například pořádáním environmentálních seminářů), aby si uvědomili svou vzájemnou závislost, a aby byly zvýrazněny dlouhodobé společenské náklady na nešetrné zacházení se zdroji.

Jak tedy řešíme sociální pasti? Platt říká, že můžeme přetvářet pozitivní a negativní následky našeho chování. Když se zamyslíme nad destruktivním chováním kvůli vidině bezprostřední odměny, jako je použití automobilu místo hromadné dopravy, můžeme vytvořit systém překážek pro jeho používání (např. vysoké silniční poplatky) a odměn za používání hromadné dopravy (např. bezplatná jízda ve dnech vysokého znečištění ovzduší).

Intervence, které se snaží ovlivnit lidské myšlení a chování, můžeme rozdělit na **předcházející a následné** podle toho, zda se intervence odehrává před nebo po daném jednání. Předcházející intervence zahrnují změnu postojů, vzdělávání a vyzývání. Následné intervence zahrnují odměny, tresty a zpětnou vazbu (Bell, 2001).

**Strategie předcházející chování** si v mnoha případech kladou za cíl změnu postojů. Můžeme se například snažit změnit postoje lidí pomocí informování o výhodách hromadné dopravy. Cílem je naučit lidi, aby se zajímali a starali. Další přístupy předpokládají, že lidé mají kladný postoj k životnímu prostředí. Proto je cílem ukázat jim, jak se chovat v souladu s jejich vlastními existujícími hodnotami. Například s heslem „prosím recyklujte“, poskytnutím informace o energetické výkonnosti různých zařízení, abychom podpořili snahu těch, kteří se už nyní snaží chovat šetrně. Asi nebudete překvapeni tím, že výzvy lidem požadující obětování komfortu jsou neúspěšné i mezi lidmi, kteří vyjadřují obecně kladné postoje k životnímu prostředí (Bell, 2001).

Po **vzdělávání** jsou další možnosti motivace k šetrnějšímu chování **pobídky**. Například účtenky s pobídkou, aby nebyly odhozeny, nejsou odhazovány tak často jako účtenky bez pobídky. Obecně řečeno, pobídky se specifickým obsahem („Vhodte tento papír do odpadkového koše“) jsou účinnější než obecná doporučení („Udržujte prostředí v čistotě“). Zmíněné pobídky jsou ještě účinnější, pokud je v dosahu odpadkový koš či jsou-li podány zdvořilým způsobem. Pobídky jsou zcela jistě levnější než jiné strategie. Fungují však za předpokladu, jsou-li konkrétní, dobře načasované, dobře umístěné a chování, které podněcují, je snadno dosažitelné (Bell, 2001).

**Strategie následující po chování** zahrnují posilovací techniky a zpětnou vazbu. Pozitivní posílení využívá odměnu: osoba získá něco cenného (například peníze) za to, že například recykluje. Negativní posílení nabízí cestu z nepříjemné situace (např. vysoké účty za energii) výměnou za žádoucí chování (vypnutí termostatu). Na druhé straně nepříjemný následek nežádoucího chování představuje trest. Zpětná vazba jednoduše poskytuje informace o tom, zda je jedinec úspěšný či selhává při dosahování environmentálních cílů (např. nižší spotřeba pohonných hmot).

## Vzdělávání je klíčem ke změnám, ale důležitá je i zpětná vazba

Ať zvolíme jakoukoliv strategii, hlavní složkou musí být vzdělávání. Lidé nemohou být angažováni v otázkách problémů životního prostředí, pokud o nich nic neví, a nemohou se

chovat environmentálně prospěšně, pokud neznají dopady a souvislosti různých způsobů svého chování. Obecný závěr řady studií zní: pokud je lidem jednoduše pouze poskytnuta informace o dopadech chování na životní prostředí nebo jsou urgováni ke změně chování na environmentálně příznivější, mívá to sice kladné, ale pouze výjimečně závratné výsledky. Pouhé informování lidí tedy nestačí. Zdá se, že informační kampaně cílené na environmentálně prospěšné chování zakusily stejně skromnou úroveň úspěchu, jako mají ostatní mediální kampaně zacílené na změnu chování v jiných oblastech (například přesvědčování kuřáků, aby přestali kouřit, řidičů, aby jezdili pomaleji atd.).

Je důležité si uvědomovat rozdíl v situaci, kdy poskytujeme lidem informace o alternativních způsobech chování, které postrádají a vyžadují, a kdy je přesvědčujeme o tom, co nemají dělat. Přesvědčování lidí k tomu, aby změnili své stravovací návyky snížením spotřeby masa, kdy uspoří mnoho energie a vody potřebné na jeho produkci, bude mít těžko úspěch u lidí, kteří mají rádi zejména maso. Ale přesto často se zdá, že environmentálně škodlivé chování může často pocházet (ale nemusí) z nedostatku informací. Pokud například někdo chce ekologicky nakupovat, ale postrádá potřebné informace, jejich dostupnost pak má kladnou odezvu.

Jak se obecně ukázalo, velmi důležitým prvkem při změnách chování lidí, je zpětná vazba. Katzev a Mishima (1992, citováno v Bell et al., 2001) zkoumali vliv zpětné vazby na recyklaci papíru v malém univerzitním kampusu. Kontejnery označené jako „Pouze na recyklovatelný papír“ byly přemístěny ze svého původního místa do prostoru vedle východů z hlavní přednáškové místnosti. Během výzkumného období byl mezi oba východy umístěn nápis: „Recyklovatelný papír: včera shromážděno \_\_\_\_ kilo“ a každý den byla informace o množství sebraného papíru obnovována. Během týdne, kdy byla podávána zpětná vazba, váha recyklovatelného papíru vzrostla o 76%. Množství recyklovatelného papíru setrvalo na 46% nad původní hodnotou i poté, co zpětná vazba přestala být podávána.

Na uvedeném příkladu je vidět, že zpětná vazba funguje. Ale v běžném životě dostatek environmentálních zpětných vazeb chybí. Lidé, kteří platí vodu, paliva, elektřinu, mají zpětnou vazbu ve formě pravidelných účtů. Účet však neobsahuje detailní informaci o možnostech a způsobech úspor. Mnoho spotřebitelů nemá dostatečné znalosti o spotřebě energie jednotlivými spotřebiči. Proto je důležité jim podat informaci o tom, co je environmentálně nejnáročnější, protože lidé se orientují často pouze podle ceny. Úsilí motivovat lidi k úsporám energie by jim zároveň měla poskytnout informaci, která jim ukáže, jaký efekt která aktivita má. S poskytováním zpětné vazby je však spojené i jisté riziko. Ukázalo se, že lidé, kteří zjistili, že se v některé z oblastí chovají nadprůměrně šetrně, měli tendenci se přizpůsobit méně šetrnému průměru.

## Úspěšnost úsilí na změně chování

Pokud se podíváme na zmíněné intervence z hlediska jejich účinnosti na šíření environmentálně odpovědného chování, zjistíme, že i přes jejich měřitelný dopad nesplňují naše očekávání (Bell, 2001). Vzdělávání a změna postojů způsobuje 10% zlepšení, výzvy okolo 15% a následné (posilující) strategie přibližně 10 – 20%. Mohlo by to být ještě více? Ještě účinnější potenciál mají v sobě pravděpodobně strategie, které kombinují výše uvedené in-



tervence s jinými. Mezi nimi je například odstranění bariér k individuální akci, obět a závazek k ekocentrickým perspektivám na úrovni jedince, politika a technologické inovace ovlivňující jedince, nové „zelené“ adaptivní opatření na straně průmyslu.

Někteří výzkumníci věří, že největší úspory energie a jiných zdrojů plynou ze změn v technologiích, nařízení a stavebních předpisech. V úsilí o úspory paliva bylo například daleko více dosaženo přinucením automobilových továren k adaptaci na přísnější standardy hospodárnosti s palivy, než by se dosáhlo snahou o změnu chování jednotlivých řidičů.

Gardner a Stern (1996) poukázali na skutečnost, že individuální počínání ústí v 51% celkového objemu produkce oxidů uhlíku. Na dalším znečištění a spotřebě zdrojů se individuální chování podílí v mnohem menší míře (5% pevného odpadu, třetina spotřeby energie). Velký objem spotřeby zdrojů a produkce škodlivin a odpadu vzniká v procesu výroby nebo v dalších průmyslových oblastech. Zdá se pak logické, že proenvironmentální akce ve větších podnicích by měly velký dopad na životní prostředí.

Jak úspěšné je šíření informací a jak úspěšné jsou přesvědčovací kampaně závisí na mnoha faktorech. Důležitá je srozumitelnost sdělení, stupeň zosobnění, jak je podána, emocionální obsah, specifita a konkrétnost doporučení a důvěryhodnost zdroje.

Data z interview ukázala, že kampaň proti pohazování odpadků může být úspěšná ve zvyšování povědomí lidí o problému a pocitu viny lidí z takového negativního chování. I když není jasné, zda to opravdu sníží pohazování odpadků. V jedné studii, kde byli dotazováni obyvatelé amerického města před a po odpadové kampani, se ukázaly změny v postojích podstatnější než změny chování. Procento respondentů, kteří sdělili, že by cítili vinu, kdyby pohazovali odpadky okolo, bylo 37 před kampaní a 67 po ní.

Důležité je rovněž zjištění, že lidé dávají přednost aktivitám, které stojí na dobrovolné bázi, před těmi, které jsou nějakým způsobem vynucovány. Raději jsou motivováni pro ochranu přírody než penalizováni.

Lidé také rádi participují na nějakých programech, kde se například posléze objeví jejich jméno. Podobné aktivity pak mají větší účinek než například pouhé předkládání informací.

Ukázalo se například, že účinnější jsou programy, kde jsou nastaveny nějaké cíle. Například byl-li definován cíl vysbírat určité množství plechovek od nápojů týdně nebo určité množství papíru, přinesla aktivita větší efekt než když se jenom proklamovalo, že se budou sbírat plechovky či starý papír (Nickerson, 2003).

## Jak docílit, aby byla změna chování trvalá?

Nabízí se otázka, jak docílit, aby dosažené změny v chování byly trvalé. Jak už bylo výše řečeno, často změny chování trvají pouze po dobu, kdy působí nějaké vnější faktory jako odměna, penalizace atd. Geller (2002) v rámci modelu „flow of behavior change“ (tok změny chování) došel k závěru, že je potřeba pozitivní chování udržovat pomocí nějaké podpory a rovněž se lidé musí stát environmentálně „uvědomělí“. Pak se z jejich změněného chování stane trvalý zvyk.



Lidské chování je hodně ovlivňováno okolím a sociálními normami, některé chování vnímají jako akceptovatelné. Například v oblasti úspor energií se lidé často řídí aktivitami svého okolí. Ovlivnění podstatných změn v chování, které má environmentální důsledky, je těžší vzhledem ke skutečnosti, že mnohé účinky změny v chování se projeví až za relativně dlouhou dobu. Například globální oteplování je problém, který není možné vyřešit hned s viditelnými úspěchy ani při zásadní změně chování. Je daleko těžší přimět lidi řešit chronické problémy, které mají dlouhodobý destruktivní vliv na přírodu, než problémy, které jsou řešitelné s okamžitými výsledky. Ostatně podstatné změny v převažujících zvyklostech veřejnosti se rovněž vyskytují zpravidla pouze postupně a v dlouhém časovém horizontu. Účinky těchto změn na legislativu, vládní politiky, průmyslové praktiky a v sociální oblasti mohou být jasně rozpoznány až při zpětném pohledu v řádu mnoha let. Bylo by nerealistické očekávat, že skromné úsilí by mělo dramatický vliv v relativně krátkém čase od doby, kdy se životní prostředí stalo tématem obecného zájmu (Nickerson, 2003).

Někteří lidé však vycházejí z vnitřního přání chovat se prospěšně pro společnost. Chovají se šetrně k přírodě a nemají z toho vlastní prospěch, dokonce je to něco stojí. Mají z podobného chování osobní uspokojení. Co je motivuje, aby se chovali altruisticky? Do jaké míry vychází altruismus z osobní morálky? Jak může být kultivován? Rozdíl mezi vnitřní a vnější motivací je v psychologii velmi známý; vnější motivace závisí na pobídkách k nějakému specifickému chování nebo na odměnách, které mohou být očekávány, a vnitřní motivace je nahlížena jako spontánní a spojená s konáním, které má svoji vlastní hodnotu. Vnitřní motivace je obecně považována za účinnější v posunu lidí k environmentálně šetrnějšímu chování a k jeho dlouhodobému trvání (Nickerson, 2003).

Někdy se ale ukazuje, že lidské proenvironmentální chování nebývá často konzistentní. Lidé, kteří se angažují v jedné oblasti příznivého chování, nemusí participovat na druhé. Vyplyvá to patrně z jejich posuzování důležitějších a méně důležitějších hrozeb pro životní prostředí (Nickerson, 2003).

Stává se rovněž, že lidé vědí, co mají dělat, ale nedělají to. Je potřeba je motivovat, což je bezpochyby jednou z nejnáročnějších výzev. Srovnáme ovlivňování lidí prostřednictvím reklamy. Tvůrci reklam často používají principy postavené na výzkumech ze sociální psychologie, aby jejich sdělení byla co nejvíce přesvědčivá. Nicméně podobné přímé ovlivňování nechce po lidech, aby dělali něco, co je pro ně méně pohodlné. Je rozdíl mezi tím, když si při nakupování zákazník pouze vybere jinou značku, a změnou k environmentálně šetrnějšímu chování. Přímé ovlivňování lidí není v tomto případě nejlepší. Dokonce často vyvolává negativní odpovědi (Geller, 2002).

Geller popisuje metodu, jak nejlépe „nastartovat“ pro-environmentální chování. Rámec nazval Udělej to („DO IT“) a rozčlenil ho do tří fází. V první fázi je třeba definovat cílovou skupinu, jejíž chování je třeba podpořit či napravit, druhá fáze pozoruje kritické chování a snaží se napomoci lidem rozlišit environmentálně prospěšné a škodlivé chování a poskytuje konstruktivní zpětnou vazbu. Třetí fáze již obsahuje nějaké zákroky ve formě instrukcí, podpor, motivování či sebeřízení. Poslední, čtvrtá fáze hodnotí vliv zákroků z předchozí fáze a snaží se zjistit, jak by mohla být ještě účinnější (Geller, 2002).

## V menších komunitách je pravděpodobnost úspěchu vyšší

Vratme se ale ještě k tragédii obecní pastviny. Vše, co bylo doposud popsáno, se týká zejména větších skupin či obecně propojeného globalizovaného světa. Nyní se podíváme na menší skupiny, komunity. Ukázalo se, že v některých komunitách se může uplatnit účinný management ve vztahu k omezeným zdrojům, jež daná skupina využívá. Pokud jsou lidé zainteresováni a podílejí se na vytváření pravidel, stávají se poté pravidla využívání společných norem také sociální normou. Gardner a Stern (1996) je popisují jako skupiny, kde bývá hustá síť sociálních vazeb, je zde obvykle úzká vazba na geografický region, důležitá je i skutečnost, že zmíněné skupiny bývají zpravidla stabilní ve smyslu počtu obyvatel.

Komunitní management má větší naději být účinný, pokud v dané komunitě ještě před vytvořením nových pravidel lidé sdíleli nějaké hodnoty a normy. Když lidé v komunitě vědí, komu mohou důvěřovat, co mohou očekávat jeden od druhého, je pak jednodušší přejít na pravidla, kterým lidé věří. Odborná literatura nazývá sdílené normy „sociálním kapitálem“ (Gardner a Stern, 1996).

Úspěšné skupiny bývají rovněž skupiny, kde fungují jednoduché a levné způsoby sdílení informací, prosazování pravidel a řešení konfliktů. Jedním konkrétním příkladem jsou zkušenosti několika pobřežních rybářských oblastí ze sedmdesátých let v Turecku, kde se snažili předejít přelovení. Rybáři se každý den střídali na předem vymezených lokalitách, což zajistilo spravedlivé šance na lepší úlovek ve kvalitnějších oblastech, a zároveň tak rybáři mohli kontrolovat, zda do oblasti nepronikl nějaký vetřelec atd., což pak oznámili komunitě, která mohla sjednat nápravu (Gardner a Stern, 1996).

Podobný způsob managementu však může fungovat i ve větších komunitách. Byl popsán příklad využívání studní v jižní Kalifornii, kde si každá samospráva vytvořila systém pro odběr vody na svém území. Došel však k závěru, že pravidla bývají účinná pouze tehdy, jsou-li vytvořena „zespodu“, kdy existují pravidla pro malé skupiny ještě před tím, než se stanou pravidly ve větším měřítku. Rovněž je nebezpečné, když jsou pravidla vnucována zvenčí a neshodují se s pravidly komunity. Například nepálská vláda znarodnila lesy za účelem ochrany před přetěžováním. Opatření ale mělo opačný efekt, protože šlo proti pravidlům komunity. Nakonec se místní začali chovat sobecky, protože ztratili nad lesy kontrolu a bezohledně těžili dřevo (Gardner a Stern, 1996).

Při managementu v malých skupinách jednoduše platí, že struktura pobídek, které komunita vytváří (zahrnující monitoring a prosazování), a procesy, které následují (participace a sociální očekávání dodržování norem), vytváří psychologické podmínky pro sebekontrolu (v literatuře se používá termín internalizované normy). Lidé pak následují pravidla, protože vědí, že je to pro dobro všech, tedy i jich samotných (Gardner a Stern, 1996).

## Závěr

Podle Hardinovy formulace problému managementu společných zdrojů nemůže úspěšná komunita existovat. Pokud by to byla pravda, kdykoliv existují volně přístupné a vyčerpatelné zdroje, vždy se najde někdo, kdo je bude sobecky využívat na úkor druhých.

Tragédie nevyhnutelně následuje. Ale úspěšné příklady managementu komunit nám ukazují, že za jistých podmínek je možné, aby jiné motivy zvítězily nad sobectvím, a společný zdroj může být spravován. Stačí pouze minimální omezení přístupu.

Vratme se ještě k rozdílu mezi menší komunitou žijící na určitém místě a větší společností. Jak už bylo doloženo na příkladu studní v Kalifornii, je možné, aby principy komunitního managementu fungovaly i ve větším měřítku. Zpravidla se ale jedná pouze o vodu či odpady a s tím spojenou recyklaci.

Efekt každé osvětové činnosti a činností snažících se ovlivnit chování lidí začíná individuální akcí. Váš osobní závazek, že budete recyklovat, šetřit omezené zdroje a chovat se tak, abyste neznečišťovali životní prostředí, způsobí změnu. Můžete také podporovat vaše přátele a vašeho zaměstnavatele, aby dělali totéž (Bell, 2001).

## Literatura

- BELL, Paul A. (2001): *Changing Behavior to Save the Environment*. In: BELL, Paul A., et al., *Environmental Psychology*, 5th edition. [s.l.] : [s.n.], 634 s. ISBN 0-15-508064-4. Český překlad Hana Zamastilová (nepublikováno).
- GELLER, Scott E. (2002): *The Challenge of Increasing Proenvironment Behavior*. In: Bechtel, Robert B., Churchman, Arza (eds.), *The New Handbook of Environmental Psychology*, New York, John Wiley.
- NICKERSON, Raymond S. (2003): *Psychology of Environmental Change*. New Jersey, London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 318 s.
- GARDNER, Gerald T., STERN, Paul C. (1996): *Environmental Problems and Human Behavior*. [s.l.] : Allyn and Bacon, 369 s.

# III. ROLE KONTAKTU S PŘÍRODOU V UDRŽITELNÉM CHOVÁNÍ

## ZÁŽITKY VÝZNAMNÉ PRO FORMOVÁNÍ VZTAHU ČLOVĚKA K PŘÍRODĚ - SHRNUTÍ DOSAVADNÍCH POZNATKŮ

VIKTOR KULHAVÝ

### Úvod

Jedním z konceptů, které si za poslední čtvrtstoletí získaly pozornost výzkumníků v oblasti environmentální výchovy a vzdělávání, jsou tzv. *významné životní zkušenosti*<sup>1)</sup> (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 zamyšlením, 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).

### 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).

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 zdroje poznání a prostředek interakce člověka s okolím (Hart; Hartlová, 2004).

Vůbec první studií, 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 ES<sup>2</sup>. 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 zkoumali faktory ovlivňující environmentálně odpovědné

1) Například M. Franěk o environmentální senzitivě píše jako o: „...predispozici pro zájem získávat poznatky o přírodním prostředí, pocítovat 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 neefektivit.

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). Nejednoznačně 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 médií, 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 v 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"> <li>místo, kde respondent trávil dětství nebo prázdniny, obklopené venkovskou krajinou nebo lesy, poli, horami, jezery či situované na pobřeží</li> <li>pouto k půdě patřící rodině, např. farmě</li> <li>potěšení z venkovních aktivit v přírodním prostředí jako např. kanoistika, táboření, turistika, sledování ptáků</li> <li>pobyt v přírodním prostředí v dospělosti</li> </ul>   |
| Rodina   | <ul style="list-style-type: none"> <li>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</li> <li>příklady sociální spravedlnosti v rodině, angažovanosti v zájmu životního prostředí, jednání, které je považováno za správné</li> <li>v pozdějším věku podpora a spolupráce s rodinným příslušníkem při realizaci environmentálních aktivit</li> </ul> |
| Organizace   | <ul style="list-style-type: none"> <li>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</li> </ul>   |
| Negativní zkušenosti: Zničení přírodní lokality, znečištění, radiace | <ul style="list-style-type: none"> <li>zástavba na místě, kde bylo tráveno dětství nebo na oblíbeném místě</li> <li>zničení přírodního území, poškození lokality nebo úbytek rostlin či živočichů v daném území</li> </ul>  |
| Vzdělání   | <ul style="list-style-type: none"> <li>formální vzdělávání či jiné aktivity nad rámec běžné výuky (např. stáž, exkurze)</li> <li>inspirativní učitel</li> <li>prostředí školy vybízející k environmentálnímu aktivismu nebo pomoci potřebným</li> </ul>   |
| Vliv přátel  | <ul style="list-style-type: none"> <li>pozvání od přátel k členství nebo zaměstnání v environmentální organizaci; poznání environmentálního problému díky přátelům</li> <li>solidárnost s podobně smýšlejícími přáteli</li> </ul>   |
| Zaměstnání, profese  | <ul style="list-style-type: none"> <li>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)</li> </ul>  |
| Smysl pro sociální spravedlnost                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>rozhořčení nad nespravedlivým jednáním znečišťovatele nebo stavební firmy ovlivňujícím respondenta, jeho rodinu, okolní komunitu nebo slabší a zranitelné</li> <li>víra ve spravedlivé zacházení pro všechny, včetně práva každého jedince na zdravé životní prostředí</li> <li>zkušenost s medostatkem a bídou druhých</li> </ul>   |
| Kniha nebo autor   | <ul style="list-style-type: none"> <li>kniha či autor předávající environmentální poselství</li> </ul>  |
| Náboženské principy  | <ul style="list-style-type: none"> <li>víra v posvátnost stvoření nebo ve vlastní práva či potřeby nepoškozených ekosystémů</li> <li>víra ve smysl života naplňovaný environmentální prací</li> <li>pocit závazku udělat to, co považujeme za správné</li> </ul>  |
| Zájem o budoucnost dětí, vnoučat                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>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</li> </ul>   |

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 dětství<sup>3</sup>. 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, záření<sup>4</sup>).

Vlivy spojené s **formálním vzděláváním** (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, střední školy 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 nasměřovali 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.

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 jejích výpovědí o tom, jak se změnil režim pro pobyt ve venkovním prostředí bezprostředně po havárii v Černobylu v roce 1986.

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

| Zdroje motivace                  | USA (n=30;<br>20 M, 10 Ž) | Norsko (n=26;<br>15 M, 11 Ž) | Celkem (N=56;<br>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                         |
| Kniha 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 využitkování výzkumných závěrů. I když se zdá, že tyto nedostatky jsou postupně odstraňovány, rád bych se v této části ještě zvláště věnoval diskuzi 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 nezauímají pro-environmentální postoje mají životní zkušenosti podobné těm, které uvádějí environmentální aktivisté a pedagogové.

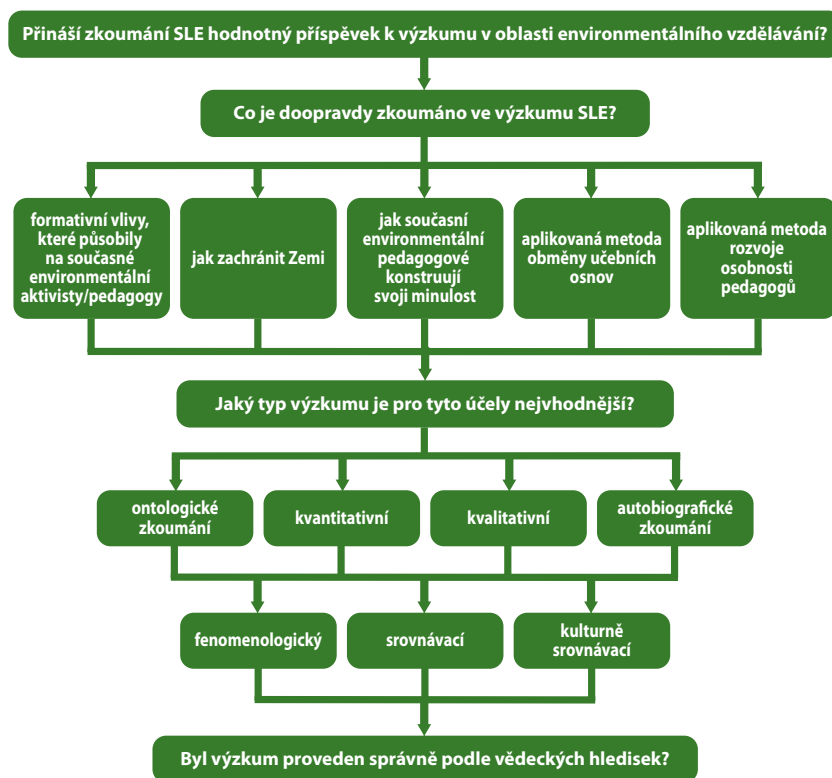
C) Třetí odpověď je vedena z pozic sociálního konstruktivismu. Je možné, že výzkum SLE se zaměřuje spíše na sociální konstrukce významných zkušeností (ovlivněné setkáním s dalšími lidmi, současnou situací a budoucími očekáváními) než na objektivní fakta v životech respondentů. Jak potom taková výzkumná 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)<sup>5</sup>, 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).

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.

- 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.



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: Zprávy o ekologické výchově, 2002. [cit. 2008-10-25]. Dostupné z WWW: <[http://www.volny.cz/evans01/sisyfos/fr\\_studie.rtf](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.

## O AUTORECH

**Marek Franěk**, psycholog, pracuje na Fakultě informatiky a managementu v Hradci Králové a Fakultě životního prostředí UJEP v Ústí nad Labem. Zabývá se výzkumem vlivu přírodních prvků v městském prostředí na lidské chování a přednáší kurz environmentální psychologie.

**Kateřina Jančaříková**, vystudovala obor speciální biologie a ekologie na UK-PřF Praha a doktorské studium v oboru Pedagogika na UK-PedF Praha. Pracuje jako odborná asistentka na katedře biologie a ekologické výchovy a zastává funkci vedoucí Centra pro environmentální vzdělávání a výchovu (viz webové stránky <http://cevv-uk-pedf.blog.cz>). Je též dlouholetou vedoucí přírodovědně-turistického oddílu.

**Jan Krajhanzl**, ekopsycholog a sociální psycholog, lektor a metodik environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty. Soustřeďuje se na hledání odpovědí jak účinně dělat EVVO, jak ho evaluovat a jak dobře zvládat duševní nároky spojené s environmentálně-udržitelným životem v neudržitelné společnosti. Podporuje rozvoj ekopsychologie v České republice a její mezioborovou spolupráci, spolupracuje s ekocentry, edituje oborový portál [www.vztahkpride.cz](http://www.vztahkpride.cz) a učí na univerzitě. Ve svém paralelním profesním životě vede jako pedagog a sociální kontaktní pracovník klub pro rizikové skupiny dětí a mládeže na pražském Žižkově.

**Viktor Kulhavý** vystudoval ekonomii a je studentem psychologie na brněnské Masarykově univerzitě. Ekonomickou dimenzí udržitelného rozvoje se zabýval v rámci studijní stáže ve švédské Karlskroně. Tématu se nyní věnuje ve své disertační práci, kde zkoumá dopady zavádění čistých technologií v podnikové sféře. Několik let pracuje s dětmi a vedoucími skautských oddílů, výzkumně se zabýval tématem vztahu dětí k přírodě.

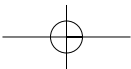
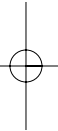
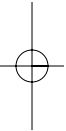
**Petra Kušková** vystudovala ochranu životního prostředí a v současnosti je postgraduální studentkou oboru sociální geografie a regionální rozvoj. Na Katedře sociální geografie a regionálního rozvoje PřF UK rovněž působí jako výzkumný pracovník. Zabývá se konceptem sociálního metabolismu, přesněji řečeno vztahy mezi ekonomickým systémem a jeho přírodním prostředím z hlediska odebírání zdrojů, zabírání plochy, spotřeby energie atd. V minulosti hodně pracovala rovněž s ekologickou stopou, provedla několik výpočtů tohoto indikátoru pro Českou republiku. Dalším jejím zájmem je publikační činnost, její příspěvky můžete nalézt například v periodiku Ekolist nebo Geografických rozhledech.

**Pavel Skála**, přes týden t.č. zatím stále ještě žije v Praze, na jejímž okraji vyrostl. Zabývá se dynamickou ekopsychologií z fenomenologického a "post-fenomenologického" hlediska, disertací psal o radikální ekopsychologii Andyho Fishera. V budoucnu se chce zabývat skupinovou dynamickou eko-psychoterapií, nejraději v prostředí permakulturní samozásobitelské usedlosti. Případní zájemci o spolupráci jsou vítáni. Kontaktní e-mail: [pavelskala@centrum.cz](mailto:pavelskala@centrum.cz)

**Viktor Třebický**, vystudoval ochranu životního prostředí a ekologii. V disertační práci se zabýval interakcí mezi turismem a ochranou přírody v národním parku Šumava. Působil v Ústavu pro ekopolitiku a od roku 2004 v Týmové iniciativě pro místní udržitelný rozvoj (TIMUR). V roce 2005 spoluzaložil konzultační společnost v oblasti udržitelného rozvoje a ochrany životního prostředí EnviConsult, s.r.o. Odborně se zabývá teorií i praktickou implementací strategického plánování na místní, regionální a mezinárodní úrovni, sledováním indikátorů udržitelného rozvoje zejména na úrovni obcí a měst a ekologickou stopou.

**Tereza Vošahlíková**, absolventka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze (disertační práce na téma Environmentální výchova ve městě). Od roku 2000 spolupracuje na ekovýchovných programech sdružení Občanská inspirace (pravidelné ekokroužky, akce Ekoden, programy pro základní školy, příměstský tábor Ekolétu atd.). V rámci doktorského studia se věnuje otázce vztahu předškolních dětí a prostředí výchovy. Podporuje vznik lesních mateřských škol v České republice na základě zkušenosti z německých Waldkindergarten.







## ČLOVĚK + PŘÍRODA = UDRŽITELNOST?

TEXTY O PROMĚNĚ VZTAHŮ LIDÍ K PŘÍRODĚ,  
ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVĚ A UDRŽITELNOSTI.

VYDÁVÁ ZELENÝ KRUH V RÁMCI PROJEKTU APEL  
PODPOŘENO NADACÍ OSF PRAHA  
PRAHA 2009

REDAKCE: JANA JANDOVÁ  
RECENZOVAL: PHDR. JAN ČINČERA, PH.D.

ISBN: 978-80-903968-5-2