

UDK 316.63:504
371.01:504
504:371.01

Izlaganje sa znanstvenog skupa

Primljeno: 10. travnja 1996.

Obrazovanje o okolišu i ekološka svijest*

Dietmar Bolscho

Odsjek pedagoških znanosti I, Sveučilište Hannover

Sažetak

Autor analizira odnos obrazovanja o okolišu (*Umweltbildung*) i ekološke svijesti (*Umweltbewusstsein*) propitujući može li školsko obrazovanje o okolišu pridonijeti oblikovanju ekološke svijesti. Različite analize empirijskih istraživanja obrazovanja o okolišu pokazala su utjecaj na ekološku svijest, ali s neizvjesnim trajanjem i dubinom.

Kritičkom analizom istraživanja ekološke svijesti u ekološkoj psihologiji, u kontekstu percepcije ekoloških problema, vrijednosnih orijentacija i intencionalnog ponašanja pokazano je da su pretpostavke i procesi ekološke svijesti u širem značenju podvrgnuti mnogo kompleksnijem i diferenciranijem konceptu istraživanja nego što je to slučaj s uobičajenim predodžbama u obrazovanju o okolišu.

Obrazovanje o okolišu treba izbjeći tendencije moraliziranja, a pedagoška praksa omogućiti pojedincu reflektiranje iskustva i socijalnog konteksta u izboru djelovanja. Ekološka svijest se ne može postići socijalno-tehničkim strategijama a zanemaranjem motivacije i društvenog diskursa obilježenog proturječjima.

Ključne riječi: ekološka psihologija, ekološka svijest, školsko obrazovanje i odgoj o okolišu, vrijednosne orijentacije

1. UVOD

Neke aspekte odnosa između obrazovanja o okolišu (*Umweltbildung*) i ekološke svijesti (*Umweltbewusstsein*) valja promatrati u okviru sljedećeg pitanja:

Može li školsko obrazovanje o okolišu doprinijeti oblikovanju ekološke svijesti?

Pokušat ću objasniti kako obrazovanje o okolišu može doprinijeti oblikovanju ekološke svijesti, ako, kako to potvrđuju rezultati istraživanja ekološke svijesti, ekološku svijest ne shvatimo kao opći perceptivni i vrijednosni obrazac te obrazac djelovanja, nego kao dispoziciju ovisnu o specifičnom kontekstu.

Prvi dio sadrži kratku povijest razvitka školskog obrazovanja o okolišu. U središtu razmatranja nalaze se dokumenti koji su doprinijeli nastanku obrazovanja o okolišu. Ti dokumenti sadrže kao pretpostavku ono shvaćanje ekološke svijesti, koje bi trebalo biti cilj obrazovanja o okolišu.

O trenutnom stanju školskog obrazovanja o okolišu u Njemačkoj postoje u međuvremenu provjerene empirijske spoznaje. Sažete su u obliku osnovnih teza.

* Rad se temelji na autorovu izlaganju na hrvatsko-njemačkom simpoziju Goethe-Instituta Zagreb i časopisa »Socijalna ekologija« *Ekološki izazovi modernom društvu*, održanom 25. i 26. travnja 1996. godine u Goethe-Institutu u Zagrebu.

Pojam *ekološka svijest*, sadržan u gornjem pitanju, izuzetno je raznovrstan. Međutim, uglavnom se na području socijalnopsiholoških istraživanja pokazuju tendencije za koje u osnovi postoji određeni konsenzus. Ovo područje *istraživanja ekološke svijesti* zastupljeno je u drugom dijelu izlaganja.

Ukratko, radi se o pokušaju svodenja obrazovanja o okolišu i ekološke svijesti pod pitanje postavljeno na početku i zalaganja za diferencirano poimanje cilja obrazovanja o okolišu.

U pitanju su promišljeno postavljene dvije premise na koje valja ukazati na samom početku. Postavlja se pitanje *može li* školsko obrazovanje o okolišu *oblikovati* ekološku svijest. Ovim odabirom pojma valja naglasiti da je škola sa svojim obrazovnim ciljevima ovisna o društvenim uvjetima na koje može samo uvjetno utjecati. Drugim riječima: škola može oblikovati ekološku svijest, u onoj mjeri u kojoj joj to dopuštaju društveni uvjeti. Valja upozoriti na pojavu neprimjerenih očekivanja glede školskog ekološkog obrazovanja, osobito ako je znano da za trenutnu ekološku situaciju te za ekološke stavove i ekološko ponašanje, zbog kojih se žalimo i koje valja promijeniti, ne mogu biti odgovorna djeca i mladi. Stoga bi (ekološko) obrazovanje ponajprije moralo razjasniti razloge koji su doveli do sadašnje ekološke situacije i ponuditi opcije za budućnost.

2. OD NASTAVE ZAŠTITE PRIRODE I ZAŠTITE OKOLIŠA DO OBRAZOVANJA O OKOLIŠU

Razvoj obrazovanja o okolišu u protekle dvije godine možemo prikazati na primjeru nekoliko odabranih dokumenata i nekoliko didaktičkih stajališta. Pritom se u središtu našeg zanimanja nalaze gledišta usmjerena na stvaranje ekološke svijesti učenika, dok su didaktičke posljedice i organizacija škole u potpunosti zanemarene, budući da su temeljito opisane na drugom mjestu (usporedite, primjerice, Bolscho i sur., 1994; Seybold i Bolscho, 1993).

Početak sedamdesetih godina ekološka je problematika postala javnom temom. To dokazuje *ekološki program* vlade Savezne Republike Njemačke objavljen 29. rujna 1971. U tom su programu obrazovanje i izobrazba jasno uvršteni u ekološke inicijative, tako što je izrečena nužnost da se u okviru školske i visokoškolske nastave, kao i okviru obrazovanja odraslih, prenose znanja potrebna u borbi protiv ekoloških opasnosti (usp. Bolscho i sur., 1994:6). Premda je kao obrazovni cilj navedeno i »ekološko ponašanje«, prva rečenica sadrži tipično poimanje takve *nastave o zaštiti okoliša* i glasi: »Opasnosti« se valja suprotstaviti pokušajem prosvjedi, što znači *informiranje*. Ako uzmemo u obzir da se u to doba ekološkoj tematici u javnosti pridavalo malo pozornosti, te su stoga, za razliku od današnjeg stanja, informacije o ekološkim problemima bile oskudne, jasno je da primarni cilj prenošenja znanja ovisi o određenom vremenu. Latentna pretpostavka prema kojoj ova znanja utječu na djelovanje pojedinca, u današnjim se ispitivanjima ekološke svijesti smatra upitnom.

Tek su poticaji iz svijeta doprinijeli da se *nastava zaštite okoliša* otvori i usmjeri prema *odgoju za okoliš*, pri čemu valja imati na umu da ovaj pojam potječe od engleskog pojma *environmental education*.

Ovaj postupak otvaranja istodobno znači i šire shvaćanje ekološke svijesti kao cilja odgoja za okoliš, što jasno dokazuju dokumenti s prve Međudržavne konferencije o

odgoju za okoliš država članica UNESCO–a, održane između 14. i 26. listopada 1977. u Tiflisu i preporuke s prve takve konferencije na nacionalnoj razini u Münchenu od 26. do 28. travnja 1978. (usp. Deutsche UNESCO–Kommission, 1979 i Eulefeld i Kapune, 1979). U Tiflisu je definirano »načelo« odgoja za okoliš:

»Temeljni cilj odgoja za okoliš jest pokušaj da se pojedince i društvene grupe pouči o kompleksnosti pojma prirodnog i umjetnog okoliša, kako bi usvojili potrebna znanja, vrijednosti, načine ponašanja i praktične vještine, koje bi im omogućile da odgovorno i učinkovito sudjeluju u uočavanju i rješavanju ekoloških problema te izgrađivanju kvalitete okoliša« (Deutsche UNESCO–Kommission, 1979:73 i dalje).

U odluci Konferencije ministara za kulturu od 17. 10. 1980. o »Okolišu i nastavi« (usp. Konferenz..., 1982) i kasnijoj obradi odgoja za okoliš (usp. Konferenz..., 1992) potvrđeni su aktualni aspekti i određen cilj odgoja za okoliš koji vrijedi do današnjih dana, nedavno dopunjen globalnim dimenzijama ekološkog razvoja i pojmom *ustrajnosti* (*sustainable development*) koji je često u uporabi od konferencije u Rijiju (1992.). Odnedavno se prema stručnom mišljenju članova savjeta eksperata za ekološka pitanja ovaj pojam označuje kao »trajni ekološki razvoj«. Ovaj pojam upućuje na potrebu »sagledavanja unutarnjeg jedinstva gospodarskog, društvenog i ekološkog razvoja« (Rat von Sachferständigen für Umweltfragen, 1994:9). U dijelu stručne analize koja obrađuje odgojno politički dio ova je globalna dimenzija pobliže označena kao »odlučujuća, ključna ekološka kategorija«, kao »temeljno shvaćanje etičkog ekološkog načela »retiniteta« (opća isprepletenost) (Michelseln, 1994:71).

Prijelaz s pojma odgoja za okoliš na pojam *obrazovanja o okolišu* ukazuje na dvojbu prema *društveno–tehničkom* poimanju ekološke svijesti, pa je, stoji u analizi, za stvaranje »nove (ekološke) svijesti« nužno samo izabrati pravu metodu. Nasuprot tome, obrazovanje o okolišu izrasta iz razmišljanja i koncepta općeg obrazovanja, kako je to Klafki sažeo u »apokaliptičnim ključnim problemima«, u koje ubraja »*problem ekologije*«, »a to znači problem uništenja ili očuvanja prirodnih osnova ljudske egzistencije, a s tim u svezi i problem odgovornosti i mogućnosti kontrole na području znanstveno–tehničkog razvoja, koje bi valjalo rješavati na globalnoj razini« (str. 58).

Heid je skicirao »način razmišljanja i prve pokušaje onakvog obrazovanja o okolišu koje bi zaslužilo taj naziv«, naime nastojanje da se doprinese »kritički ispitujućem prosvjećivanju o složenim razlozima potrebe ekološkog djelovanja u okviru pedagogije i mogućnosti utjecaja na njega« (Heid, 1992:132 i dalje). To »prosvjećivanje« podrazumijeva da očekivano ekološko djelovanje može doduše biti konkretan i neposredan cilj *praktičnog* i pedagoškog djelovanja koje tek *valja ostvariti*, ali ne može biti izravan cilj pedagoškog djelovanja. Tko smatra da je pravilan način djelovanja konkretan sadržaj i svrha pedagoškog rada, taj će pojedinca u okviru pedagoške prakse vezati na obrazac djelovanja koje se smatra dobrim i pravilnim. Time ne instrumentalizira sâmo obrazovanje nego i obrazovane pojedince« (Heid, 1992:133).

2.1 O praksi školskog obrazovanja o okolišu

Praksa školskog obrazovanja o okolišu provjerena je reprezentativnim uzorkom u dvjema empirijskim studijama u okviru kojih su anketirane nastavnice i nastavnici svih vrsta i razina škola (osim specijalne i stručne škole) na cijelom njemačkom području – 1991. u to su uključene i nove savezne zemlje (bivša DDR). Prva je studija

provedena 1985., a druga 1990./91. Budući da su rezultati obje studije opširno dokumentirani, ovdje ćemo se ograničiti na sažet prikaz nekih tendencija.¹

Iz povijesti razvoja obrazovanja o okolišu proizlazi da se pojavom javnih rasprava o okolišu prvo javila potreba za informacijama o ekološkim problemima o kojima se tada raspravljalo pretežno u kontekstu tehničkih prirodoslovnih znanosti. Na školskoj razini to se odvijalo kroz nastavu o zaštiti okoliša u okviru prirodnih predmeta. Ovu tendenciju potvrđuje studija iz 1985. godine, prema kojoj se 70% svih ekoloških tema obrađivalo u okviru prirodnih ili njima srodnih školskih predmeta, naime predmeta koji su prvotno smatrani »središnjim predmetima« za obrazovanje o okolišu, primjerice u biologiji, kemiji, fizici, geografiji. Od 1991. obrazovanje o okolišu sve se jasnije svojim sadržajima otvara prema humanističkim i glazbeno–estetskim te jezičnim područjima nastave: u »središnjim predmetima« obrađuje se samo još polovica ekoloških tema. K tome valja uzeti u obzir da u didaktičkom aspektu dolazi do otvaranja navedenih središnjih predmeta, tako da se ekološke perspektive obrađuju i izvan područja tih predmeta. Na to ukazuju teme koje su pri ispitivanjima naveli nastavnici. Stoga ovakav razvoj potvrđuje pretpostavku da suvremeno obrazovanje o okolišu u svojoj razvojnoj strukturi u pitanju ekološke svijesti pokazuje tendenciju ujedinjenja prirodne i društvene svijesti. Dakle, sadržaj obrazovanja o okolišu nadilazi sadržaj nastave o zaštiti okoliša.

Evidentno je da je razvoj obrazovanja o okolišu odmakao i na organizacijskom polju. Usporedba podataka iz 1985. i 1991. godine pokazuje da su se oblici organizacije za koje se pretpostavlja da koriste obrazovanju o okolišu, primjerice izvanškolske aktivnosti i projekti u nastavi, češće javljali 1991. nego 1985. godine. Postotak ovih oblika organizacije povećao se sa 30% na 60%.

Ekologiziranje, uključivanje škole kao mjesta za vježbu i učenje o ekološki prihvatljivom ponašanju u praksi se smatra ozbiljnom zadaćom obrazovanja o okolišu, primjerice, kako štedjeti energiju, smanjiti otpad, urediti prirodu ili utvrditi i spriječiti nastanak ekološki štetnih materija. 59.8% učiteljica i učitelja koji su obrađivali neku ekološku temu tvrde da je pri ostvarivanju nastavnog cilja barem jedna aktivnost koja služi ekološkom preoblikovanju bila važnim sastavnim dijelom nastave. Unatoč brojnih pritužbi glede institucionalnih barijera koje se suprotstavljaju otvaranju škole, ipak je pri svakoj šestoj ekološkoj temi bila zamjetna suradnja osoba i institucija izvan škole. *Kvaliteta* obrazovanja o okolišu nesumnjivo je poboljšana.²

Prije nego postane jasno da se ovi podaci podudaraju s ministarskom »odlučkom o provođenju« obrazovanja o okolišu u okviru školske prakse, valja navesti nedostatke.

1. Prvu je studiju proveo 1985. Pedagoški institut za prirodne znanosti (IPN) na sveučilištu u Kielu. Uz autora članovi projekta su bili: Günter Eulefeld, vodstvo projekta (IPN), Jürgen Rost (IPN), Hansjörg Seybold (Pedagoški fakultet Ludwigsburg). Iscrpno izvješće o projektu nalazi se pod Eulefeld i sur., 1988, a sažetak pod Bolscho, 1989. Pri izradi druge studije 1990/91. timu na projektu pridružio se Horst Rode (IPN). Izvješće o projektu te studije objavljeno je pod Eulefeld, 1993; sažetak pod Bolscho, 1993.
2. Već smo u studiji iz 1985. godine primijenili analizu latentnih razreda, statistički postupak pogodan za kvalitativnu kategorizaciju nastave o okolišu. Pri ovom postupku varijable nisu grupirane kao kod faktorske analize prema stupnju korelacije, nego su »razredi« grupirani prema sličnosti njihovih varijabla. U nastavi o okolišu polazimo od tri »načina obrade«: načina 1, koji najviše odgovara didaktičkim kriterijima obrazovanja o okolišu, načina 2, koji je više »verbalno problemski« orijentiran i načina 3, pri kojem su oba gore navedena obilježja vrlo slabo izražena. Vrijednosti za 1991. godinu znatno su se promijenile u odnosu na 1985. »Način obrade 1« je porastao s 15% na 40.4%, način 2 i 3 s 30.8%, odnosno 28.8% pokazuju udjele manje nego 1985.

Važnost obrazovanja o okolišu u školskom programu u kvantitativnom pogledu zaostaje: statistički gledano, prosječno su u školskoj godini obavljena 1.2 nastavna projekta po razredu – to znači neznatan pad u odnosu na 1985. godinu – ali se utrošak vremena po nastavnom projektu povećao s 4 na 7.5 školskih sati. Stručno obrazovanje nastavnica i nastavnika nije bilo intenzivnije tijekom razdoblja istraživanja: 1985. g. bilo je 18% nastavnog osoblja koje je tijekom 3 godine sudjelovalo na stručnim seminarima vezanima uz obrazovanje o okolišu; 1991. ta je vrijednost pala na 16%.

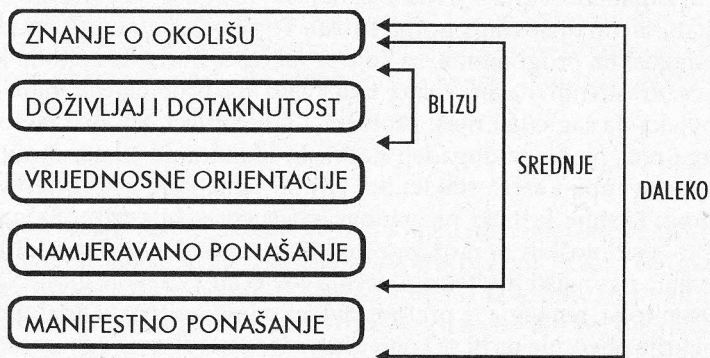
Čak i ako za polazište uzmemo poboljšanje uvjeta u praksi, ostaje otvoreno pitanje hoće li učenice i učenici pripadati budućoj ekološki svjesnoj generaciji. To nas pitanje vodi natrag problemu: *Može li školsko obrazovanje o okolišu stvoriti temelje za stvaranje ekološke svijesti?* Ovo pitanje ostaje otvoreno, jer ne postoje iskustveno potvrđeni dokazi o utjecaju školskog obrazovanja o okolišu na oblikovanje ekološke svijesti. Različite analize empirijskog istraživanja o obrazovanju o okolišu dokazuju da se (usp. Bolscho, 1986; 1993; Leeming i sur., 1993) za pojedine projekte (uglavnom kratkoročne) mogu empirijski dokazati utjecaji na ekološku svijest, ali opseg i trajnost i dalje ostaju otvoreni.³

3. EKOLOŠKA SVIJEST KAO PREDMET ISTRAŽIVANJA EKOLOŠKE PSIHOLOGIJE

Različite se discipline bave istraživanjem ekološke svijesti. Valja spomenuti utjecaj ekonomskih, socioloških, filozofskih, politoloških, povijesnih i religijskih znanosti. Međutim, socijalno–psihološki koncepti zauzimaju najveći dio istraživanja i dio su psihologije o okolišu ili ekološke psihologije, nazvane prema engleskom pojmu *environmental psychology* (usp. Kruse i sur., 1990).

Uporaba nekog pojma iz svakodnevnog govora u znanstvenim disciplinama često je povezana s različitim, gotovo proturječnim značenjem pojma. To vrijedi i za pojam *ekološka svijest /Umweltbewusstsein/* (usp. Spada:623).

Slika 1 – Značenje pojma ekološka svijest



³ Na Pedagoškom institutu prirodnih znanosti (IPN) Sveučilišta u Kielu trenutno je u tijeku izrada studije u kojoj se istražuje djelovanje školskog obrazovanja o okolišu na osnovi ispitivanja učenika. Prvi će rezultati biti objavljeni krajem godine.

U nastavku polazimo od najšireg značenja pojma ekološke svijesti, u kojem se odražavaju aspekti bitni za obrazovanje o okolišu.

Ukoliko odluka da se bavimo najširim značenjem pojma ekološke svijesti odmah dovede do problema ograničavanja, ne može se lako zadovoljiti zahtjev da se uključi i ekološka psihologija, budući da istraživanja na polju te discipline uključuju širok spektar tema. Tipična područja istraživanja ekološke psihologije u prvom su redu planiranje okoliša (uglavnom se odnosi na gradska područja), koje se pojavilo dvadesetih godina u SAD i, kao reakcija na sve jače javne diskusije šezdesetih godina, percipiranje zagađivanja okoliša, te studije o istraživanju ekološkog ponašanja i utjecaju na njega. *Međutim, sadržaji odgoja i obrazovanja čine iznimku* (usp. o razvoju ekološke psihologije Stern i Oskamp, 1987; Kruse i Graumann, 1987). Ova se situacija do danas nije bitno mijenjala, kako to pokazuje ispitivanje o aktualnim istraživanjima u Njemačkoj (usp. Kruse, 1995) i temeljne odrednice programa Njemačkog društva za istraživanje (usp. Pawlik i Stapf, 1992).

Područje istraživanja ekološke psihologije može se uz svu raznolikost i širinu postojećih koncepata i studija (usp. Bolscho, 1995) suziti na tri područja. Držimo da su ova tri područja značajna pri pokušaju pojašnjavanja odnosa između obrazovanja o okolišu i ekološke svijesti:

- percipiranje ekoloških problema
- vrijednosne orijentacije
- namjeravano ponašanje i djelovanje.⁴

3.1 Percipiranje ekoloških problema

Način na koji ljudi percipiraju ekološke probleme čini osnovu za proučavanje ekološke svijesti. Prva teorija bila je, kako se s vremenom pokazalo, »naivna teorija« o *potresenosti*. Sedamdesetih godina potresenost je pod utjecajem novih ekoloških kretanja postala svakodnevni pojam: ljudi su bili potreseni ekološkim problemima koji su označavali *početak* intenzivnog razvoja, primjerice, zagađenost Rajne i vode u Bodenskom jezeru ili zagađenost zraka u Rurskoj oblasti. Iz današnje perspektive naivno se vjerovalo u katarzično djelovanje potresenosti. To se odrazilo u informacijskim kampanjama i pedagoškim programima, za koje se najčešće koristila metoda kojom se, na što je moguće drastičniji način, samo ukazivalo na probleme u nadi kako će to potaknuti čovjeka da sagleda i riješi problem. O djelotvornosti ove metode ne može se mnogo toga reći, jer su je događaji nadrasli: izumiranje šuma, otrovi u okolišu, Černobil, ozonska rupa i efekt staklenika bile su teme koje je bilo teško obrađivati ovom metodom, kasnije kritički nazvanom *pedagogijom katastrofa*. Stoga danas više nema ekološko–psiholoških (a možemo dodati: i ekološko–pedagoških) koncepcija koje bi nastavljale na »najstariju teoriju učenja čovječanstva« koja glasi: *Na pretrpljenoj šteti se uči*. Osim toga, temeljna je pretpostavka krajnje upitna: »Didaktika katastrofa uistinu u sebi krije obećanje da bi se i najveća nedaća učenjem mogla svesti na ljudsku mjeru i da bi se razumnim mjerama njeno ponavljanje moglo spriječiti.« To, međutim, zbog »besubjektivnosti katastrofe« ne funkcionira na taj način (usp. Sloterdijk, 1986:57

4 A gdje je komponenta »znanje«?, često je pitanje. Ona je uključena u ovu ili slične dimenzije. Osim toga, o znanju kao komponenti široko shvaćenog pojma ekološke svijesti gotovo da i nema empirijskih spoznaja.

i dalje). Stoga teorem o potresenosti nije pogodan kao jedinica za mjerenje stupnja ekološke svijesti ili kao faktor za njeno utvrđivanje; upravo suprotno tome, ako se potresenost instrumentalizira prema koncepciji pedagogije katastrofe, zbog ekoloških kretanja koja pojedinac sve rjeđe može predvidjeti i spoznati, prije će se tim korakom spriječiti stvaranje ekološke svijesti. Rezultati istraživanja o *ekološkom strahu* (usp. primjerice Unterbruner, 1991; Petri, 1992; Aurand i sur., 1993) pokazuju da umjesto stvaranja ekološke svijesti dolazi do procesa kao što su potiskivanje, poricanje ili distanciranje.

Percipiranje ekoloških problema kao polazište za razvoj ekološke svijesti često se povezuje s teorijama socijalne percepcije. To znači da ljudi svoj okoliš ne percipiraju »objektivno«, nego da ga kognitivno obrađuju, klasificiraju, selektiraju i vrednuju, pri čemu tu percepciju određuju društveni faktori. Iz toga slijedi da ljudi stvaraju ekološku svijest na pozadini »kulturne ili za neku kulturu specifične rekonstrukcije okoliša« (usp. Graumann i Kruse, 1990:217), pa zato valja krenuti od činjenice »da se individualna ekološka svijest o ekološkim problemima stvara u okviru društvenog diskursa. To znači da se ekološki problemi definiraju preko aktualnih predodžaba socijalnih referencijskih sustava« (Fuhrer, 1995:96). Ili kako to opisuje Ulrich Beck: »Ekološki proces nije prirodna nego kulturna činjenica, fenomen senzibilitnosti unutar jednog društva i institucionalne pozornosti« (Beck, 1988:81).

Ova interpretacija ima dodirnih točaka s pozicijom koju zastupa Luhmann u svom djelu *Ekološka komunikacija* (1986:62 i dalje): »Ne radi se o tobože objektivnim činjenicama: smanjenje rezerva nafte, zagrijanost rijeka, odumiranje šuma, zamračenje neba i zagađenost mora. Sve to može ili ne mora biti tako, javiti se samo kao rezultat fizikalnih, kemijskih ili bioloških činjenica, međutim neće naići na odjek u društvu sve dok se o tome ne počne govoriti«.

Ova perspektiva – do sada zanemarivana u empirijskim studijama ekološke psihologije, pa je stoga sve prisutniji zahtjev za intenzivnijim uključivanjem društvenog konteksta u kojem se ekološka svijest stvara (usp. Schahn, 1995) – pokazuje sasvim jasno: uopćene postavke o percepciji ekološke problematike (primjerice: djeca imaju visoko razvijenu svijest o potrebi očuvanja prirode, dobro obaviješteni slojevi stanovništva kritički percipiraju razvoj okoliša itd.) ne mogu poslužiti za objašnjavanje ekološke svijesti, budući da odnos prema svijetu u kojem živimo određuje percepciju ekoloških problema. Upravo to otežava istraživanje odnosa između percepcije i djelovanja.

3.2 Vrijednosne orijentacije

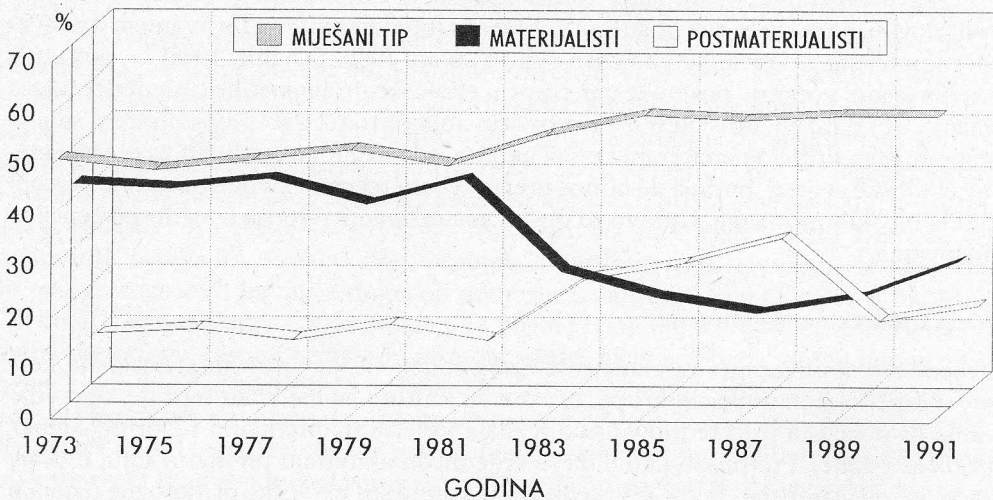
Vrijednosti obuhvaćaju »aspekte društveno podijeljene konstrukcije stvarnosti«, koje se »u jezičnoj komunikaciji grupe, društva ili kulture javljaju kao tvrdnje, opravdanja ili polazišta pri vrednovanju događaja i djela« (Lantermann i Döring-Seipel, 1990:632 i dalje). Pretpostavimo li da se vrijednosti aktiviraju pri djelovanju, ovakav način razmišljanja nalaže da se vrijednosti u kontekstu ekološke psihologije uzimaju kao osnova za promišljanje ekološke svijesti. Spomenut ćemo dva koncepta koja su još uvijek, odnosno odnedavno tema razgovora: *postmaterijalizam* i *Schwartzov model aktiviranja normi*.

Postmaterijalistička hipoteza pod utjecajem Ronalda Ingleharta i njegove publikacije *Silent Revolution* (1971.) nije postala tako popularna samo zato što je preuzela

osnovno raspoloženje koje je tada vladalo unutar zapadnih industrijskih nacija i jer se kao polje za njenu primjenu pojavilo područje ekologije. Inglehart polazi od činjenice da u zapadnim industrijskim nacijama uslijed zadovoljavanja materijalnih potreba postmaterijalističke vrijednosti sve više zamjenjuju materijalističke. Prema njegovim riječima, ovaj se proces odvija u političkim uvjetima kojima je pojedinac izložen u mladosti. Inglehart ovu pretpostavku o procesu socijalizacije povezuje s teorijom o hijerarhiji potreba Abrahama Maslowa. Prema toj teoriji pojedinac posjeduje čvrstu hijerarhiju potreba koje se zasnivaju na potrebi za fizičkom sigurnosti, zatim slijede potrebe za pripadnosti i ljubavi kao i potrebe za društvenim ugledom i samostvarenjem. Kada je prema Maslowljevoj »tezi zasićenja«, koju Inglehart pojednostavljuje i naziva »teza o nestašici«, zadovoljena osnovna potreba, počinju djelovati potrebe koje se u hijerarhiji nalaze odmah iznad te osnovne potrebe. Potrebe za sigurnosti su materijalističke vrijednosti, a »više« potrebe postmaterijalističke. Nakon što je brojnim empirijskim studijama pomoću *Inglehartova indeksa* potkrijepio svoju teoriju, Inglehart govori o »novom političkom pojedincu«, »obrazovanom i informiranom«, koji se bavi temama »kvaliteta života, emancipacija i zaštita okoliša« (Inglehart, 1990:36).

Sučeljavanje s Inglehartom i kritika njegove teorije pretvorila se u specijalno područje (usp. novije sažete prikaze Sacchija, 1994 i Klagesa, 1992). Zajednička im je tvrdnja da jednodimenzionalnost koncepta, to znači promatranje materijalizma i postmaterijalizma kao dvaju različitih područja vrijednosti, valja potpuno osporiti. To konkretno znači, kako je to 1995. Klein pokazao pomoću analize kohorti koju je između 1973. i 1992. primijenio na anketama o europskom barometru, da u pogledu vrijednosnih orijentacija »miješani tipovi« odgovaraju realnosti.

Slika 2 – Vrijednosne orijentacije



1992. »miješani tipovi« su sa 60% predstavljali u Saveznoj Republici Njemačkoj (stare savezne zemlje) čak većinu, dok su materijalisti bili zastupljeni sa 30% a postmaterijalisti sa 10% (str. 213). Za mogućnost povezivanja postmaterijalizma, odnosno materijalizma i ekološke svijesti značajna je još i spoznaja koju je potvrdio Klein, prema

kojoj se vrijednosti oba područja razvijaju prema različitim uzorcima: dok se postmaterijalističke vrijednosti jače razvijaju u slijedu generacija, materijalističke se vrijednosti razvijaju prema »uzorku životnog ciklusa«, odnosno pojedinim razdobljima života (na primjer obrazovanje, stjecanje dobara) (usp. Klein, 1995:228). Sve ovo govori u prilog činjenici da Inglehartov više postulirani, a manje empirijski dokazani »novi politički pojedinac«, »obrazovan i informiran«, koji se bavi temama »kvaliteta življenja, emancipacija i zaštita okoliša«, ne može sam biti nositelj nove ekološke svijesti. Činjenicu o različitim djelovanjima vrijednosnih orijentacija relevantnih za ekološko djelovanje pokazuje, primjerice, istraživanje navika potrošača i ponašanja kupaca, koje jasno uključuje postmaterijalističku hipotezu (usp. Scherhorn, 1993:4 i dalje). Udio skupine pojedinaca koji »veoma jasno osjećaju negativno djelovanje proizvodnje i potrošnje dobara na prirodno okruženje u kojem žive« iznosi 20%; mnogo je veći udio skupine »promaterijalno orijentiranih« (25%), »koji su fascinirani materijalnim dobrima: kojima je važno već samo raspolaganje dobrima, neovisno o tome troše li ih ili ne«. U prilog »miješanim tipovima« govori i jedna trećina »djelomično senzibilnih imućnih građana« koju navodi Scherhorn: njihovi su *stavovi*, doduše, prirodno i društveno uvjetovani, ali oni ipak pokazuju visok stupanj »ovisnosti o dobrima«.

Vjerojatno je postalo jasno da pretpostavku — kojoj ćemo se vratiti kod *namjeravanog ponašanja i djelovanja* — prema kojoj se ekološku svijest želi objasniti i na nju utjecati općim vrijednosnim orijentacijama, valja promatrati s najvećom mogućom skepsom.

Od pomoći bi dalje mogao biti *model aktiviranja normi* Shaloma H. Schwartza i suradnika (Schwartz, 1977; Schwartz i Howard, 1980), koji ima prednost što za polazište ima samo ljudsko percipiranje normi i stoga je vjerojatno u kontekstu ekološke psihologije vrlo aktualan. Model je još nazvan *model altruizma* ili *model prosocijalnog ponašanja*. Ovdje se možda krije značaj istraživanja ekološke svijesti, jer se ekološko djelovanje može shvatiti kao dio altruističkog ili prosocijalnog ponašanja. Model počiva na trima osnovnim pretpostavkama (Schwartz 1977:227):

»1. Na altruističko ponašanje utječe intenzitet moralne (osobne) obveze koju pojedinac ima u slučaju kada pruža poseban oblik pomoći.

2. Čuvstva moralne obveze nastaju u posebnim situacijama aktiviranjem kognitivne strukture norma i vrijednosti pojedinca.

3. Čuvstva moralne obveze mogu se neutralizirati prije javnog djelovanja ograđivanjem od relevantnosti ili korisnosti obveze«.

Kod prve pretpostavke važno je naglašavanje *osobnih normi* — nasuprot *društvenih*, koje karakteriziraju očekivanja okoline: njima se, ako se poklapaju s djelovanjem, izražava zadovoljstvo i samopoštovanje. To bi, dakle, značilo da ekološko djelovanje doprinosi oblikovanju slike o sebi, koja odgovara osobnim normama. Druga pretpostavka sadržava premise, prije svega značenje »specifičnih situacija«, koje je prema mom mišljenju potrebno još pojasniti u studijama u kojima je na ekološku svijest primijenjen Schwartzov model. Schwartz je svoj model empirijski ispitao u situacijama *face-to-face*, odnosno ispitivao je pomažu li ljudi osobama u nuždi. Otvorenim ostaje pitanje je li dopušteno poopćavanje u slučaju situacija vezanih uz ekološko djelovanje, koje vrlo često ima upravo značajke anonimnosti. Atraktivnost primjene modela na ekološko djelovanje jest treća pretpostavka; posebice teorija o »neutraliziranjima« koju sadržava. Prosocijalne norme u djelovanju postoje samo pod dvama uvjetima:

prvo, kada se osoba pribojava negativnih posljedica njezina nedjelovanja, drugo, kada se osoba smatra odgovornom da svojim djelovanjem utječe na nešto.

Schwartzov je model utemeljen u brojnim studijama s područja ekologije. Rezultati su »što se tiče teoretske upotrebljivosti modela optimistični« (Fuhrer, 1995:100). Pomnijom analizom (američkih) studija koje navodi Fuhrer ipak se javljaju brojni aspekti, koji ne dovode u pitanje »upotrebljivost« čitavog modela, ali bi mogli potaknuti daljnju evaluaciju modela. Česta tema navedenih studija jest tzv. »ponašanje glede recikliranja«; područje, za koje je opravdana sumnja, može li ono ili prije svega *treba* li ono biti reprezentativno pri izjednačavanju prosocijalnog i ekološkog djelovanja. Ulrich Beck, (1995) govorio je o »poniznom strpljenju«, »kojim se već danas podnosi i provodi demokratizacija otpada«. »Mi smo svi dužni besplatno raditi na sortiranju otpada izvan svog radnog mjesta« (str. 187). Ne postaje li »internalizirana ekološka kriza« (upravo tako) alibi na području recikliranja? Problem koji je bez daljnjea relevantan i za obrazovanje o okolišu!

Promatran u cijelosti, Schwartzov model jamačno otvara diferenciranja i poticaje na području ekološke politike i obrazovanja o okolišu. Međutim, valjanost modela mora se na području ekologije dokazati još u brojnim i raznolikim sadržajima i najrazličitijim društvenim kontekstima.

U do sada prikazanim ekološko-psihološkim istraživanjima utemeljeni su već problemi koji sadržavaju odlučujuće pitanje: Što potiče ljude na ekološki prihvatljivo ili neprihvatljivo djelovanje?

3.3 Namjeravano ponašanje i djelovanje

Namjeravano ponašanje obuhvaća spremnost osoba na neki način ponašanja. Sa sigurnošću možemo reći da je opća i stoga neobvezna *spremnost*, primjerice – *Bio/bila bih spreman/spremna učiniti nešto za zaštitu okoliša* –, ispitana u brojnim anketama, od neznatne koristi za pojašnjavanje ekološke svijesti, koja se konkretizira kroz djelovanje. Stoga nas nikamo ne vode ritualne optužbe, shodne situaciji i interesu, koje se tiču nesrazmjera između želje i djelovanja, čak i u slučaju kada, kako je to pokazala jedna nova metaanaliza empirijskih studija (usp. Eckes i Six, 1994), postoji povezanost između stavova i načina ponašanja.

Nasuprot tome, konkretnije su teorije stavova i načina ponašanja koje su razvili Icek Ajzen i Martin Fishbein (usp. Ajzen, 1985; Ajzen i Fishbein, 1977; Ajzen i Madden, 1986) i koje su svoju primjenu našle u različitim istraživanjima ekološke svijesti (primjerice Bamberg i Schmidt, 1994).

Ajzen i Fishbein došli su pri analizi problema inkonzistentije do zaključka da pri predviđanju konzistentije stava i načina ponašanja valja poći od činjenice da je povezanost stava i načina ponašanja veća u onolikoj mjeri u kojoj se oni odnose na isti sadržaj. Ovom »*načelu korespondencije*« pripadaju četiri dimenzije: 1. radnja 2. cilj radnje 3. situacijski kontekst radnje 4. vrijeme obavljanja radnje (Ajzen i Fishbein, 1977:889). Upravo su varijable stavova, obrađene u empirijskim studijama na osnovi radnji, često samo usmjerene na cilj, a da pritom nisu uključene ostale dimenzije. Autori kao primjer navode stav prema crkvi. Ukoliko se pri obradi takvog stava zanemari stav prema, primjerice, određenim reprezentantima ili određenim radnjama (npr. novčani priloz, prisustvovanje službi Božjoj), valja očekivati slabu povezanost između stava i načina ponašanja. Gledano sa šireg aspekta, načelo korespondencije na ovaj način objašnjava

diskrepancije između želja i djelovanja. U nastavku svojih empirijskih i teorijskih radova Ajzen i Fishbein nisu se zadovoljili ovim objašnjenjem važnosti stavova i vrijednosti za djelovanje. U teoriji planiranog djelovanja, razvijenoj iz jednog dijela teorije smišljenog djelovanja, javljaju se ostale determinante. Percipirana kontrola ponašanja (*perceived behavioral control*) obuhvaća uvjerenje osobe o tome, može li se s lakoćom realizirati neko ponašanje ili ne. Percipirana kontrola ponašanja pripada atribucijskoj teoriji Fritza Heidera (1896.–1988.), koja se bavi načinima pomoću kojih ljudi interpretiraju svoje i tuđe ponašanje, kako bi mogli suditi o percipiranim uzrocima radnji. Američki socijalni psiholog Julian B. Rotter proširio je ovu teoriju. Govori o lokusu kontrole (*locus of control*) i tvorac je dvočlanog pojma »internalna i eksternalna kontrola«: Onaj tko smatra da se djelovanjem pojedinca može utjecati na nešto, u stvarnosti je spremniji sam učiniti nešto nego netko, tko učinkovito djelovanje radije pripisuje eksternim osobama ili ustanovama. Ovu misao preuzimaju Ajzen i Fishbein, ali je ograničuju na percepciju *realiziranosti* (a ne učinkovitosti) vlastitog ponašanja. Lako je pretpostaviti da percipirana kontrola ponašanja ovisi o socijalnim i individualnim uvjetima okoline. Jedan od tih uvjeta jest *subjektivna norma*. (Na ovom mjestu teorija planiranog ponašanja ima dodirnih točaka s već prikazanim Schwartzovim modelom aktiviranja normi). Pomoću subjektivne norme postaje jasno u kojoj mjeri socijalni pritisak određuje izvršavanje namjeravane radnje. Sljedeći uvjet jest *stav prema ponašanju*. Ovdje je značajno već spomenuto načelo korespondencije, dakle načelo prema kojem netko procjenjuje samu radnju, cilj i vrijeme te kontekst radnje. U socijalno psihološkoj teoriji planiranog djelovanja *namjera*, kojoj je dan veći značaj nego nekoj nespecifičnoj spremnosti, predstavlja, dakle, odlučujući element povezanosti između želje i djelovanja. Namjera predstavlja vrstu uvodnog manifestnog ponašanja, na koju opet utječu stav prema ponašanju, subjektivna norma i percipirana kontrola ponašanja. Svakodnevno nas iskustvo poučava, da se ni pomoću ove teorije – bez obzira na to što se u psihologiji okoliša (npr. Fuhrer, 1995) od nje mnogo očekuje – ne može u potpunosti objasniti kompleksnost i proturječnost manifestnog ponašanja. To dokazuje primjer studije Diekmanna i Preisendörfera (1992), koja je izazvala brojne rasprave, međutim, mi se nećemo ponnije baviti kritikom koja se ponajprije usmjerila na pitanja metode (usp. Luedemann, 1993; Schahn i Bohner, 1993).

Diekmann i Preisendörfer su u jednoj anketi kao ekološke probleme naveli područja ekološkog ponašanja (kupnja, otpad, energija i promet), te stavove, znanje i potresenost. Konačni rezultat kazuje »da ekološki orijentirano ponašanje po sebi i u svojim temeljnim odrednicama nipošto ne predstavlja jedinstven, za mnoga područja nespecifičan obrazac ponašanja (str. 235). Ova nespecifičnost za mnoga područja navodi autore na zaključak: »Individualni akteri zadovoljavaju svoju visoku razinu ekološke svijesti tako da svoj »ekološki moral« i »svoje ekološke spoznaje« primjenjuju u situacijama, koje ne zahtijevaju nikakve odlučne promjene ponašanja, ne uzrokuju veliku neugodu i nikakav dodatni trošak« (str. 240).

Ovaj smo obrazac ponašanja potvrdili u jednoj anketi koju smo provodili među nastavnicama i nastavnicima (usp. Bolscho, 1993).

Ispitanicima je bila postavljena sljedeća zadaća:

»Svaki pojedinac ima zadatak da svojim djelovanjem doprinese poboljšanju ekološke situacije. Kakav je Vaš doprinos?«

Ispitanici su mogli zaokružiti:

- »Već sam nešto učinio, odnosno upravo činim«
- »To smatram neprimjerenim u zaštiti okoliša«
- »To si mogu sasvim dobro predočiti«
- »Učinio bih nešto, kad bi postojali povoljni uvjeti«

(U zagradama su *kratice* upotrebljene u grafičkom prikazu – *Slika 3*)

»(a) Redovito putovanje u školu javnim prijevoznim sredstvima, biciklom, odnosno pješke. (JAVPREV)

(b) Biranje političke stranke koja ima za cilj »ekološko restrukturiranje« industrij-skog društva. (EKOSTRANKA)

(c) Sakupljanje dobrovoljnih priloga za ekološko društvo za zaštitu ugroženih vrsta. (PRILOZI)

(d) Odricanje od bavljenja sportom (npr. skijanje, sportovi s motociklom) s ciljem zaštite okoliša. (NESPORT)

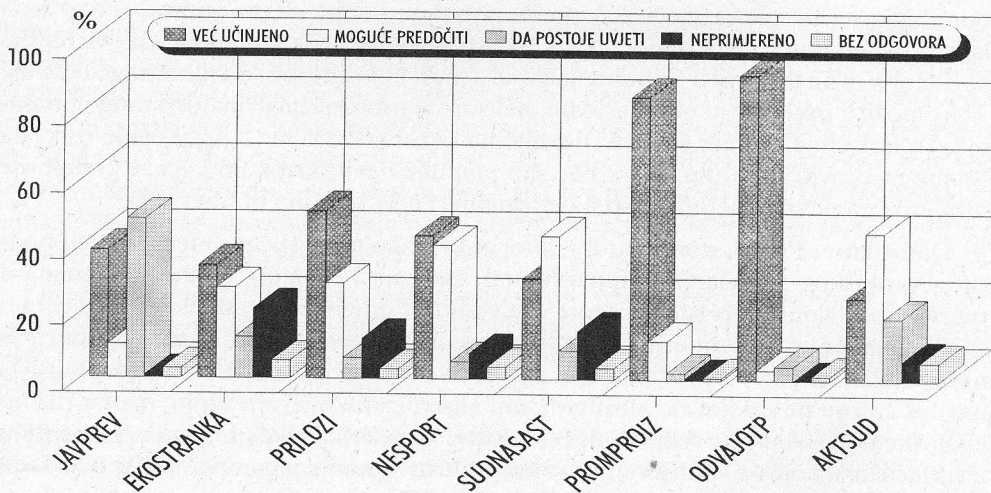
(e) Sudjelovanje na sastanku skupine za zaštitu okoliša i prirode. (SUDNASAST)

(f) Prestati upotrebljavati neki proizvod jer zagađuje okoliš i zamijeniti ga novim, unatoč višoj cijeni. (PROMPROIZ)

(g) Redovito odvajanje otpadaka u domaćinstvu: papir, staklo, organske tvari i poseban otpad (npr. baterije). (ODVAJOTP)

(h) Aktivno sudjelovanje u projektima zaštite prirode i okoliša u slobodno vrijeme (npr. sadnja i njega biotopa)«. (AKTSUD)

Slika 3 – Ekološko djelovanje nastavnica i nastavnika



U praksi su vrlo česta dva područja ponašanja: općenito ne zahtijevaju nikakve intervencije glede promjene životnih navika, niti visoke »troškove«. U okviru ekonomike ponašanja riječ je o ponašanju »s visokim i niskim troškovima«, pri čemu »troškovi« mogu biti materijalni i nematerijalni (npr. socijalno prihvaćanje).

Osim toga, za objašnjenje ekološkog djelovanja u specifičnim područjima dodatno se uvode teorije o socijalnoj dilemi. To znači da osobna korist ima prednost pred

zajedničkim blagostanjem, budući da pojedinac svoj ograničeni doprinos zajedničkom blagostanju ne smatra odlučujućim čimbenikom i k tome još i ponašanje drugih također prepoznaje kao ponašanje koje šteti zajedničkom blagostanju, za što često ima dovoljno povoda.⁵

Zadaća zgusnutog (komprimiranog) prikaza nekih aktualnih tendencija istraživanja na polju psihologije okoliša bila je da pojasni kako su na ovom području istraživanja pretpostavke i procesi ekološke svijesti u »širem značenju« podvrgnuti puno kompleksnijem i diferenciranijem istraživanju i konceptu promatranja, nego što je to slučaj s vrlo uopćenim predodžbama, uobičajenima u obrazovanju o okolišu.

4. POSLJEDICE ZA OBRAZOVANJE O OKOLIŠU

Polazište za pedagoške zaključke jest činjenica da u okviru obrazovanja o okolišu valja napustiti (često puta latentnu) premisu, prema kojoj ekološku svijest valja shvatiti kao općeniti obrazac percipiranja, vrijednosti i djelovanja. Ekološku svijest valja, suprotno tome, interpretirati ovisno o *specifičnom kontekstu*.

Pod pojmom »konteksti« podrazumijevamo kako institucionalne i društvene, tako i biografske kontekste u kojima se odvija proces učenja. Pedagoške konsekvencije počinju percepcijom ekoloških problema i protežu se preko vrijednosnih orijentacija do namjeravanog ponašanja i djelovanja.

Iza mnogih primjera o obrazovanju o okolišu stoji pretpostavka – kojom se obrazlažu cilj, sadržaj i metoda obrazovnog procesa – da učenici, s aspekta ekološke pedagogije, ponuđene »ekološke situacije« – bilo da ih poznaju iz realnosti bilo preko sadržaja iz medija – percipiraju prema pedagoškoj intenciji ili sukladno pretpostavki pedagoga zasnovanoj na stručnim informacijama. Međutim, činjenica da su učenici pri percepciji već obradili, selektirali i vrednovali ekološke situacije, zanemarena je kao središnja pretpostavka učenja i iskustva. To možemo pokazati na jednom primjeru.

U okviru već spomenute »pedagogije prirode« učenici su, primjerice, konfrontirani s krajobrazima ili »prostorima u prirodi«, koji ili su još relativno prirodni ili ih je dotaknula ljudska ruka. Iz jedne pilot-studije proizlazi da taj, za »objektivnu« ekologiju krajobraza zacijelo bitan obrazac percipiranja i vrednovanja, kod djece gotovo i nema značenje.⁶ Upravo je obrnut slučaj, jer djeca vrednuju prostore u prirodi i krajobrazu prema *svojim* kriterijima.

Neovisno o tome što prostori u prirodi imaju određenu funkciju za provođenje slobodnog vremena, »urednosti« se pridaje mnogo veće značenje. Stoga umjetno uređen ukrasni vrt ima veću vrijednost od »neurednog divljeg dijela prirode«. Bliskom se čini pretpostavka da »neurednost« očito izaziva strah i otpor. Osim toga, empirijske spoznaje o ponašanju u procesu izvanškolskog učenja o prirodi govore u prilog

5 O istraživanju socijalne dileme intenzivnije se u englesko-američkoj literaturi raspravlja od pojave djela Garreta Hardina *The tragedy of the Commons*, (1968). Ovo istraživanje *objašnjava* mnoga kritična mjesta ekološkog djelovanja. Dosadašnji pokušaji integracije tih mjesta u modele djelovanja, relevantne i na razini obrazovanja, nalaze se tek na početku. Tako je Krol (1993) pokušao objasniti i utjecati na ekološko djelovanje »socijalno ekonomskom teorijom«. Također i Ernst (1994), u okviru istraživanja Hansa Spada i suradnika u Freiburgu, vidi u teorijama o socijalnoj dilemi »mogućnosti didaktičke primjene« (str. 127 i dalje).

6 Studiju je za državni ispit provela Tanja Prust u okviru Istraživačkog seminara autora ovog rada na katedri odgojnih znanosti I Sveučilišta u Hannoveru.

činjenici da je »neurednost« u suprotnosti s motiviranim sučeljavanjem s prirodom (usp. Martin i sur., 1981). Kod ovog primjera valja riješiti još jedan mogući nesporazum: ovaj primjer ne dovodi u pitanje cilj obrazovanja o okolišu prema kojem učenike valja osposobiti da iskuse i spoznaju prirodne prostore i prostore koje je dotaknula ljudska ruka. Međutim, pokazalo se da bi za obrazovanje o okolišu trebalo posvetiti veću pozornost empirijskom utvrđivanju preduvjeta za učenje – u ovom slučaju, dakle, načinu na koji učenik percipira ekološke situacije.

Potreba shvaćanja ekološke svijesti kao cilja obrazovanja o okolišu, shodno specifičnom kontekstu, u istoj se mjeri tiče i *vrijednosnih orijentacija*. Tumačenja vrijednosnih orijentacija kao moguće osnove ekološke svijesti pokazala su da opće, uglavnom jednodimenzionalne vrijednosne orijentacije (kao postmaterijalizam) ne mogu prevladati most između vrednovanja i djelovanja, ali da se ipak neke vrijednosti mogu u određenim uvjetima aktivirati pri djelovanju. Izuzetno značajan uvjet obrazovanja o okolišu vjerojatno je pretpostavka sadržana u Schwartzovu *modelu aktiviranja normi*, prema kojoj se norme odražavaju u djelovanju – a ne »neutraliziraju« se pomoću argumenata kojima se opravdava otpor –, kada pojedinac sam sebi pripiše odgovornost da svojim djelima vrši određen utjecaj. Ova je pretpostavka empirijski potvrđena u brojnim studijama o ekološkom djelovanju (usp. metaanaliza Hinesa i sur., 1987; također i Schana i Holzera, 1990).

No, brojna pitanja vezana uz obrazovanje o okolišu ostaju otvorena. Ako razumijevanje ekološke svijesti shodno specifičnom kontekstu povežemo s opisanim osjećajem odgovornosti, javlja se, primjerice, kontekst ovisnosti o dobi: U kojim fazama razvoja učenici stječu osjećaj odgovornosti? Na osnovi jedne pilot-studije moglo se uočiti prve pokazatelje koji u svezi s obrazovanjem o okolišu navode na uznemirujuća pitanja.⁷

Djeca u dobi od devet do trinaest godina u pitanjima koja se tiču okoliša (u usporedbi s »osobnim« i »interpersonalnim pitanjima«) najviše vjeruju da osjećajem vlastite odgovornosti mogu doprinijeti rješavanju ekoloških problema. Kod starije je djece takvo uvjerenje, dakako, slabije. Ne utire li obrazovanje o okolišu kod djece put »kontroliranoj iluziji«, koja se gubi kod starije djece? U kojim pitanjima vezanima uz okoliš djeca i mladi uglavnom razvijaju osjećaj odgovornosti? Ako se podsjetimo opisanih osnovnih ciljeva obrazovanja o okolišu, primjerice, »odgovorno i učinkovito sudjelovanje u kvalitetnom oblikovanju okoliša«, nedostajat će nam potrebna diferenciranja. U ovom je osnovnom cilju djelomice sadržano gotovo neopravdano očekivanje, prema kojem kod učenika postoji ili mu valja usaditi osjećaj odgovornosti u svim pitanjima vezanima uz okoliš, relevantnima za djelovanje. Stoga su nam potrebne iskustveno potvrđene spoznaje o načinu na koji djeca i mladi shvaćaju svoju odgovornost »u specifičnim pitanjima«.

Prikazana teorija planiranog djelovanja Ajzena i Fishbeina te rezultati studije Diekmanna i Preisendörfera ukazuju također i na korist i potrebu sagledavanja *namjeravanog ponašanja i djelovanja* u svezi s obrazovanjem o okolišu u okviru jednog specifičnog konteksta. Ajzen i Fishbein predlažu naglašeno namjeravano ponašanje

⁷ Studiju su za državni ispit provele Andrea Körber i Petra Niemeyer u okviru Istraživačkog seminara autora ovog rada na katedri odgojnih znanosti I Sveučilišta u Hannoveru. Korišteni su materijali istraživanja koje su u Švicarskoj proveli Flammer i sur., (1987). Instrumenti obrade i područja ispitivanja varirala su i ovisila o dobnoj skupini djece (usp. Niemeyer i Körber, 1995).

kao način prevladavanja jaza između općih stavova i djelovanja. Ako ovo namjeravano ponašanje shvatimo u određenoj mjeri kao »uvod« u djelovanje i nadopunimo motivacijsko teorijskim modelima, kako je to u okviru medicinskog odgoja učinio Schwarzer, možemo razlikovati dvije faze: »fazu koja prethodi akciji« i »fazu akcije« (Schwarzer, 1994:909). Ovo razlikovanje dviju faza bilo bi korisno s obzirom na aktualna (nespecifična) očekivanja u odnosu na djelovanje koja se javljaju u okviru obrazovanja o okolišu u tom smislu, što bi se u navedenim fazama mogli primijeniti različiti modeli objašnjavanja i predviđanja. S obzirom na pojam »specifičnost područja« ekološkog djelovanja, koji su stvorili Diekmann i Preisendörfer (1992), mogli bismo zamisliti, primjerice, da je smisao i opravdan cilj obrazovanja o okolišu u tzv. područjima djelovanja s »visokim troškovima« u namjeri da se tijekom »faze koja prethodi akciji« učenik suoči s vlastitim motivima i motivima drugih skupina, kao i s planiranim i očekivanim radnjama, a ne u odabiru »direktnog« puta, tj. orijentacije ka djelovanju kroz uvježbavanje zacrtanog ponašanja, kako stoji u didaktici obrazovanja o okolišu.

Ono što se na prvi pogled može pogrešno shvatiti kao smanjivanje cilja obrazovanja o okolišu, javlja se u stvari kao prilika suprotstavljanja instrumentalizaciji obrazovanja o okolišu, kojeg se pribijavao Heid (1992:133), naime pokušaju upućivanja »sudionika pedagoške prakse na obrazac jednog dobrog ili lošeg načina djelovanja«. Drugim riječima: na temelju sučeljavanja s *moogućnostima* djelovanja u »fazi koja prethodi akciji« pojedincu se pružaju *opcije* radnji između kojih on shodno određenom specifičnom socijalnom i biografskom kontekstu donosi *odluke* o djelovanju. Na taj bi način obrazovanje o okolišu moglo donekle spriječiti neželjene »tendencije moraliziranja«, naime, tako bi se moglo zahtijevati ono, što se u percepciji učenika javlja kao odricanje i ograničavanje. Oni koji poznaju pravi put i uvjereni su u njegovu ispravnost upozoravat će kako postoji opasnost da se te predodžbe shvate kao relativističko shvaćanje (*anything goes*) kompetencije djelovanja kojem se teži u okviru obrazovanja o okolišu. S druge strane, ekološka se svijest – a to dokazuju brojna istraživanja na području ekološke psihologije – ne može postići socijalno–tehničkim strategijama, zanemarujući motivaciju i percepciju, nego izrasta iz društvenog diskursa, koji obilježavaju proturječja i komunikacijski problemi.

LITERATURA:

- Ajzen, I. (1985). From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior. U: Kuhl, J. i Beckmann, J. (Eds.) **Action Control: From Cognition to Behavior** (str. 11–39). Berlin.
- Ajzen, I. i Fishbein, M. (1977). Attitude–Behavior–Relations: A Theoretical Analysis and Review of Empirical Research. **Psychological Bulletin**, 84(5):888–918.
- Ajzen, I. i Madden, T. J. (1986). Prediction of Goal–Directed Behavior: Attitudes, Intentions, and Perceived Behavioral Control. **Journal of Experimental Social Psychology**, 22:453–474.
- Aurand, K., Hazard, B. i Tretter, F. (Hrsg.). (1993). **Umweltbelastungen und Ängste. Erkennen. Bewerten. Vermeiden.** Opladen.
- Bamberg, S. i Schmidt, P. (1994). Auto oder Fahrrad? Empirischer Test einer Handlungstheorie zur Erklärung der Verkehrsmittelwahl. **Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie**, 46(1):80–102.

- Beck, U. (1988). **Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit.** Frankfurt/Main.
- Beck, U. (1995). **Die feindlose Demokratie. Ausgewählte Aufsätze.** Stuttgart.
- Bolscho, D. (1986). **Umwelterziehung in der Schule. Ergebnisse aus der empirischen Forschung.** Kiel.
- Bolscho, D. (1993). Praxis der Umwelterziehung. Ergebnisse empirischer Studie. U: Ermert, K. (Hrsg.), **Umweltkrise, Umweltbildung und die Zukunft der Schule. (Loccum Protokolle 18)** (str. 79–99). Loccum.
- Bolscho, D. (1989). Umwelterziehung in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Studie. **Die Deutsche Schule**, 81(1):61–72.
- Bolscho, D. (1993). Forschung zur Umwelterziehung: Entwicklungen und Schwerpunkte. U: Eulefeld, G. (Hrsg.), **Studien zur Umwelterziehung. Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung** (str. 11–34). Kiel.
- Bolscho, D. (1995). **Umweltbewußtsein zwischen Anspruch und Wirklichkeit.** Frankfurt/Main.
- Bolscho, D., Eulefeld, G. i Seybold, H. (1994). **Bildung und Ausbildung im Umweltschutz.** Bonn.
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (Hrsg.). (1979). Zwischenstaatliche Konferenz über Umwelterziehung. Tiflis 1977. **UNESCO-Konferenzberichte 4.** München.
- Diekmann, A. i Preisendörfer, P. (1992). Persönliches Umweltverhalten. Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. **Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie**, 44(2):226–251.
- Eckes, T. i Six, B. (1994). Fakten und Fiktionen in der Einstellungs–Verhaltens–Forschung. Eine Meta–Analyse. **Zeitschrift für Sozialpsychologie**, 25(4):253–271.
- Ernst, A. M. (1994). **Soziales Wissen als Grundlage des Handelns in Konfliktsituationen.** Frankfurt/Main.
- Eulefeld, G. et al. (1988). **Praxis der Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland.** Kiel.
- Eulefeld, G. et al. (1993). **Entwicklung der Praxis schulischer Umwelterziehung in Deutschland. Ergebnisse empirischer Studien.** Kiel.
- Eulefeld, G. i Kapune, T. (Hrsg.). (1979). **Empfehlungen und Arbeitsdokumente zur Umwelterziehung – München 1978.** (IPN – Arbeitsbericht 36). Kiel.
- Flammer, A., Grob, A. i Lüthi, R. (1987). Einfluß und Partizipation. **Schweizerische Zeitschrift für Psychologie**, 46(3–4):237–249.
- Fuhrer, U. (1995). Sozialpsychologisch fundierter Theorierahmen für eine Umweltbewußtseinsforschung. **Psychologische Rundschau**, 46(2):93–103.
- Göpfert, H. (1987) Zur Grundlegung einer naturbezogenen Pädagogik. U: Calliess, J. i Lob, R. E. (Hrsg.), **Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Band 2: Umwelterziehung** (str. 21–31). Düsseldorf.
- Graumann, C. F. i Kruse, L. (1990). The Environment: Social Construction and Psychological Problems. U: Himmelweit, H.T. i Gaskell, G. (Eds.), **Societal Psychology** (str. 212–223). Newbury Park.
- Hardin, G. (1968). The Tragedy of the Commons. **Science**, 162:1243–1248.
- Heid, H. (1992). Ökologie als Bildungsfrage?. **Zeitschrift für Pädagogik**, 38(1):113–138.
- Hines, J., Hungerford, H. i Tomera, A. (1987). Analysis and Synthesis of Research on Responsible Environmental Behavior: A Meta–Analysis. **Journal of Environmental Education**, 18(2):1–8.

- Hoff, E.H. (1990). Kontrolle und Moral. Problematische Arbeitsprodukte im Urteil von Arbeitern. U: Frei, F. i Udris, J. (Hrsg.), **Das Bild der Arbeit** (str. 91–106). Stuttgart.
- Inglehart, R. (1990). Die Bürger werden erwachsen. **Psychologie heute**, 17(12):36–41.
- Klafki, W. (1994). **Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik**. Weinheim und Basel.
- Klages, H. (1992). Die gegenwärtige Situation der Wert- und Wertwandelforschung – Probleme und Perspektiven. U: Klages, H., Hippler, H. i Herbert, W. (Hrsg.), **Werte und Wertwandel** (str. 5–39). Frankfurt/Main.
- Klein, M. (1995). Wieviel Platz bleibt im Prokrustesbett? Wertewandel in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1973 und 1992 gemessen anhand des Inglehart-Index. **Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie**, 47(2):207–230.
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). Schulische Umwelterziehung in Deutschland. **Bericht der Kultusministerkonferenz vom 08./09.10.1992**. Bonn.
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). Umwelterziehung in der Schule. **Bericht der Kultusministerkonferenz vom 25.5.1982**. Neuwied.
- Krol, G. J. (1993). Ökologie als Bildungsfrage? Zum sozialen Vakuum der Umweltbildung. **Zeitschrift für Pädagogik**, 39(4):651–672.
- Kruse, L. (1995). Umweltpsychologische Forschung 1994. **Psychologische Rundschau**, 46(2):115–119.
- Kruse, L. i Graumann, C. F. (1987). Environmental Psychology in Germany. U: Stokols, D. i Altman, I. **Handbook of Environmental Psychology** (str. S.1195–1225). New York.
- Kruse, L., Graumann, C. F. i Lantermann, E. (Hrsg.) (1990). **Ökologische Psychologie**. München.
- Lantermann, E.D. i Döring-seipel, E. (1990). Umwelt und Werte. U: Kruse, L., Graumann, C. F. i Lantermann, E. (Hrsg.), **Ökologische Psychologie** (str. 623–639) München.
- Leeming, F. et al. (1993). Outcome Research in Environmental Education: A Critical Review. **Journal of Environmental Education**, 24(4):8–21.
- Lüdemann, C. (1993). Diskrepanz zwischen theoretischem Anspruch und forschungspraktischer Wirklichkeit. **Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie**, 45(1):116–124.
- Luhmann, N. (1990). **Ökologische Kommunikation**. Opladen.
- Martin, W., Falk, J. i Balling, J. (1981). Environmental Effects on Learning: The outdoor field-trip. **Science Education**, 65(3):301–309.
- Michelsen, G. (1994). **Bildungspolitische Instrumentarien einer dauerhaft-umweltgerechten Entwicklung**. Stuttgart.
- Niemeyer, P. i Körber, A. (1995). Umweltbewußtsein und Attributionen bei Kindern. **DGU-Nachrichten (Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung)**, 11:33–37.
- Pawlik, K. i Stapf, K. H. (1992). Ökologische Psychologie: Entwicklung, Perspektive und Aufbau eines Forschungsprogramms. U: Pawlik, K. i Stapf, K. H. (Hrsg.), **Umwelt und Verhalten. Perspektiven und Ergebnisse ökopyschologischer Forschung** (str. 9–24). Göttingen.
- Petri, H. (1992). **Umweltzerstörung und die seelische Entwicklung unserer Kinder**. Zürich.
- Rat von Sachverständigen für Umweltfragen: **Umweltgutachten 1994. Für eine dauerhaft-umweltgerechte Entwicklung**. Stuttgart 1994.

- Sacchi, S. (1994). Politische Aktivierung und Protest in Industrieländern — Stille Revolution oder Kolonisierung der Lebenswelt?. **Zeitschrift für Soziologie**, 23(4):323–338.
- Schahn, J. (1995). Psychologische Forschung zu Mülltrennung und Müllvermeidung: Möglichkeiten und Grenzen psychologischer Ansätze zur Förderung umweltschonenden Verhaltens. **Psychologische Rundschau**, 46(2):104–114.
- Schahn, J. i Bohner, G. (1993). Aggregation oder Desaggregation? **Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie**, 45(4):772–777.
- Schahn, J. i Holzer, E. (1990). Konstruktion, Validierung und Anwendung von Skalen zur Erfassung des individuellen Umweltbewußtseins. **Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie**, 11(3):185–204.
- Scherhorn, G. (1993). Die Notwendigkeit der Selbstbestimmung. **Politische Ökologie**, 11(33):24–29.
- Schwartz, S. H. (1977). Normative Influences on Altruism. In: Berkowitz, L. (Ed.), **Advances in Experimental Social Psychology** (str. 221–279). New York.
- Schwartz, S. H. i Howard, J. A. (1980). Explanations of the Moderating Effect of Responsibility Denial on the Personal Norm–Behavior Relationship. **Social Psychology Quarterly**, 43(4):441–446.
- Schwarzer, R. (1994). Volitionstheorie der Gesundheitserziehung. **Zeitschrift für Pädagogik**, 40(6):907–922.
- Seybold, H. i Bolscho, D. (Hrsg.). (1993). **Umwelterziehung: Bilanz und Perspektiven**. Kiel.
- Sloterdijk, P. (1986). Wieviel Katastrophe braucht der Mensch?. **Psychologie heute**, 13(10):51–69.
- Spada, H. (1990). Umweltbewußtsein: Einstellung und Verhalten. U: Kruse, L., Graumann, C. F. i Lantermann, E. (Hrsg.), **Ökologische Psychologie** (str. 623–631). München.
- Stern, P. C. i Oskamp, S. (1987). Managing Scarce Environmental Resources. U: Stokols, D. i Altman, I. (Eds.). **Handbook of Environmental Psychology**, Volume 2 (str. 1043–1088). New York.
- Unterbruner, U. (1991). Umwelterziehung und die Ängste Jugendlicher vor Umweltzerstörung. U: Eulefeld, G., Bolscho, D. i Seybold, H. (Hrsg.). **Umweltbewußtsein und Umwelterziehung** (str. 55–64). Kiel.

Prijevod s njemačkog: Kupola d.o.o.

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND ENVIRONMENTAL AWARENESS

Dietmar Bolscho

University of Hannover – Educational Sciences

Summary

The author analyzes the relation of environmental education (Umweltbildung) and environmental awareness (Umweltbewusstsein), enquiring whether school academic environmental education could contribute to the shaping of environmental awareness. Different analyses of environmental education empirical research have shown the influence on environmental awareness, but with doubtful duration and intensity.

It has been shown with the critical analysis of environmental education awareness in environmental psychology, in the context of environmental problem perception, value orientations and intentional behavior, that the presuppositions and processes of environmental awareness in the broader meaning are submitted to a much complex and differentiated research concept than it is the case with ordinary ideas in environmental education.

Environmental education should avoid the tendencies of moralizing, and pedagogical praxis should enable an individual to think about experience and social context in the choice of activities. Environmental awareness could not be achieved by social and technical strategies along with neglecting motivations and social discourse marked with contradictions.

Key words: environmental awareness, environmental education, environmental psychology, value orientations

UMWELTBILDUNG UND UMWELTBEWURTSEIN

Dietmar Bolscho

Universität Hannover – FB Erziehungswissenschaften

Zusammenfassung

Der Autor analysiert das Verhältnis von Umweltbildung und Umweltbewusstsein und stellt sich die Frage, ob die schulische Umweltbildung und Umwelterziehung zur Formung des Umweltbewusstseins beitragen kann. Verschiedene Analysen empirischer Untersuchungen der Umweltbildung haben gezeigt, daß ein Einfluß auf das Umweltbewusstsein zwar vorhanden, aber von ungewisser Dauer und Tiefe ist.

Durch die kritische Analyse der Untersuchung des Umweltbewusstseins in der ökologischen Psychologie, im Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Umweltproblemen, Wertorientierungen und intentionellen Verhaltensweisen, wurde gezeigt, daß die Voraussetzungen und Prozesse des Umweltbewusstseins im weiteren Sinne einem weitaus komplexeren und differenzierteren Untersuchungskonzept unterliegen, als dies bei gewöhnlichen Vorstellungen von Umweltbildung der Fall ist.

Bei der Umweltbildung müssen Moralisierungstendenzen vermieden werden, und die pädagogische Praxis muß der Einzelperson eine Spiegelung von Erfahrung und sozialem Kontext bei der Wahl der Aktivitäten ermöglichen. Umweltbewusstsein kann nicht durch sozialtechnische Strategien unter Vernachlässigung der Motivation und des durch Widersprüche gekennzeichneten gesellschaftlichen Diskurs erreicht werden.

Grundbegriffe: schulische Umweltbildung und Umwelterziehung, Umweltbewusstsein, Umweltpsychologie, Wertorientierungen