

Vrtići kao primjeri održivosti

Prijevod i prikaz članka:
Antonia Čurić,
magistra primarnog obrazovanja

Mogu li sveučilišta učiti od vrtića?! Na tako postavljeno pitanje, odgovor daje autor Wals u svom članku *Zrcaljenje, Gestaltswitching i transformativno socijalno učenje – Početni koraci za razvoj kompetencija održivosti*.



Dječji vrtići su mjesta gdje djeca žive i uče istražujući granice

Članak pod naslovom *Zrcaljenje, Gestaltswitching i transformativno socijalno učenje – Početni koraci za razvoj kompetencija održivosti* (*Mirroring, Gestaltswitching and transformative social learning – Stepping stones for developing sustainability competence*) napisao je prof. dr. Arjen E. J. Wals koji je nositelj katedre Društveno učenje i održiv razvoj na Sveučilištu Wageningen u Nizozemskoj. Podijeljen je na pet poglavlja: Uvod, Čežnja za vrtićem, Dekonstrukcija *happy meal*, Naučene lekcije i razvijene kompetencije te Zaključak.

Danas postoji svijest o ideji da svijet treba funkcionirati na održiv način, da je ta promjena hitna i da obrazovanje u njoj treba ponijeti veliku ulogu. Ipak, ne postoji jedinstven, globalan i dokazan recept za stvaranje takvog svijeta (Jickling i Wals, 2008., Wals, 2010.). Lakše je tvrditi da je nešto neodrživo nego da je nešto održivo. Razlog tome je što su promjene koje se danas uvode vidljive tek nakon dužeg razdoblja (Wals, 2010.). Osim toga, stupnjevi obrazovanja i usmjerenost ka holističkom, iskustvenom i stvarnom životu, odnosno usmjerenost razvoju sposobnosti koje omogućuju doprinos održivom svijetu, obrnuto su

pripremili smo za vas

Dječji vrtići su mjesta gdje djeca žive i uče istražujući granice, na holistički, siguran i transparentan način, bez skrivenih namjera, učeći iz sukoba, međusobnih različitosti i svakodnevnog života. (Wals, 2010., str. 385)

proporcionalni. Sveučilišta, iako imaju mogućnosti poticanja alternativnog načina mišljenja, novih ideja te njihovog kritičkog propitivanja i istraživanja (Jones i sur., 2010.), najčešće ustraju na jednosmjernom, hijerarhijskom i reproduktivnom pristupu nastavi, sadržaja kruto organiziranih unutar disciplina, u istraživačkom i edukacijskom smislu, a ranije navedeni oblici najčešće ostaju rezervirani isključivo za dječje vrtiće. Kao rezultat, sveučilišta često ne uspijevaju cjelovito definirati probleme održivosti, a imaju tendenciju stvaranja novih dok pokušavaju riješiti postojeće (Wals, 2010.). Ova činjenica dovodi do središnjeg pitanja rada – Koje kompetencije sveučilišta trebaju jačati kod studenata i nastavnika, uzme li se u obzir izazov održivosti? (Wals, 2010.). Autor na navedeno pitanje odgovore traži u dobroj praksi dječjih vrtića i Wageningen Sveučilišta te

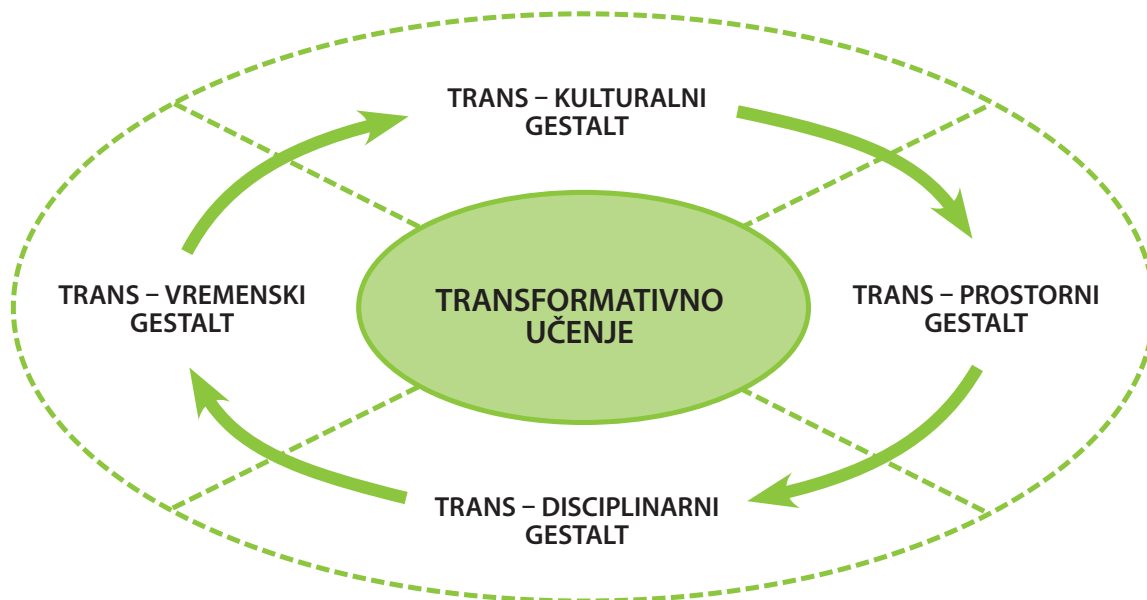
ih temelji na *Gestalt* psihologiji, s *Gestaltswichingom* kao ključnom kompetencijom održivosti (Wals, 2010.).

Vrtići kao mjesta istraživanja granica

Dječji vrtići su mjesta gdje djeca žive i uče istražujući granice, na holistički, siguran i transparentan način, bez skrivenih namjera, učeći iz sukoba, međusobnih različitosti i svakodnevnog života. Također se uče poštivanju pravila i izražavanju vlastitih ideja i stavova. Postavlja se pitanje – *Trebaju li sveučilišta postati sličnija dječjim vrtićima, kako bi uspjela cjelovitije približiti problem održivosti?* Autor zaključuje da se sveučilišta, poput vrtića, trebaju odmaknuti od krutih disciplinskih struktura koje blokiraju sustavniji i holistički pristup, ali da pritom trebaju zadržati disciplinarna znanja pri suočavanju s problemima održivosti.

Vodeći se tom idejom, autor je osmislio radionicu u kojoj je iskoristio poznavanje *Happy meal*a za poticanje učenja i razvijanje kompetencija u kontekstu održivosti. Radionicu je proveo na vlastitom kolegiju – Društveno učenje i održiv razvoj, ali i šire – s razli-

čitim grupama ljudi. Polazišno pitanje je bilo: 'Od čega se sastoji i odakle dolazi *Happy meal*?' Da bi odgovorili na pitanje, sudionici su na raspolaganju imali jedan tjedan i sve dostupne resurse, a bili su raspoređeni po skupinama tako da svaki sudionik ispituje jedan dio *Happy meal*a. Na kraju tjedna slijedila je kratka prezentacija dobivenih rezultata i rasprava o problemima na koje su naišli, a koji su uključivali ekologiju, ekonomiju, marketing, politiku, etiku, ljudska prava, itd. Nakon toga, slijedio je drugi dio radionice u kojem sudionici pokušavaju sastaviti vlastiti, alternativni *happy meal* koji zamjenjuje svaki dio originala, organski je, zdraviji, društveno odgovoran i za čiju je proizvodnju potrebna manja količina energije. Rezultati uvijek pokazuju da je takav *Happy meal* skuplji, što otvara raspravu vezanu uz nastao problem. Ovaj oblik predstavlja transformativan oblik učenja, razvijen oko niza ključnih vještina – od postavljanja pitanja, prikupljanja informacija, prezentiranja, produbljivanja vlastitih znanja, korištenja izvora, analize podataka, kritičkog razmišljanja, debatanja itd. Sudionici uče i na socijalnoj razini – autor uočava da kreativnije i



Slika 1 - U kontekstu održivosti izmjenjuju se vremenski, disciplinarni, prostorni i kulturni Gestalt

potpunije prilaze problemima ovisno o jačini izloženosti socijalnoj koheziji ili socijalnom kapitalu.

Transformativno socijalno učenje

Transformativno socijalno učenje donosi oblik učenja čija je značajka razvoj održivosti. Odnosi se na učenje koje potiče mijenjanje ideja, vrijednosti i stavova. Izgrađeno je na kritičkoj analizi svakodnevnih događaja ili proizvoda, zajedničkom rješavanju problema te suradničkom i iskustvenom učenju koje podrazumijeva transformaciju i upotrebu pluralizma. Pluralizam omogućuje učenje kroz zrcaljenje vlastitih ideja, vrijednosti i perspektiva s drugima i nužan je za transformaciju nastalih poremećaja u nov način pogleda i življenja (O'Sullivan, 2001.). Razvoj takve socijalne kohezije unutar grupe stvara bolje uvjete za slušanje, empatiju i *Gestaltswitching* (Wals i Blewitt, 2010.). *Gestaltswitching* potječe od njemačke riječi koja označava razmišljanje – *Gestalt* i poveznice *Gestaltungskompetenz*, koja se odnosi na vrijednosti, sposobnosti i osobine koje djeca trebaju razvijati kroz upoznavanje održivosti. U kontekstu održivosti izmjenjuju se vremenski, disciplinarni, prostorni i kulturni *Gestalt*, kao što je vidljivo iz Slike 1 (Wals, 2010.).

U njihovoj izmjeni potrebno je imati na umu utjecaj problema na *Gestalt*, stoga neki znanstvenici navode još i 'trans-ljudski' *Gestalt*. On se odnosi na mogućnost promatranja problema iz ekološkog i biološkog kuta kako bi se omogućilo šire viđenje, odnosno 'veće dobro'.

Prema de Haanovom popisu *Gestaltungskompetenzija*, autor navodi da se ovim modelom razvijaju:

- kompetencije za promišljanje o budućnosti, za nošenje s nesigurnošću i predviđanjima, očekivanjima i planovima za budućnost;
- kompetencije za rad na interdisciplinarni način;
- kompetencije za postizanje otvorene percepcije, trans-kulturnog razumijevanja i suradnje;

- participativne kompetencije;
- kompetencije za planiranje i provedbu planiranog;
- sposobnost za izražavanje empatije, suosjećanja i solidarnosti;
- sposobnost motivacije i samomotivacije;
- kompetencije distanciranog razmatranja, neovisno o individualnim i kulturnim konceptima. (de Haan, 2006.).

Tijekom ovog oblika učenja djeca zrcale i povezuju vlastite ideje, spoznaje i iskustva, a njihovo ponašanje se najčešće mijenja. Osim toga, proces zajedničkog promišljanja omogućuje im osjećaj kompetentnosti i pripadnosti, a izmjena *Gestalta* suočava ih s nesigurnošću, na način da omogućuje suočavanje s problemom iz više gledišta. Paradigma o nesigurnosti drži da je iluzija misliti da ćemo ikada postići nultu sigurnost ili se tome približiti. Razvoj znanosti, informatizacije i znanja donosi nova i kompleksnija pitanja – stoga je važno kroz obrazovanje graditi i kulturu učenja ispunjenu nesigurnim situacijama, kako bi se razvila 'preventivna refleksivnost' koja umanjuje nedostatak djelovanja, paralizuje i apatije (Kagawa i Selby, 2010.). Rad se zaključuje odgovaranjem na pitanje postavljeno u početku – Koje kompetencije sveučilišta trebaju jačati kod studenata i nastavnika, uzme li se u obzir izazov održivosti? Autor smatra da su to kompetencije integracije, povezivanja, suočavanja i mirenja različitih načina gledanja na svijet, kao i propusnost između disciplina, sveučilišta, šire zajednice te između kultura (Wals, 2007.). Pretpostavlja da je, kako bi se te kompetencije ostvarile, potrebno 'presjeći' postojeći neodrživ sustav, ispitati i reformirati duboko ukorijenjene rutine, strukture i praksu iskorištavanjem povlaštenog položaja sveučilišta, te osigurati prostor za transformativno socijalno učenje. Danas, u vremenu kad se društvo usmjera ka održivom razvoju, u vremenu UNESCO-ovog Desetljeća za odgoj i obrazovanje za održiv razvoj 2005. – 2015., ova tematika čini aktualan i bitan sadržaj koji će zasigurno biti predmet

brojnih istraživanja i u budućnosti. Primjer dobrog odgojno-obrazovnog procesa primjeren dobi djece rane i predškolske dobi, odgajateljima bi pružio model koji bi dalje mogli modificirati i nadograđivati. Ipak, kao što autor naglašava – *Gestaltswitching* i zrcaljenje nisu jedini obrazovni procesi te primjer ovih radionica odgajatelji mogu prilagoditi potrebama sve djece u vrtićima. Sukladno Fulghumu, vrtići najviše ilustriraju mogućnost obrazovanja ka održivosti. Prema tome, od odgajatelja, kao ključnih sudionika odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima i stručnjaka u odgoju za održivost, očekuje se pomoć i ulaganje daljnjih napora u razvoju i prilagodbi odgojno-obrazovnih procesa u kontekstu održivosti.

Literatura

1. Jickling, B. and Wals, A.E.J. (2008.): *Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development*, Journal of Curriculum Studies, Vol. 40 No. 1, pp. 1-21.
2. Jones, P., Selby, D. and Sterling, S. (Eds) (2010.): *Green Infusions: Embedding Sustainability across the Higher Education Curriculum*, Earthscan, London.
3. O'Sullivan, E. (2003.): *Bringing a perspective of transformative learning to globalized consumption*, International Journal of Consumer Studies, Vol. 27 No. 4, pp. 326-30.
4. Wals, A.E.J. and Blewitt, J. (2010.): *Third wave sustainability in higher education: some (inter) national trends and developments*, in Jones, P., Selby, D. and Sterling, S. (Eds), *Green Infusions: Embedding Sustainability across the Higher Education Curriculum*, Earthscan, London.
5. de Haan, G. (2006.): *The BLK '21' programme in Germany: a 'Gestaltungskompetenz'- based model for education for sustainable development*, Environmental Education Research, Vol. 12 No. 1, pp. 19-32.
6. Kagawa, F. and Selby, D. (Eds) (2010.): *Education and Climate Change. Living and Learning in Interesting Times*, Routledge, London.
7. Wals, A.E.J. (Ed.) (2007.): *Social Learning Towards a Sustainable World*, Wageningen Academic, Wageningen.
8. Wals, A. E. J. (2010.): *Mirroring, Gestaltswitching and transformative social learning, Stepping stones for developing sustainability competence*, Wageningen: Emerald Group Publishing Limited, pribavljeno 5.1.2014. s <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?issn=1467-6370>.
9. Fulghum, R. (1986.): *All I Really Need to Know I Learned in Kindergarten*, Harper Collins, Oxford.