

VZGOJA ZA TRAJNOSTNO PRIHODNOST¹ / Prof. ddr. Barica Marentič Požarnik, Mojca Furlan, Darja Silan

Pri okoljski vzgoji, pojmovani kot vzgoja za trajnostni razvoj, gre za premik od spoznavanja posameznih okoljskih problemov in podajanja (tehničnih) rešitev k razumevanju kompleksnosti teh problemov (Mogensén, Mayer, eds. 2005). To pomeni, da se pri obravnavi okoljskih problemov izogibamo preveč poenostavljenim posplošitvam, črno-belemu razmišljanju, spodbujanju vere v enosmerne, le na ravni tehnike zasnovane rešitve.

Zavedamo se negotovosti in tveganj. Bolj od rešitev nas zanima pomembnost vprašanj, ki si jih zastavljamo, ob zavedanju, da ne moremo predlagati »pravih«, temveč le možne rešitve in da pri odločanju igrajo pomembno vlogo naše vrednote in socialni procesi. Zato je eden osrednjih ciljev tako pojmovane okoljske vzgoje **razjasnjevanje vrednot**, ki stoje za različnimi odločitvami, tako lastnimi kot družbenimi, zlasti tudi razkrivanje neskladja med »deklariranimi« in »sprejetimi« - uresničevanimi vrednotami.

Gre torej za **premik v filozofiji okoljske vzgoje**, ki je bila prvotno bolj usmerjena v skrb za čisto okolje in varovanje naravne dediščine, sedaj pa se, ob upoštevanju paradigme trajnostnega razvoja, širi na obravnavo zapletenih odnosov med naravo, družbo in ekonomijo, na razumevanje in poskuse optimalnega razreševanja konfliktov in problemov, ki jih v odnosu do okolja prinaša spremenjen življenjski slog in družbeno ekonomski razvoj.

Pri uresničevanju ciljev in načel okoljske vzgoje se torej povezujejo:

- **učenja o okolju** (razvoj trdne osnove znanja in razumevanja), da bi učenci dojemali zapletenost okoljskih problemov). Ob tem ne gre zanemariti tudi razvoj mišljenja, ne le analitičnega, ki je dokaj dobro zakoreninjeno, tudi med naravoslovci, ampak tudi kritičnega, ustvarjalnega in zlasti ekološkega, ki pomaga razumeti in obvladovati »kulturo kompleksnosti« (Vester, 1991);

¹ Še vedno aktualen prispevek iz zbornika Furlan Štante, N., Škof, L., Iluzija ločenosti (2012). Ekološka etika medsebojne soodvisnosti. Koper: Univerzitetna založba Annales:141-158 objavljamo v nekoliko skrajšani obliki, z dovoljenjem založnika.

- **učenja v okolju** (učenci naj bi dojemali resničnost z neposrednimi izkušnjami v naravnem in grajenem okolju, v šoli i njeni okolici; celostno aktivirana naj bi bila tudi njihova čutila in čustva),

- **učenja za okolje** – učenje zavzetih in premišljenih aktivnosti na različnih ravneh – v šoli, v njeni okolici, v kraju – ki uveljavljajo trajnostne, sonaravne rešitve ali opozarjajo na pojave, ki to niso. Pri tem ni bistvo le v »aktivizmu«, kot se kaže na primer v tekmovanju med šolami, katera bo zbrala več starega papirja, ampak v tem, da usposobimo učence za modro in kritično presojo in boljše ravnanje v prihodnosti,

METODE IN PRISTOPI ZA RAZVIJANJE OKOLJSKO POMEMBNIH STALIŠČ IN VREDNOT

Preden je šel v šolo, je znal brati skorjo dreves, žile listov, krivine školjk, sledi nog v pesku in dotik prstov, sedaj hodi v šolo in zna brati le besede.

Jennifer Farley

Okoljska vzgoja kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj ima torej poleg spoznavnih ciljev tudi pomembne cilje na čustveno vrednostnem in akcijskem področju. Metode lahko razdelimo na tri skupine, ki se med seboj prepletajo (Marentič Požarnik 1996, 2000):

- Na **izkustveno zasnovane**, ki temelje na celostnem doživljanju okolja, ki povezujejo čutno, čustveno in socialno razsežnost (na primer doživljanje gozda, »nedotaknjene« ali tudi od človeka oblikovanega okolja – ekskurzije, terensko delo, učne poti),
- na **spoznavno zasnovane** (spoznavanje in reševanje okoljskih problemov, predvidevanje rešitev,

razprave o dilemah, debate za – proti, igre vlog, simulacije...),

- na **akcijsko zasnovane** (obsežnejši projekti, okoljske akcije, prostovoljstvo...).

Seveda med njimi ne moremo postaviti ostre meje; izkušnje v naravi so čutno, čustveno in hkrati tudi spoznavno pomembne, če jih pospremimo z razlago; igre vlog predstavljajo hkrati spoznavno, čustveno in socialno izkušnjo itd. Najučinkovitejše so tiste, ki povezujejo več razsežnosti. Na tem mestu bo podrobneje opisanih le nekaj metod, ki so bile že z uspehom preizkušene na osnovni ali srednji šoli. (Šorgo in sodel., 2002; Marentič Požarnik, ur., 2011)

SIMULACIJE IN IGRE VLOG

predstavljajo »most« med izkušnjo v resničnem življenju in le opisnim seznanjanjem s problemi. Če so dobro pripravljene, tako da učenci prej tudi pregledajo določene vire in dobijo jasna navodila, da se v vloge vživijo, lahko veliko prispevajo k ozaveščanju na vrednostnem področju, k vživljanju v poglede ljudi in skupin z drugačno miselnostjo in interesi.

Dober primer simulacije razprave, ki pomaga poglobiti razumevanje interesnih konfliktov in konfliktov vrednot, je »Tajkuni in naravovarstveniki« (Kregar, Silan 2011), pripravljene v okviru poglavja Varovanje svetovnega okolja pri izbirnem predmetu Študij okolja. Dijaki so v skupinah po tri dobili različne vloge, kot »tajkuni« - predstavniki prometa, industrije, trgovine... ali naravovarstveniki (raziskovalci in nevladne organizacije, zainteresirane za neobnovljive vire energije, varovanje vodnih virov itd.). Vnaprej so morali proučiti temeljne interese svoje in »nasprotno« strani, kje pridobiti

sredstva za delovanje itd. Pomembni so bili argumenti, ki so jih navajali, in odgovori na protiargumente.

»KJE STOJIM« - METODA RAZJASNJEVANJA STALIŠČ.

Stališča kot pomembni »gradniki« vrednot so čustveno obarvani odnosi do raznih predmetov in pojavov, ki povečajo možnost, da bomo ravnali v skladu z njimi. Gre lahko za stališča do farmskega gojenja živali, do vegetarijanstva, do uporabe plastičnih vrečk, do vožnje s kolesom ali avtomobilom, do varčevanja z energijo...

Pri vaji v učilnici označimo eno steno s »plus«, kar pomeni zelo pozitivno stališče, in nasprotno steno z »minus«, kar pomeni skrajno negativno stališče. Sredi med obema je točka »nevtralnosti«. Potem izberemo okoljsko oziroma etično pomembno vsebino in pozovemo udeležence, da se razporedijo po učilnici glede na svoje stališče. Nato naj se pogovorijo s tistimi blizu – pa tudi s tistimi bolj daleč - kako utemeljujejo svoje stališče, zakaj so za, zakaj proti? Ali bi bili pripravljeni spremeniti stališče na osnovi argumentov? (Marentič Požarnik i.dr. 2011, str. 46-50)

Pomembno je izzvati in nato komentirati argumente udeležencev. V nadaljevanju naj bi dobili informacije, vires, članke... ki naj bi jim pomagali do bolj informiranih stališč.

V primeru izvedbe te vaje na gimnaziji (Oblak, 2011, str. 51-54) so ugotavljali stališča do pitja vode iz plastenk; prvotni argumenti so bili le delno okoljsko obarvani (ZA – ni škodljivo za zdravje, boljši okus vode z dodatki; PROTI – voda v plastenki stane, za nakup porabiš čas...). Potem ko so dobili več informacij iz raznih virov, so mnogi spremenili stališče, odprla pa so se jim tudi vprašanja, kot: Ali je plastenke moč reciklirati, ali je voda iz pipe zdrava in kako to ugotoviti, kakšna je poraba nafte pri izdelavi plastenk, kako odvržene plastenke ogrožajo naravo ipd. Spodbujanje vprašanj s strani učencev je pomemben korak, saj kaže na motivacijo za nadaljnje ukvarjanje s problemom. Vemo, da

pri pouku nasploh učenci premalo sprašujejo...

RAZPRAVA O DILEMAH KOT POT ZA RAZVOJ MORALNEGA PRESOJANJA

Metodo je utemeljil znani psiholog Kohlberg (1976) in na tej osnovi zgradil tudi svoj model faz ali ravni moralnega razvoja: predkonvencionalna, konvencionalna in avtonomna raven. Medtem ko se najprej otrok v moralno konfliktnih situacijah odloča na osnovi zadovoljevanja lastnih potreb ali da bi se izognil kazni, pozneje ravna tako da bo sprejet v skupino, nauči se upoštevati dogovore. Mladostnik in odrasli pa se vse bolj avtonomno odloča na osnovi ponotranjenih vrednot, kot so spoštovanje človekovih pravic in dostojanstva (žal vsi ne dosežejo te stopnje).

Na področju vzgoje za trajnostni razvoj se srečujemo s številnimi dilemami, na katere običajno ni enoznačnih odgovorov, argumenti, ki jih navajamo, pa so pogosto vrednostno obarvani. Pomembno je, da se tega zavemo in ob dobro vodenih razpravah razčistimo poglede in vrednote.

Primer iz srednje šole:

Kako so se dijaki odzivali na sodobno dilemo intenzivno kmetijstvo ali zdravje čebel? (Oblak, 2011) Najprej so izvedeli nekaj dejstev o čebelah in dobili dva aktualna članka o poginu čebel zaradi uporabe fitofarmaceutskih sredstev. Nato so morali v skupinah poiskati izhod iz te dileme in narediti plakat z zaključki in odgovori na zastavljena vprašanja.

Primer odgovora, ki kaže na zavedanje dileme, a brez rešitve: »Pri intenzivnem kmetijstvu je dobro, ker je pridelek velik, vendar za to potrebujemo pesticide. Naravno gnojenje bi bilo veliko boljše, vendar si večina kmetov tega ne more privoščiti, pridelek je dražji...to pa pomeni uvoz poceni hrane iz tujine. Povečala bi se brezposelnost...«

Primer enostranske »rešitve« (ki tudi spregleda vlogo čebel pri opravevanju): »Človeštvo potrebuje hrano; če ne bi uporabljali škropiv, potem ne bi bili pridelki veliki in masovni. Človeštvo mora

preživeti, zato je bolje, da škropimo in imamo hrano, kot da stradamo. Tako ali tako živimo v svetu, kjer je vse umetno.« Poskusi rešitve: »Sem proti intenzivnemu kmetijstvu, ker uporablja različna škropiva za večji pridelek; obdržali bi pa lahko čebelarstvo neškodljiva škropiva« (podobnih odgovorov je več).

Tu in tam se pojavi razmislek, kako to doseči, na primer z davčno, cenovno politiko, s predpisi, sankcijami. Posamezniki so omenjali ekokmetijstvo, ekoturizem. Eden od odgovorov sega globlje: Intenzivno kmetijstvo spodbujajo korporacije, ki obvladujejo svet s pomočjo kemičnih sredstev.

Tudi to so napisali »v imenu čebel«: »Res je, da človeštvo potrebuje hrano. In me vam jo zagotavljamo, z opravevanjem. Če ne bi bilo nas, bi morali jabolne opravevati sami in pomislite, koliko dela bi naenkrat bilo. Ampak škropiva nam škodujejo, zato zmanjšajte porabo pesticidov! Ni vse umetno. Ste vi umetni? Če ne bi bilo nas, bi tretjina rastlin izumrla. Pomislite, koliko denarja bi šlo za umetno pridelovanje hrane! Sami sebe zastrupljate s pesticidi. Sami sebe slepite, da je umetno dobro za vas!«

Primer iz osnovne šole – Izsuševanje mokrišča (Furlan)

Dilema je bila predstavljena v obliki zgodbe učencem dveh oddelkov 5. razreda, od katerih je bil eden deležen intenzivnejše okoljske vzgoje v 4. in 5. razredu:

Oče je brezposeln, vidi rešitev v izsušitvi svoje močvirne zemlje, gojil bo monokulturo, prodajal krmo za živali, da bo lahko preživel družino, šolal otroka, ki končuje osnovno in gre na srednjo šolo – ki pa je ekološko osveščen.

Učenci so bili pozvani, da napišejo, kako se bo ta dilema razpletla. V večini primerov so to zapisali v obliki daljšega dialoga med sinom oziroma hčerko in očetom. Analiza odgovorov je pokazala na precejšnjo stopnjo okoljske ozaveščenosti teh učencev. Navajali so škodljivost monokultur za okolje. Mnoge utemeljitve učencev za ohranitev mokrišča kažejo na visoko stopnjo znanja in tudi na prisotnost

izrazite ekocentrične etike (v nasprotju z antropocentrično oziroma egocentrično – glej Šorgo in sodel. 2002), na empatijo do vseh živih bitij, na primer: *“Mokrišča preprečujejo poplave, čistijo vodo, izboljšajo mikroklimo, so življenjski prostor za ogrožene živali in rastline...”* *“Ali se ne bi počutil krivega, ko bi vzel domove vsem živalim... predstavljaš si, da bi bil ti ob hišo – to je tako, kot če bi tebe pregnali iz doma!”* *“Brez mokrišč ljudje ne bi mogli živeti. Kajti močvirje je kot za zemljo obliž”* *“Tukaj je veliko ekosistemov, ki se prepletajo. Če vzameš eno rastlino ali celo žival, lahko podreš ta občutljivi ekosistem.”*

Izkazali pa so tudi občutljivost za socialno ekonomsko stanje družine in iskali rešitve problema, kako zagotoviti eksistenco družine. Prav tu pa se je izkazala prednost oddelka, v katerem je bila prej okoljska vzgoja bolj intenzivna. Učenci tega oddelka so navajali so večje število okoljsko sprejemljivejših alternativnih rešitev, na primer: Začeli bi se ukvarjati z biokmetovanjem, zasadili bi biosadovnjak, postavili bi opazovalnico za ptice, gojili bi čebele, vodili bi turiste po mokrišču, jim odkrivali lepote in ozaveščali o pomenu varovanja, ustanovili bi biocenter za učence,

Ideje učencev paralelnega oddelka, ki niso bili deležni intenzivne okoljske vzgoje, so bile manj domiselne in ne toliko trajnostno obarvane, bile so tudi manj realistične, na primer: Prodali bi zemljo, kupili trgovino ali hotel, sin postane nogometaš, študira ekonomijo in postane direktor, mama se zaposli kot čistilka, kuharica.

Primera kažeta, kaj vse se da doseči ob primerni obravnavi pomembnih okoljskih dilem v kombinaciji s študijem virov, tako na osnovni kot na srednji šoli. Seveda bi se obravnava lahko še poglobila v raznih smereh ali pa na drugih področjih. Osnovnošolcem bi lahko na primer predstavili dilemo: ali kupovati jajca iz baterijske reje kokoši ali nekoliko dražja iz hlevske ali pašne reje (pri čemer jim je treba dati vire, da se seznanijo z značilnostmi reje). Podobnih dilem je danes nebroj, v

ozadju pa so največkrat vrednote, ki so si v konfliktu – ekološke nasproti ekonomskim.

SPODBUDE IN OVIRE PRI UVELJAVLJANJU OKOLJSKE VZGOJE KOT VZGOJE ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ

... Za vse, ki nam je mar zdravje našega planeta in naše mladine, je to temačen čas. Kam se lahko obrnemo? Kaj lahko učitelji naredimo? Odgovor na kugo po Camusu ni, da jo sprejmemo kot danost, ampak da se upremo premajhni skrbi in zavzetosti. Ustaviti se moramo in razmisliti. Odpreti moramo svojo zavest in poiskati alternativne možnosti.

Peter Blaze Corcoran

Pomembnejši cilji okoljske vzgoje se lahko uresničujejo le ob bolj celostnem pristopu in medpredmetnem povezovanju (Marentič Požarnik 2007). Zato se različni vidiki okoljske vzgoje kot vzgoje za trajnostni razvoj uspešneje uveljavljajo na predšolski stopnji in v prvi, delno še v drugi triadi osnovne šole, kjer učitelj poučuje večino predmetov in so tudi predmeti, kot na primer spoznavanje okolja, naravoslovje in tehnika, širše zastavljeni. Tudi je na tej stopnji več projektnega učnega dela, sodelovalnega učenja in podobno. Na predmetni stopnji pa je cilje tega »kroskurikularnega« področja, ki nujno terja medpredmetno sodelovanje, težje uresničevati. Zlasti je to težko učiteljem, usposobljenim za poučevanje le enega predmeta (Marentič Požarnik, 2007).

Tudi učitelji s področja »eksaktnih« znanosti težje vključujejo čustveno-socialno-vrednostne vidike v pouk. Preveč bi bilo tudi pričakovati, da bodo učitelji imeli v sebi razčiščene vrednostne opredelitve s področja trajnostnega razvoja, če za to niso imeli spodbude v svojem izobraževanju. Učitelji fizike, kemije, biologije naj bi bili pripravljene v večji meri vključevati v pouk življenjske probleme, povezane z družbenimi in ekonomskimi vprašanji, vrednostne dileme, ne da bi zato imel občutek, da izgubljajo na »znanstvenosti«. Seveda bi se ta premik moral zgoditi (najprej) na

univerzi, na fakultetah, na katerih se šolajo učitelji posameznih predmetov – to pa se dogaja zaenkrat v premajhni meri. Naravoslovno tehnične vede običajno prepuščajo kritično analizo etičnih in drugih dilem, ki jih prinaša razvoj, družbenim vedam, namesto da bi se tega lotili v sodelovanju. Tudi v učnih načrtih so sociološki, okoljski, etični vidiki običajno uvrščeni na konec, med tim. izbirne teme, ki naj se jih učitelji lotijo »po svoji presoji«. V še najbolj ugodnem položaju je tu geografija, ki združuje naravoslovne in družboslovne vidike, ne bi pa smela učence zasipavati s preveliko količino podatkov.

S tem pa smo že pri **zunanjih spodbudah in ovirah** v sistemu izobraževanja in v šolski politiki. Podpore oziroma spodbude za vključevanje problemov trajnostnega razvoja v pouk so zaenkrat bolj na deklarativni ravni; ta tematika ni dovolj dosledno vključena v učne načrte² in v kakovostne seminarje za učitelje vseh stopenj. Kljub temu imamo precej pobud s strani nevladnih organizacij, ekošol in drugih. Na sami šoli pa je veliko odvisno od ravnatelja – ali zna ustvariti »prostor« za učečo se skupnost učiteljev, ko se ta loteva raznih tovrstnih iniciativ, se o njih obvešča in sodeluje. Najslabše je, če pri tem učitelj ostane »sam.«

x x x

Vse večja ekosistemska obremenitev našega planeta s strani človeka nas bo gotovo pripeljala do tega, da se bomo znašli pred temeljno izbiro: trajnostno naravnana prihodnost ali nezadržan propad naravnega okolja in z njim tudi človeštva. In v tem je tudi vizionarska vrednost vzgoje za trajnostni razvoj, ki mora postati vezivno tkivo vseh učnih predmetov in mladim zagotoviti osnovno znanje, vrednote in odgovorno držo v njihovem delovanju na vseh področjih življenja.

² To je pokazala tudi nedavno (2016/17) opravljena raziskava Zavoda RS za šolstvo.

Literatura

- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralisation. In: Lickons, T., Ed. *Moral Development and Behavior*. London: Holt, Rinehart & Winston, pp. 2-15
- Kregar, H., Silan, D. (2011). Primer simulacije razprave »Tajkuni in naravovarstveniki«. V: Marentič Požarnik, B. in sodel. *Okoljska vzgoja. Posodobitve pouka v gimnazijski praksi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 55-56
- Marentič Požarnik, B. (1996). Okoljska vzgoja kot področje razvijanja (eko) systemskega mišljenja, vrednostne presoje in odgovornega ravnanja. Zbornik posvetovanj. Ljubljana: Ministrstvo za okolje in prostor Uprava RS za varstvo narave, str. 89-100
- Marentič Požarnik, B. (1998). Okoljske vrednote in šola. *Vzgoja izob.*, let. 29, št. 1, str. 18-24
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija pouka in učenja*. Ljubljana: DZS, 10. pogl.
- Marentič Požarnik B. (2010). Okoljska vzgoja kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj. Primer kroskurikularnega medpredmetnega področja. V: Rutar Ilc, Z., Pavlič Škerjanc, ur. (2010). *Medpredmetne in kurikularne povezave: priročnik za učitelje*, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 36-45
- Marentič Požarnik, B. in sodel. (2011). *Okoljska vzgoja. Posodobitve pouka v gimnazijski praksi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo
- Mogensen F., Mayer M., eds. (2005). *ECO-schools: trends and divergences*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture.
- Oblak, I. (2011). Primer izvedbe vaje »kje stojim«. V: Marentič Požarnik, B. in sodel. *Okoljska vzgoja. Posodobitve pouka v gimnazijski praksi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 51-54
- Šorgo, A., Marentič Požarnik, B., Plut, D., Krnel, D., Vovk, M., Pavšer, N. (2002). *Okoljska vzgoja*. Učbenik za izbirni predmet v 7., 8. in 9. razredu devetletne osnovne šole. Učbenik za okoljsko vzgojo kot medpredmetno področje v osnovni šoli. Maribor: Obzorja
- Vester, F. (1991). *Kriza prenaseljenih območij*. Ljubljana: DZS



Barica Marentič Požarnik, zaslužna profesorica Univerze v Ljubljani, je doktorica psihologije in doktorica pedagogike. Na ljubljanski Filozofski fakulteti je v letih 1971-2005 izvajala predmete pedagoška psihologija, psihologija za učitelje in izkustveno učenje, imela pa je tudi številne seminarje in delavnice za učitelje vseh stopenj. Sama in v soavtorstvu je objavila 14 monografij (najbolj brana je Psihologija učenja in pouka) in nad 300 znanstveno-strokovnih člankov doma in v tujini, predvsem na področjih učnih stilov in strategij, izkustvenega učenja, učne interakcije in komunikacije, izobraževanja učiteljev, visokošolske didaktike in okoljske vzgoje, pojmovane kot vzgoja in izobraževanja za trajnostni razvoj. Zavzema se za celostno učenje, ki zajema in povezuje spoznavno, čustveno-moralno in spretnostno razsežnost.



Mag. Darja Silan poučuje biologijo in izbirni predmet študij okolja na Gimnaziji Jožeta Plečnika Ljubljana. Sodelovala je pri pripravi priročnika *Okoljska vzgoja*, ki je del projekta posodobitve pouka v gimnazijski praksi. Aktivno je sodelovala na več domačih in tujih srečanjih strokovnjakov za okoljsko vzgojo, vodila je dva šolska mednarodna projekta o vplivih okolja na življenje ter naravna bogastva Evrope, je mentorica raziskovalnim nalogam svojih dijakov in drugo. Od leta 2013 je koordinatorica za srednje šole v programu Ekošola Slovenije.



Mojca Furlan poučuje v 2. triadi osnovne šole. Je mentorica mladim raziskovalcem na področju trajnostnega razvoja, naravoslovja in slovenske literature. Po študiju na Pedagoški fakulteti in usposabljanju preko Svetovne zdravstvene organizacije WHO je postala svetovalka za zdrave in eko šole. Izvajala je delavnice za učitelje in ravnatelje. Od devetdesetih dalje aktivno deluje v skupini prof. ddr. Barice Požarnikove. V šolski praksi izvaja in išče možnosti, ki jih učni načrti omogočajo za izvajanje vsebin trajnostnega razvoja. S ciljem osveščanja objavlja članke. V zadnjih letih je aktivna tudi na področju varovanja živali.