

Hartmut Bölts

UMWELTERZIEHUNG

Grundlagen, Kritik und Modelle für die Praxis

Wissenschaftliche Buchgesellschaft,
Darmstadt, 1995, 284 str.

Današnja aktualnost ekološke edukacije (*environmental education/Umwelterziehung*) odnosi se kako na organizacijske, teorijsko-strukturne, tako i na kurikularne aspekte, što naravno ne znači da se u njima iscrpljuju sva pitanja teorijske i praktične naravi. Povijest ekološkog odgoja u smislu profiliranja zahtjeva za njegovim bezrezervnim prihvaćanjem i institucionaliziranjem seže dva desetljeća unazad – od UNO-konferencije u Stockholmu 1972. (*On the Human Environment*) preko *Intergovernmental Conference on Environmental Education* u Tiflisu 1977. do UNESCO/UNEP konferencije u Moskvi 1987. i svjetskog skupa UNCED-a u Rio de Janeiru 1992. Škola, kao jedan od institucionalnih okvira, ima zadatak ostvarivanja ideje ekološke edukacije. Da taj proces ne ide lako pokazuju brojne kritičke studije i analize, koje – bilo od nevladinih, bilo od vladinih institucija i organizacija – propituju ovu problematiku eda bi doprinijeli djelotvornosti ekološke edukacije. Iako je, naime, razdoblje iskustva u ekološkoj edukaciji veoma kratko, nezadovoljstvo stanjem se povećava, pa se logično postavljaju pitanje razloga takvog stanja – od konceptualnih do izvedbenih. U tom kontekstu je i Böltsova knjiga *Umwelterziehung* kritička analiza etabliranog ekološkog odgoja i pokušaj propitivanja osnova za utemeljenja i orijentacije u koncipiranju i razvoju ekološke pedagogije (*Umweltpädagogik*) usmjerene na vodeća pitanja »ekološkog civiliziranja«.

Autor je sadržaj knjige, inače nastale kao rezultat rada u posljednjih desetak godina, iznio u sedam poglavlja: *Inventura stanja: pregled, Kritika: deficit-hipoteze i*

analiza instrumenata, Utemeljenja: ekološkopedagoške okvirne kategorije, Ori-jentacije: dimenzije ekološkog civiliziranja, Modeli konceptualnog razvoja, Praktični pokušaj: marburški model i Zaključak: posljedice i perspektive.

U prvom dijelu autor pokazuje uvjete i okolnosti u kojima se razvijao i kako se institucionalizirao ekološki odgoj, sve do didaktičkih aspekata. Kako u svijetu tako i u Njemačkoj – na koju se ova knjiga pretežito odnosi – prisutna je potpora razvoju ekološkog odgoja i obrazovanja. Međutim, autor na primjerima nekih studija pokazuje da (1985.) srednjoškolac ima po jedan sat nastave tjedno, da se tematika obrađuje uglavnom u nekolicini nastavnih predmeta, od čega u biologiji i kemiji 43%, fizici 9,8%, religiji 9,5%, politici i socijalnim znanostima 6,1% itd., a kao glavne teme su »ekosustavi« u biologiji, »zrak« u kemiji, »problemi okoliša« u religiji, »energija« u fizici itd. Najveći dio se obrađuje verbalno (46,5%) a najmanje se kritički govori. U 38,8% slučajeva nije se prepoznatljivo, niti djelatno, niti problemski učilo, a tek u 6,1% slučajeva susreće se suradnja nastavnika različitih disciplina. To je jedan od primjera koji ukazuje na probleme strukture sadržaja i izvoda-nja nastave.

Slično je stanje u izobrazbi nastavnika. Ispitivanja nastavnika pokazuju da se oko 9% nastavnika tijekom studija susretalo s ekološkom problematikom, 20% ih smatra da se u nastavi radilo o »ponudi« općih tema, a 23% ih misli da su ekološki sadržaji zadovoljavajuće zastupljeni. Istraživanja u 1991. godini pokazuju slično stanje kao i u 1985. godini. Autor stoga izvodi zaključak da ekologiziranje škole i obrazovanja nije postalo »motorom« školske reforme. Ekološki problemi se tretiraju kao obični »materijal« s uobičajenim metodama. Gotovo da zadovoljava ushićeni uzvik: »I naša se škola bavi okolišem!« Zato i ne začuđuju podaci istraživanja, tj. da svega 31% studenata nastavnčkih studija crpi informacije iz nastavne

izobrazbe, a 37% iz TV-programa, 23% iz tiska, 7% radija, a ostali iz različite ekološke literature. No kvantitativni pokazatelji nisu jedini problem. Pitanje je, osim toga, kakvu djelatnu vrijednost ima školsko znanje o okolišu, ako nam je poznato da postoji razlika između znanja (svijesti) i ponašanja u okolišu i ako znamo da i ovo znanje u institucijama podliježe određenim uvjetima školske obrazovne selekcije.

Posebnu važnost imaju još dva pitanja. Prvo se odnosi na ulogu škole kao institucije u kontekstu modernizacije, a drugo na problem pedagogije u kontekstu odgojnog/obrazovnog diskursa.

Od Durkheima preko Parsonsa, Dreebena, Fenda itd. poznato je da je škola (obrazovanje) »most između obitelji i društva« i da škola ima »zadatak« prenošenja i internaliziranja vodećih društvenih vrijednosti na mlađe generacije. Modernizacija društva otvara pitanje modernizacije škole kao pratećeg instrumenta. Rasprave o ekološkoj krizi dodatno su utjecale na prilagođavanje škole modernizacijskim procesima. Ekološki akcenti u društvu prenošeni su u školu. Škola je zato pratila ekološko moderniziranje – nekad manje a nekad više uspješno.

Mehanički slijed prenošenja društvene empirije u školu izazivao je mehaničke posljedice u odgoju. Tako je s porastom diskusija o ekološkoj krizi porasla i »katastrofična svijest« učenika. Naime, pojam »društva« u svijesti mladih često se vezuje uz smeće, zagađenost, put u gore stanje, a pojam »priroda« uz nešto netaknuto, čisto, vrijedno itd., što su pojednostavljenja i iskrivljena slika, na što autor upozorava i zato nastoji usmjeriti pozornost na traženje sustava koji bi svojim kategorijama tvorio misaoni obrazac podoban za posredovanje u ekološkoj edukaciji.

Treba imati na umu činjenicu da u školu, pa i u pedagoške diskusije, ekološka tematika dolazi iz dva ključna izvora: (1) iz državne regulative (politike), koja nosi u

sebi ideju ekološke modernizacije industrijskog društva i želi je ukorijeniti u školi, (po tome je ekološka kriza posljedica modernizacije /u tehnici, ekonomiji, znanosti.../ i samo se modernizacijom može razriješiti); (2) iz političkih ekoloških pokreta koji u sebi često nose ideju raskida s industrijskim društvom, jer je ono postalo osnova na kojoj tehnika, znanost itd. nastupaju kao destruktivne snage. Škola se zato našla pred problemom posredovanja vrijednosti dvije ekstremne paradigme, a nastavnici u stanju nepripremljenosti u prethodnom obrazovanju. Škola – ne svojom krivicom – postaje »nesigurno mjesto« ekološkog obrazovanja, kako za državnu politiku – jer su u školu ušle ideje kritike sistema i (za samu politiku) nekontrolirana zbilja svakodnevice – tako i za promicatelje ekoloških ideja, jer škola nastupa kao predstavnik državne politke.

Kao odgovor na ove protuslovne pozicije razvila su se dva pristupa: jedni su kao odgovor na odgojnu krizu tražili rješenje u »ekologiziranju pedagogije«, dok drugi u »pedagogiziranju ekologije« traže odgovor na ekološku krizu. Na toj pozadini razvila su se tri smjera u ekopedagoškom pristupu: **ekološki odgoj** (*Umwelterziehung*) koji je, u svezi s politikom prema okolišu, oslonjen na izgradnju »ekološke svijesti« (*Umweltbewusstsein*) i »ekološke djelatne kompetentnosti« (*Eulefeld*); **ekološko učenje** (*ökologisches Lernen*) s namjerom da se posebna kvaliteta učenja u novim socijalnim pokretima (mirovni, feministički, ekološki...) prihvati kao mjerilo i uzor alternativnim formama institucionalnog učenja (*Beer; Dauber*); te **ekopedagogika** (*Ökopädagogik*) kao sažeto opisivanje svih strujanja koja polaze od nužnosti radikalnih promjena predodžbi o društvu, odgoju i odnosima čovjek-priroda.

Pozicija škole kao institucije i nezadovoljavajući rezultati ekološke edukacije otvaraju pitanja same koncepcije ekološkog

odgoja i misaone strukture njegovog posredovanja.

Prvo je pitanje jasnoće pojmova i odnosa sintagme, npr. sintagme »čovjek–priroda«. Autor smatra da ukoliko nisu jasni pojmovi u ekološkom obrazovanju, dolazi do konfuzije u samom konceptualnom pristupu ekološkoj edukaciji i lako nastupaju redukcionizmi. S jedne strane spomenuti odnos reducira se na prirodoznanstveni model, i a s druge na socijalnoznanstveni model objašnjavanja. U trećem poglavlju pokazuje da su vrlo važne i temeljne kategorije koje tvore mrežu odnosa: »priroda«, »društvo«, »institucije« i »subjekt«. O svakoj od njih posebice analitički raspravlja. Autora ne zadovoljavaju dualni modeli razmišljanja, npr. »priroda«–»okoliš«, niti model tri okoliša (*Drei Umwelten–Modell*): *divljina* (*Wildnis*), *krajoblik* (*Kulturlandschaft*) i *urbano–industrijsko okruženje* (*urban–industrieller–Ballungsraum*) iz kojih slijede i tri pedagoške vodeće slike: »ne čini ništa«, »njuguj« i »čini nešto«. Ove strukture u stvarnosti više ne postoje izolirane, pa se iz idealiziranih slika ne može dobiti povezanost, cjelina odnosa.

Isto tako govori o »društvu« i navodi različite konceptijske pristupe: *Risikogesellschaft* (rizično društvo – U. Beck), *Erlebnisgesellschaft* (doživljajno društvo – G. Schulze) i *Mehrwertgesellschaft* (društvo viška vrijednosti – L. Mayer). Svako od njih predstavlja jednu koncepciju društva koja je u drugačijem međuodnosu s prirodom; svaka od njih ulijeva određenu svijest i vrijednosti u obrazovanje; svaka ima svoje ključne pojmove. *Risikogesellschaft* i *Erlebnisgesellschaft* su dvije strane, dva spekta cjeline, pa možda treća koncepcija nosi u sebi pravi pristup cjelini? Visokorazvijena društva slijede načelo imanentne dinamike, čije strukture se mogu obuhvatit nekim glavnim funkcionalnim načelima (višak vrijednosti, akumulacija, prisila oplođivanja kapitala) i sporednim uvjetima (demografska eksplozija i otvoreno društvo). Za pedagoga

je pitanje kako objašnjavati društvo u praksi, da bi njegovo značenje iniciralo proces »svjesnog učenja«.

Institucije su također predmet analize. Bøltš polazi od Luhmannove teze o funkcionalnom diferenciranju i osamostaljivanju podsustava, čime se postavlja pitanje (opće) racionalnosti cjeline, odnosno kako ove različite segmentarne dinamike pretvoriti u ideju cjeline, tj. kako izgleda strategija reintegracije ovih funkcionalnih dijelova u cjelinu. Neki autori smatraju da treba teorijski riješiti problem smanjivanja zajedničkog racionaliteta, rastuće kompleksnosti i gubljenja identiteta. To je posebno važno jer se u kulturnom moderniziranju stila života mladih zapažaju (T. Ziehe) tri posljedične tendencije: refleksivitet, ostvarljivost i individualiziranje. Stari obrasci »individualni heroizam« i »kolektivno uvjerenje« (karakteristični za socijalizam, radnički pokret) slabe, a jača »konvencionalizam« i »neokonvencionalizam« u traženju novoga. Tri su tipa pokreta traženja novoga: prvi se označava kao **subjektiviranje** (traženje intime, blizine i čežnje za ekspresivnošću). To je subjektiviranje na osnovi refleksiviteta, ostvarljivosti i individualiziranja; drugi se shvaća kao **ontologiziranje** (interes za spirtualno, traženje cjeline – za »lijepim, svetim prirodnim svijetom«); treći se tip pokreta naziva **potenciranje**. On ne traži ništa od onoga što traže prva dva, već samo intenzitet, pa ga se označava »hipermodernim«.

Za školu kao instituciju posredovanja sve to ima implikacije s obzirom na činjenicu da se radi o »podruštvljanju« svakodnevnog znanja, čime stvarnost postaje dnevni obzor znanja od kojega škola ne može pobjeći, kao i o činjenici »diverzificiranja« područja života u kojemu mladi imaju sve veće mogućnosti »dodira s odraslima«. Ovdje se radi i o političko–ekološkom obrazovanju, pa je smisleno pitanje je li škola svjesna toga i shvaća li ekološko obrazovanje (*Umweltbildung*) ova obilježja »motorom« modernizacije i

inovacije institucije škole. Pođemo li od decentralnih političkih rješenja upravljanja prema kompleksnim uvjetima, pitanje je u čemu je cjelovita smislenost ekološke pedagogije, na koji način predstavlja redukciju kompleksnosti i kakve predodžbe identiteta dominiraju u ekološko-pedagoškim konceptima?

Problematičnost ekološkog odgoja dolazi od izražaja i u disonanciji između svijesti o okolišu (i znanja) i ponašanja. Autor zato (u četvrtom dijelu knjige) analizira tri dimenzije tog problema preko odnosa »čovjek – priroda«, »živi svijet – priroda« i »sistem – priroda« kako bi ukazao na problem jedinstva čovjeka i prirode, na koji ukazuje npr. C. F. v. Weizsäcker još 1953.: »Čovjek je stvarno povijesno biće, ali to i može biti jer potječe iz prirode, koja je sama povijesna«. Böltz se osvrće na pitanja granica ekološke edukacije. Naime u (prethodnim odjeljcima) svjesno i provokativno polazi od »deficit–hipoteza« kako bi potaknuo vrednovanje stanja i mogućnost skiciranja ekološke pedagogije, orijentirane na »ekološko civiliziranje«. Kriza se ne može prevladati bez promjene struktura i načela funkcioniranja u svijetu života i u sistemu, jer moderno društvo nosi u sebi paradokse (racionalizma, individualizma, univerzalizma i instrumentalnog aktivizma). Stoga je smisljeno pitanje je li ekološki odgoj (*Umwelterziehung*) na »razini vremena«? Odlučujuće je za odgojni uspjeh da se suoči s problemom procesa individualnog i »društvenog učenja«, jer time pridonosi pretpostavci za poboljšanje »socijalne evolucije proaktivnog razuma«. »Društveni proces učenja« nije suma individualnih procesa učenja, već predstavlja proces učenja pojedinaca u »kolektivnom kontekstu« (K. Eder).

U petom odjeljku skicira opći djelatnoteorijski model u kontekstu odnosa kultura–priroda, a u petom odjeljku izlaže praktički pokušaj jednog modela – »marburški model« – kojega shematski predstavlja (203) preko tri dimenzije: vrijeme (po-

vijesna situacija, sadašnjost – budućnost), subjekt (na vertikalnoj osi: djelovanje, razum, znanje, doživljaj i rad) te kao vektor prostor (ja i priroda, životni svijet i priroda te svijet i priroda).

U kontekstu propitivanja osnova i orijentacija, koji traže mnogo više jasnoće pojmova i misaonih obrazaca školskog posredovanja, jasno je da je i sama ekopedagogija u nezavidnoj situaciji. Naime, pedagogiji se društvo obično obraća onda kada se ne rješavaju vremenita pitanja. Njezina poteškoća je u tome (1) što se o problemima obično »informira« od filozofije, sociologije itd., (2) što najčešće preuzima teme iz drugih područja (npr. problem ozona) a ne može ih jednostavno transformirati u svoje polje i (3) što i sama ne daje pravila ponašanja, tj. neposredno ne utječe na praksu, već samo podiže razinu znanja i motivacije.

U zaključnom odjeljku autor daje širu paletu kritičkih razmišljanja i sugestija. Izdvajamo samo neke. Izvanškolski projekti i ekološki centri nose u sebi dvije slabosti: jednostranost programa i nerefektirani akcionizam. Na nastavničkim fakultetima predlaže osnivanje katedre za ekološku edukaciju, a na nenastavnim fakultetima ne bi trebalo predavati specijalne predmete nego bi na svakom smjeru unutar fakulteta nastavnik trebao biti obvezan baviti se i ovom, ekološkom problematikom. Bilo bi poželjno kada bi se posebnim programom (uz diplomu) osposobljavalo stručnjake za ekološku edukaciju (*Umwelterzieher*). Na općoj pragmatičkoj razini predlaže propisivanje »državnih ciljeva zaštite okoliša« odnosno »odgoja za odgovorno djelovanje prema prirodi i okolišu«, u pokrajinskim ustavima.

Böltsova knjiga je zanimljiva po tome što se ne bavi niti ekološkim odgojem niti pedagogijom u užem smislu, već propituje mogućnosti utemeljenja i orijentacija ekološkog odgoja i ekopedagogije u širem društvenom kontekstu, oslanjajući se na teorijsko–kritičke analize i istraživačke

rezultate brojnih autora s jedne strane, a s druge na neka iskustva jednog modela (marburški model). Daleko je od idealiziranja uloge ekopedagogije i ekološkog odgoja i bliži realnosti u kojoj vidi potrebu, ali i šanse, da ekološka tematika postane dio školskog curriculumuma i društvenog učenja kao procesa »kulturne evolucije«. U tom smislu ona može biti i izvjesno »otriježnjenje« onih koji u školi, pogotovo tradicionalnoj – kakva je i naša – očekuju velike uspjehe ekološke modernizacije, ali i onih koji u izvanškolskim institucijama vide kompenzaciju i legitimaciju u »borbi za pravu stvar«. Za autora nema dileme kada je riječ o kulturnoj ulozi ekološke edukacije kao »društvenog procesa učenja« prevladavanja »tradicionalnog« odnosa između čovjeka i prirode. Povijesno iskustvo nas uči da je prosvjetiteljstvo polagalo velike nade u školu upravo radi ostvarivanja svojih ciljeva. Moderno društvo i danas pokazuje posljedice takve uloge pripreme mladih za odvajanje čovjeka od prirode. Zato danas ne bi trebalo od ekološke edukacije očekivati neko »drugo prosvjetiteljstvo« i ponovno na način »klatna« »uprezati školu« u ulogu »povratka« čovjeka prirodi.

Ivan Cifrić

Günter Altner, Barbara Mettler-Meibom,
Udo E. Simonis und Ernst U. von
Weizsäcker (Hrsg.)

JAHRBUCH ÖKOLOGIE 1996

C. H. Beck, München, 1995, 331 str.

Već petu godinu uoči nove kalendarske godine tiska se *Godišnjak ekologije*. Njegovo uredništvo nastoji sadržajem upozoriti na najznačajnija pitanja iz ove domene o kojima, prema standardnom konceptu, autori objavljuju svoje priloge, a neki zanimljivi članci prevedu se iz dru-

gih izvora. Dosad je od 1992, uključujući i ovaj godišnjak, objavljeno 189 priloga.

U prvom dijelu, *Perspektive*, glavne teme su promjena ljudskog ponašanja (T. Bauriedl), problem ekologije vremena (M. Held), energetske konsenzus (G. Altner), rješavanje socijalno-ekoloških konflikata (V. v. Prittwitz) i pitanja nastavka Berlinske konferencije o klimi (S. Müller-Kraenner). Osvrnut ćemo se na neke od njih. Bauriedl polazi od konstatacije da se stanje na Zemlji sustavno pogoršava, ali i od činjenice da znanje sustavno raste, i postavlja pitanje zašto ne mijenjamo naše ponašanje i zašto ne mijenjamo politiku? Jesu li ljudi izgubili sposobnost da se brinu se za sebe i za druge? Možda se nalazimo u stanju kolektivne suicidalnosti, koje vodi u kolektivno samoubojstvo? Ovo je interesantna teza, koja bi se možda mogla analizirati primjerice u kontekstu dosad neobjašnjenih kolektivnih samoubojstava kitova! Primjerima iz svakodnevnog života ilustrira čovjekovu indiferentnost prema događajima koje inače osuđuje. Na primjer, vidimo li tešku automobilsku nesreću ili napad na neku osobu, rijetko ćemo se aktivno staviti na stranu žrtve, pa i svjedočiti na sudu, ali to osuđujemo. Začuđuje ponašanje intelektualaca, koji kao da ne vide ni ono što vide. Takvo pretvaranje vodi u ovisnost. Razlog je u našem unutarnjem egoizmu (temeljenom na jednostavnoj računici: korist – šteta. Bauriedl zaključuje da su potrebne strukturne promjene na svim poljima, a osobito je potrebna politička okolina. Ona se može najbolje promijeniti ukoliko se u malim grupama stvara viša kvaliteta odnosa među ljudima – jednoznačnost odnosa. Pod time podrazumijeva porast ljudske zabrinutosti i postojanje čvrstih demokratskih zakona. Ograđuje se od prigovora da bi pojam »čvrsti« asociirao na nedemokratski. Korupcija, mito, pretvaranja, prije su obilježja diktatorskih režima nego demokratskih. Drugo praktično načelo (pored jednoznačnosti) jest načelo