

Образовање за животну средину и образовање за одрживи развој – концептуална решења и дилеме

Виолета Орловић Ловрен¹

Одељење за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет,
Универзитет у Београду, Београд, Србија

Апстракт Фокус на образовање за одрживи развој у глобалној политици и у литератури ошвања сјектор различитих погледа на релације с образовањем за животну средину. Док један број аутора јасно раздваја ова два концепта, други сматрају да је образовање за одрживи развој (ООР) заправо заузело место образовања за животну средину (ОЖС). Различита виђења ова два концепта имају импликације на њихово интeрирсање у образовање на свим нивоима. Рад садржи компаративну анализу трендова и праваца у дефинисању ових концепата како у документима глобалне политике тако и у литератури у овој области, у намери да се понуди још једна слика њиховог односа и могућности имплементације у пракси. Осврћ на сличности и разлике у њиховој концептуализацији служи за још једно промишљање дилема у погледу употребе да постоје оба концепта и могућности да се интeришу у образовање, које би требало да има кључну улогу у достизању идеала одрживости.

Кључне речи: образовање за животну средину, образовање за одрживи развој, концепти, интeрални процес.

Увод

Усвајањем Циљева одрживог развоја 2015. године, концепт образовања за одрживи развој у глобалној политици, а упоредо с тим и у литератури, осваја још шири простор и доноси читав спектар различитих одређења и аспеката којима се поклања пажња. Образовни системи и актери неформалног образовања позивају се да свим својим капацитетима допринесу „трансформацији друштва“, промени парадигме, радикалним реформама – а понајвише раскидању с устаљеним праксама које воде ка „неодрживом друштву“.

1 violeta.orlovic@f.bg.ac.rs

Овакав притисак на образовање у целини, а на улогу наставника посебно, подвргнут је широкој критици аутора и практичара у области образовања у различитим срединама, секторима и сегментима. Она се своди на стару и добро познату оцену о (не)реалности очекивања да ће образовање само по себи успети да развије „критички потенцијал“ и „активног грађанина“ који доприноси друштву будућности (дакле, одрживости), у окружењу у коме и даље доминира неолиберална економија, конзумеризам, заокупљеност профитом и неједнакост у погледу располагања ресурсима, капацитетима, али и у доступности знања – па и могућности професионалног и друштвеног ангажмана.

Упозоравајући на овај несклад, Дејвид Ор (David Orr) нас подсећа да у низу контрадикторности једна лежи управо у томе да су нагомилани показатељи неодрживог понашања и неједнакости управо највидљивији у економски најразвијенијим друштвима, која би требало да имају и најбоље услове за развој образовања (Orr, 2004). Истовремено јачају гласови о запостављеним специфичностима читавих региона, „мање развијених земаља“, као и традиционалних и староседелачких знања, упркос томе што из њих можемо много да научимо о одрживости и партнерству са заједницом и окружењем у коме живимо.

Упоредо са порастом научноистраживачког интересовања аутора и у последњим деценијама видљивом експанзијом радова на тему образовања за одрживи развој, контрадикторан је и пораст „шумова“ и збуњености у разумевању, а посебно примени предлаганих модела и приступа. Један од доминантних и широко разматраних јесте и однос између образовања за одрживи развој и образовања за животну средину. Док један број аутора јасно раздваја ова два концепта, други сматрају да је образовање за одрживи развој (ООР) заправо заузело место образовања за животну средину (ОЖС). Сама комплексност концепата – животна средина и одрживи развој – и њихово различито схватање доприносе овој конфузији и самим тим имају импликације на њихово интегрисање у образовање на свим нивоима. Оцењујући да су последњих деценија XX и почетком XXI века одговори образовања под утицајем концепта ОЖС и ООР видљиви, аутори ипак препознају потешкоће како на једној тако и на другој страни: не само да су промене у самој животној средини брже, већ су и поједини елементи образовања још увек отпорни на промену (Smyth, 2006).

Упркос настојањима аутора и креатора глобалне политике да расветле концепте ОЖС и ООР и олакшају њихову практичну примену, пре свега наставницима (на свим нивоима формалног образовања) и професионалцима у неформалном образовању, њихово преплитање, ширина, различити погледи на међусобне релације, па тиме и њихова концептуализација, отежавају интегрисање у процес образовања. Циљ овог рада је да се компаративном анализом трендова и праваца у дефинисању ових концепата како у документима глобалне политике тако и у литератури у овој области понуди још једна слика њиховог односа и могућности и потребе за имплементацијом у пракси. Предмет ове анализе су документа глобалне политике и концептуализација ОЖС и ООР у литератури у области образовања за животну средину и одрживи развој у последње три деценије.

Образовање за животну средину

Глобална политика и образовање за животну средину: ка хармонији људи и животне средине

Документа проистекла из закључака Прве конференције о животној средини у Стокхолму 1972. године, затим радионице одржане под окриљем UNEP и Унеска у Београду 1975. године и Декларација Конференције у Тбилисију 1977. године оцењују се као кључне одреднице концепта образовања за животну средину (Palmer & Neal, 1994; Tillbury, 1995; Smyth & Orlović, 1998). Ослањајући се на Декларацију из Стокхолма и Декларацију УН о новом економском поретку која се залаже за развој усмерен ка балансу и хармонији између људи и животне средине (UNEP, 1975), покреће се први међународни програм образовања за животну средину. Београдска повеља доноси глобални оквир за његову концептуализацију и развој. У њој је циљ образовања за животну средину дефинисан на следећи начин:

Развој свејске популације која је свесна и која брине о живојој средини и проблемима који се на њу односе; која поседује знања, вештине, ставове, мотивацију и посвећеност да индивидуално и колективно ради на решењима актуелних проблема и превенцији нових (UNEP, 1975).

Низ задатака који проистичу из овако формулисаног циља, аутори групишу на следећи начин:

1. Подстицање свести и бриге о економској, социјалној, политичкој и еколошкој међузависности у градским и сеоским подручјима;
2. Обезбеђивање могућности свима да стичу знања, вредности, ставове, уверења и вештине неопходне за заштиту и унапређење животне средине;
3. Креирање нових образаца понашања појединаца, група и друштва у целини према животној средини (Palmer & Neal, 1996; Smyth & Orlović, 1998).

Свеобухватност поимања животне средине – кроз „економску, социјалну, политичку и еколошку међузависност“, усмереност ка целовитој личности и промене у понашању као жељени исход образовања препознају се као главне значајке овако постављеног циља и задатака. Поред тога, овај документ (UNEP, 1975) дефинише и принципе, који служе да усмере развој образовних политика и дидактичког приступа на свим нивоима и у различитим видовима образовања. Према овом документу, образовање за животну средину би требало да: посматра животну средину у њеној свеукупности – природну и створену, еколошку, политичку, економску, социјалну, легислативну, културну и естетску; буде континуирани целоживотни процес, у школи и ван ње; заступа интердисциплинарни приступ; подстиче активну партиципацију у превенцији и решавању еколошких проблема; разматра главне еколошке проблеме из глобалне перспективе, уважавајући регионалне разлике; усмерава фокус како на текуће тако и на пројектовано будуће стање животне средине; посматра укупан раст и развој из еколошке („животносрединске“) перспективе и промовише вредност и неопходност локалне, националне и интернационалне сарадње у решавању еколошких проблема.

Декларација из Тбилисија усваја ове принципе и конкретизује препоруке према образовним системима и актерима, који служе да подстакну реформе образовања широм света:

- образовање за животну средину је интегрални сегмент образовања у целини и неопходно га је интегрисати у све елементе образовања (програм, курикулум, материјали, методе), поставити на интердисциплинарне основе и усмерити ка практичном деловању, пре свега доношењу одлука и решавању проблема;

- образовање за животну средину није само још један предмет у наставном програму – оно би требало да се одвија у свим окружењима (од породице, до радног места, заједнице...) и да буде доступно свим узрастима;

- неопходно је развијати иновативне методе и приступе у интегрисању концепта и принципа образовања за животну средину у образовне процесе у формалном и неформалном образовању, уз важну улогу волонтерских организација (UNESCO, 1978).

Један од приоритета који препознаје ова Декларација јесте свакако образовање и усавршавање наставног кадра и реализатора програма у неформалном образовању. Мада се у више наврата наглашава неопходан обухват интердисциплинарним образовањем и усавршавањем у области животне средине свих узраста, наставника и ученика, младих и одраслих, као и професионалаца свих профила, карактеристично је да се у навођењу различитих занимања – поред планера, административног особља, архитеката и сл., следеће професије и научне области посебно апострофирају: биолози, еколози, хидролози, токсиколози, геолози, агрономи, шумари, пејзажни архитекте, метеоролози и инжењери различитих специјализација (Декларација из Тбилисија, UNESCO, 1977).

Свеобухватан, интердисциплинарни и активни приступ, уз уважавање специфичности и разлика региона и циљних група, неке су од основних тачака визије овако концептуализованог ОЖС. У фокусу етике „новог економског поретка“ уграђене у овај концепт јесте развој који остварује „баланс између људи и животне средине“. Образовање за животну средину би требало да буде намењено свим генерацијама и занимањима, породицама, као и организацијама и светским лидерима, уз приоритет оспособљавања и усавршавања наставника и професионалаца у неформалном образовању. Посебне циљне групе се ипак препознају међу планерима, доносиоцима одлука, инжењерима и професијама техничко-технолошког и природно-научног порекла.

Теоријски концепт образовања за животну средину – од еколошке свести до активног грађанства

Разматрајући развој образовања за животну средину, аутори препознају неколико фаза или доминантних трендова који су обележили одређени временски период или приступе у одговору образовања на глобалне изазове. Према мишљењу Волса (Wals), могу се препознати четири таква таласа, од којих сваки има специфично дефинисан циљ (Табела 1):

Табела 1
Четири фазе у развоју концепција ОЖС

Временски период	Концепт	Циљ
Крајем XIX века	Образовање за заштиту природе	Поновно повезивање људи и природе
60-их година XX века	Образовање за животну средину	Развој еколошке писмености и промена понашања и животних стилова
Од Светског самита у Рију 1992. године	Образовање за одрживост	Грађански ангажман и развој капацитета за одрживи развој
Последње деценије	Образовање за животну средину и одрживи развој	Поновно промишљање места човечанства у свету и глобалном грађанству

Напомена: Извор (Wals & Benavot, 2017).

Полазећи такође од циљева образовања за животну средину у различитим периодима, Џон Смит (John Smyth) препознаје следеће фазе у еволуцији овог концепта: рани период, када се као циљ поставља *развој еколошке свесности*, кроз скретање пажње на мноштво фактора који утичу на животну средину; *еколошка писменост*, која се развија на темељима освешћености и подразумева стицање знања о компонентама животне средине као система, њиховој повезаности и динамици; *еколошка одговорност*, заснована на способности евалуације различитих опција и одабира одређеног правца промене; *еколошка компетенцијасност*, као следећи ниво – не само разумевања и евалуирања, већ и успешног деловања. Сви ови ступњеви воде ка *еколошком грађанству* или „*партиципативном чланству у систему*“ (Smyth, 2006: 250).

Према припадницима Нордијске школе, циљ образовања за животну средину је развијање акционе компетентности, као капацитета за критичко и осмишљено деловање; у демократском друштву одговорност за партиципацију и животну средину није само на одраслима, већ је и код младих неопходно развијати овакву склоност и успешност за „акцију“, која и даље подразумева понашање, али оно које је освешћено, осмишљено и доживљено (Vognsen, 1996). Овај капацитет се не види само као умеће да се делује у ужем или актуелном контексту, већ подразумева „специфичне акционе могућности и погледе на наше будуће друштво“ (Breiting, Nedegaard, Mogensen, Nielsen, & Schnack, 2009: 44).

Анализом приступа еколошком, односно образовању за животну средину, Тилбери (Tilbury) издваја три модалитета: образовање О, образовање У и образовање ЗА животну средину (Tilbury, 1995), од којих сваки има специфичан циљ и у складу с тим ставља акценат на одређене процесе, методе и аспекте развоја личности.

Док се образовање О животној средини очигледно концентрише на когнитивне процесе учења и школски контекст, дотле образовање У животној средини кореспондира с афективним доменом, заснива се више на акционом приступу и одговара покрету „учења напољу“ (outdoor), користећи репертоар искуствених метода и приступа; образовање ЗА животну средину се односи на ЗАлагање за критички промишљене циљеве, ослањајући се на учење путем решавања проблема (Tilbury, 1995: 207).

Образовање за одрживи развој

Образовање за одрживи развој у глобалној политици: ка баланс животне средине и развоја

Закупљени могућим решењима која ће помирити очување животне средине и интересе развоја, доносиоци одлука и стручњаци све више апострофирају питања социјално-економског развоја, па и знања потребна за разумевање ових сложених међуодноса, излазећи из граница природних наука и школа. Одрживи развој пројектује се као нови идеал, а образовање које ће бити усмерено ка њему добија своју најчвршћу платформу објављивањем Извештаја Светске комисије Уједињених нација за животну средину и развој (под руководством норвешке премијерке Гро Харлем Брунтланд (Gro Harlem Brundtland)), под називом „Наша заједничка будућност“; он садржи најшире прихваћену дефиницију одрживог развоја као процеса „задовољавања потреба садашњих, без угрожавања могућности задовољавања потреба будућих генерација“ (Our Common Future, 1987).

Од самог почетка и кроз све даље референтне тачке еволуције идеје и концепта одрживости, образовање се посматра као кључни чинилац одрживог развоја. Међу документима Конференције Уједињених нација о животној средини и развоју (UNCED) у Рио де Жанеиру 1992. године, посебно се у том смислу издваја Агенда 21, са својих 40 поглавља у којима је образовање увек заступљено, а посебно апострофирано поглављем 36, које дефинише три главна правца: унапређење основног образовања, преоријентација постојећег образовања ка одрживом развоју и развијање јавног разумевања, свести и обука – као „кључне полазне тачке за планирање и имплементацију образовања за одрживи развој“ (Hopkins & Mc Keown, 2002: 15).

Миленијумски циљеви развоја усвојени 2000. године обухватају образовање, свдећи га међутим на „универзално основно образовање“ (циљ 2), док Декада образовања за одрживи развој (2005–2014), покренута и вођена под окриљем Унеска, промовише важност образовања током целог живота, укључујући и значајну улогу образовања одраслих (Orlović Lovren, 2012).

Реафирмишући и потврђујући витални значај ООР за даљи развој, потписници Декларације на Конференцији о образовању за одрживи развој у Јапану (Aichi Nagoya) 2014. године сагласни су да се покрене Глобални акциони програм (ГАП) о образовању за одрживи развој (2015–2019) под окриљем Унеска, након окончања Декаде образовања за одрживи развој (2005-2014). Програм прати ефекте Декаде, у складу са следећим постављеним приоритетима: образовне политике, образовне институције, наставници, млади и локалне заједнице (UNESCO, 2014). Усмерен ка интеграцији ООР у образовне системе и процесе, ГАП пројектује два паралелна и међусобно зависна правца: (1) интеграцију одрживог развоја у образовање и интеграцију образовања у одрживи развој (UNESCO, 2014a).

Усвајањем седамнаест циљева одрживог развоја 2015. године и доношењем Агенде за одрживи развој 2030, образовање је обухваћено посебним (четвртим), циљем: „Обезбедити инклузивно и равноправно квалитетно образовање и промовисати могућности целоживотног учења за све“ (UN, 2015). Сам модел одрживог развоја

поред оригинална три стуба – еколошког, социјалног и економског – проширује обухват на домен културе, политике и духовности (Filho, Manolas, & Pасе, 2015). ООР се види и даље као сегмент квалитета образовања, а улога целоживотног учења добија посебно место у документима, у којима је и даље тешко закључити да ли, поред фокуса на децу и младе, одрасли заиста заузимају равноправно место (Orlović Lovren & Popović, 2018).

„Нова визија образовања“, промовисана у Инчеон декларацији и Оквиру за акцију (UNESCO, 2014), говори о ‘трансформисању живота путем образовања’, наглашавајући да оно није омеђено само четвртим циљем, већ доприноси реализацији свих осталих циљева, те би стога и у примени требало пратити ту међузависност.

Одређења образовања за одрживи развој у документима глобалне политике и материјалима који служе као водичи за примену у пракси веома су општа и одређују више декларативне циљеве него што јасно дефинишу овај концепт. У Агенди 21 наводи се: „Образовање, укључујући формално образовање, јавну свест и обуку, требало би да буде препознато као процес путем кога људи и друштва могу да остваре свој пуни потенцијал. Образовање је од критичног значаја за промовисање одрживог развоја и унапређење капацитета људи да се баве питањима животне средине и развоја. (Agenda 21, члан 36, paragraf 3., UNCED, 1992).

- Глобалним акционим програмом (ГАП), ООР се одређује као образовање које омогућава сваком људском бићу да стекне знања, вештине, вредности и ставове који ће га оснажити да доприноси одрживом развоју, предузима одлуке засноване на информисаности и одговорне активности у циљу еколошког интегритета, економске стабилности и праведног друштва за садашње и будуће генерације.“ (UNESCO, 2014: 33)
- У водичу којим се препоручује интеграција циљева одрживог развоја кроз задатке (“Learning objectives”) и формулисане исходе, Унеско (UNESCO, 2017) нуди и оквир кључних компетенција за одрживост:
- *Компјетентности за системско мишљење*: способност препознавања и разумевања релација; анализе сложених система; увиђања како су принципи уграђени у различите системе и на различитом нивоу; суочавање са несигурношћу;
- *Антиципаивна компјетентности*: способност разумевања и евалуације различите будућности – могуће, вероватне и жељене; пројектовања сопствене визије будућности; примене принципа предострожности; процене последица одређених активности; суочавања са ризицима и променама.
- *Нормативна компјетентности*: способност разумевања и преиспитивања норми и вредности које покрећу нечије активности; залагање за вредности одрживости, принципе, циљеве и задатке, у контексту конфликта интереса и „размене“ (grade-offs), неизвесности и контрадикција.
- *Стратешка компјетентности*: способности колективног развоја и примене иновативних активности које воде одрживости на локалном и ширем нивоу.
- *Компјетентности за сарадњу*: способност учења од других; разумевања и поштовања потреба, перспектива и поступака других (емпатија); разумевања,

повезивања и осетљивости за друге (емпатично лидерство); управљање конфликтима у групи; подршка колаборативном и партиципативном решавању проблема.

- *Компетентности за критичко мишљење*: способност преиспитивања норми, пракса и мишљења; рефлексије над сопственим вредностима, перцепцијама и активностима; заузимање позиције у дискурсу одрживости.
- *Компетентности за саморефлексију*: способност рефлектовања над сопственом улогом у локалној заједници и глобалном друштву; континуиране евалуације и мотивисања за акцију; увид у сопствена осећања и жеље.
- *Интегрална компетентности за решавање проблема*: општа способност примене различитих образаца решавања проблема у суочавању с комплексним изазовима одрживости и развој стабилних, инклузивних и праведних опција које промовишу одрживи развој, интегришући претходне компетенције.

Полазећи од „четири стуба учења“ која су садржана у познатом Делорсовом извештају (1996): учити да се зна, да се чини, да се буде и да се живи заједно, Унеско (UNESCO, 2015a) реafirмише хуманистички приступ, који подразумева да су етички и вредносни принципи јак темељ интегрисаног приступа образовању намењеног свима и усмереног ка наведеним кључним компетенцијама. Напори да се нагласи еманципаторска улога образовања као друштвеног добра (Роровић, 2014) у домену ООР значе и позив за отклон од утилитарног става према животной средини као ресурсу за економски развој и да се, поред социјалних и културних интеракција људи, негује и брига „о односу људског друштва с природним окружењем“ (UNESCO, 2015a: 39).

Интегрални, холистички и хуманистички приступ образовању које је засновано на интердисциплинарности и развоју компетентности у складу са глобално усаглашеним кључним оквиром компетенција за одрживост, неке су од главних одлика концепта ООР које се промовише у документима и порукама глобалне политике у области одрживог развоја у последњим деценијама. У складу с препорукама које се упућују владама и креаторима образовних политика у земљама, ООР не би требало да се развија као посебан програм или пројекат, већ као „оквир“ (umbrella) за многе облике образовања који већ постоје и за нове, који ће тек бити створени“ (Education for Sustainable Development).

Теоријски концепти образовања за одрживи развој: од инструментализма ка плурализму – и назад?

Теоријске концепте ООР није могуће посматрати одвојено од претходног осврта на трендове у глобалној политици. И једни и други одражавају како реалност у којој несклад између стања животне средине, социјалног и економског развоја опстаје, тако и филозофско-теоријске утицаје на развој и праксу образовања.

Већина дефиниција одрживог развоја у деценијама од 90-их година XX века до данас, сматрају аутори, могла би се сврстати у две групе: једну (којој припада и

она из Bruntland извештаја), која даје приоритет „одрживом економском развоју“, посматрајући животну средину утилитарно, као ресурс и придајући велики значај технолошким и економским средствима развоја, и другу, која промовише „одрживи хумани развој“ која говори о границама раста (Meadows, Meadows, & Randers, 1972) и потреби за фундаменталним променама актуелног система и друштвеној једнакости (Tilbury & Fien, 2002).

Међу бројним приступима концептуализацији ООР, могу се не само термилошки већ и суштински препознати две широке групе: једна, која налази „прелазно“ решење у концепту „еколошког образовања за одрживост“ (Environmental Education for Sustainability – EEFS) и друга, која говори о образовању за одрживи развој (Education for Sustainable Development – ESD). Према схватању Тилбери (Tilbery), EEFS се разликује од ранијих приступа еколошком образовању у томе што подразумева „тешње везе између квалитета животне средине, екологије и социјално-економских и политичких нити које их повезују“ (Tilbury, 1995: 210).

И међу концептима који се опредељују не само термилошки за образовање за одрживи развој, Веир и Скот (Vare and Scott) препознају два модела: „ООР 1, који промовише информисано и на вештинама засновано понашање, рефлектујући бихевиористички приступ усмерен ка исходима“ и „ООР 2, интринзични приступ фокусиран на индивидуално учење, који укључује развој идеја, истраживање дилема и контрадикторности одрживог живљења“ (Hume & Berry, 2015: 4). Према виђењу Скота и Гофа (Scott and Gough), ООР се може посматрати као „образовање о грађанству“, док Стерлинг, подсећајући на међуповезаност друштвеног, еколошког и економског благостања, конструише концепт ‘одрживо образовање’, под којим подразумева „промену образовне културе, која развија и уграђује теорију и праксу одрживости“, негујући критички став и трансформативну парадигму (Hume & Berry, 2015: 4). На трансформативној парадигми и Боне (Bonnett) заснива свој концепт ООР, посматрајући одрживост као „оквир нашег ума“ („frame of mind“), који представља више од нашег односа према животној средини и захтева фундаментално преиспитивање значења (Bonnett, 2002).

Теоријско-филозофски утицаји – од инструменталистичког, бихевиоралног, преко конструктивистичког и социјалног учења, до постмодерних и трансформативних приступа, рефлектују се на претходно кратко дотакнута виђења аутора који концептуализују ООР – као еколошко образовање за одрживи развој или образовање за одрживи развој.

Наступајући с екоцентристичких позиција, Копнина активно учествује у дебати аутора о инструменталном дискурсу (карактеристичном за рану оријентацију ОЖС према промени понашања) насупрот еманципацијском и плуралистичком, уграђеном у концептуализацију ООР у поставкама низа аутора у последње две деценије (Jickling, Wals, Van Poeck, & Vandenabeele, према: Копнина, 2012). Копнина упозорава да релативизација одређења и циљева као могућа последица плурализма представља плодно тло за јачање антропоцентричних перспектива. Даље јачање и примена оваквог концепта ООР могла би да доведе до одустајања од етике ‘баланса између људи и животне средине’ и до запостављања еколошких знања

као и вештина „неопходних за суочавање с деградацијом у животној средини која постоји у реалном свету“ (Korpiņa, 2012: 712).

Алудирајући на тумачења – језичка али и концептуална – самог акронима ООР (ESD), аутори наводе да је уочљив тренд према коме Е у овој скраћеници (Е као Education, енг.) задобија све већи значај, односећи се на свеукупни институционални развој (“whole institution approach”) и унутар њега, на дидактички приступ (Wals, 2009, према: Orlović Lovren, Petrović i Simić, 2019). Претходно приказан сет кључних компетенција за одрживост (UNESCO, 2017) илуструје управо утицаје које на компетенцијама засновано образовање последњих година врши на концептуализацију ООР у политици и теоријско-емпиријским радовима у овој области.

Наглашавајући важност приступа у подучавању који води активитету и развоју трансформативних потенцијала, препоруке садржане у глобалним документима, као и ставовима аутора, упућују на „дидактичку реоријентацију“ као „процес трансформисања стратегија и праксе подучавања ка интеграцији одрживости у образовање на свим нивоима“ (Orlović Lovren, 2019: 1). О таквој новијој оријентацији у литератури говори и одређење по коме ООР обухвата „инклузивне и интегративне приступе учењу и подучавању, засноване на примењеним, ка будућности усмереним, критичким и партиципативним педагогијама“ (Guide to Quality and Education for Sustainability in Higher Education).

Посматрајући еволуцију и разноврсност одређења концепта и циљева ООР, може се издвојити макар неколико следећих карактеристичних трендова: од „прелазних“ или „комбинованих“ решења (интеграције принципа одрживости у образовање за животну средину), до преовлађујућег, глобалнополитичког и теоријско-емпиријског, приклањања широком концепту образовања за одрживи развој. Током последње три деценије, и у овој образовној области се препознаје пут од оријентације ка садржајима – до компетенцијски заснованог приступа учењу и образовању (UNESCO, 2017). У настојању да се избегну ограничења инструментализма, реафирмише се хуманистички, еманципаторски приступ и демократски плурализам – који за поједине ауторе носи и опасност релативизације, изједначавања важности свих циљева и запостављање знања о животној средини – и за њу.

Уместо закључка: дилеме и могућности примене концепата

Упркос свим настојањима глобалне политике и повећаном интересовању аутора за истраживања и концептуализацију ОЖС и ООР, која су претходним освртом тек кратко илустрована, процеси деградације животне средине и дебаланса међу ‘стубовима’ одрживости јасно су видљиви у целом свету. Ову слику изоштрава и актуелна пандемија ковида 19, са бројним директним и индиректним а вероватно и дугорочним последицама по квалитет живота и планирану имплементацију циљева одрживог развоја. Раскорак између очекиваног и постигнутог на плану ‘трансформације’ друштва и даље се настоји решити пре свега образовањем, чији се квалитет и инклузивност промовишу као кључни за достизање боље будућности.

Широкоприхваћени идеал одрживости у образовању конфронтира, међутим, различите позиције на скали „између екстремне екоцентричности која третира људски род као једну, потенцијално трошну, компоненту у биосфери и екстремне антропоцентричности која претпоставља да су еколошки фактори постојања средства за порицање људских права“ (Smyth, 2006: 11). Супротстављена мишљења долазе и као последица различитих перспектива природних, друштвених, техничких и свих других групација међу дисциплинама на научноистраживачком плану и на плану примене у образовању.

Мада очекивани и неопходни, критички тонови и разлике истовремено могу да значе и баријере за интеграцију оба концепта, замагљујући простор у коме још увек као неразрешена лебде питања попут оног: да ли је време образовања за животну средину истекло? Да ли нам је потребан нови концепт или комбинација претходних, попут еколошког образовања за одрживи развој? (Tilberry, 1995; Andevski, 2016)

Још један, сумарни поглед на карактеристике оба концепта, како их оцртавају претходно представљена документа и приступи аутора, може нам помоћи да потражимо неки од могућих одговора.

Најпре, природна конструката животна средина и одрживи развој: док у основи концепта ОЖС лежи животна средина као сложен систем динамичких односа између свих елемената – природних, створених, еколошких, естетских, социјалних, економских, дотле сам концепт одрживости уводи симбол „стубова“ или „кругова“ социјалног (укључујући културни и политички), економског и еколошког развоја, настојећи да им да исти значај у потрази за балансом укупног развоја као идеалом. Симбол стубова одрживости носи међутим опасност да се ови подсистеми међусобно разматрају одвојено или да се једном од њих придаје већи значај (нпр. економска, социјална или еколошка одрживост). Оваква фрагментација даље може лако да доведе до слике о раздвојености животне средине и социјалног а тиме и економског развоја, и у суштини до удаљавања људи и окружења чији су део. Свако изједначавање квалитета ових „стубова“ занемарује њихову специфичност и отвара могућност за уверење по коме је могуће штету у једној области (нпр. оштећења озонског омотача) потпуно надокнадити одређеним мерама (нпр. технолошким унапређењем производње горива). Новији трендови у схватању одрживости стога инсистирају на интегрисаном приступу, који уважава специфичне квалитете сваког домена трудећи се да ниједан не постане доминантан. Фокусирање само на „еколошку“ или „социјалну“ одрживост и образовање које им доприноси носи стога исту опасност фрагментисаног уместо интегралног приступа и замагљен поглед на „шуму“ (одрживи развој) због фокуса на „дрво“ (један аспект одрживости).

Сложени системи, као и перцепција животне средине, не могу се лако схватити нити обухватити само једним нивоом образовања или у једном подручју, а њихово дубоко разумевање и интердисциплинарно истраживање је неопходно, мада недовољно присутно.

У складу с тим, оба концепта – ОЖС и ООР се сматрају нечим крупнијим од појединачних школских предмета или програма; за њихову имплементацију препоручује се интегрални приступ – како у смислу курикулума тако и свих функција институционалног развоја. Међу приступима овој интеграцији, како у основном и

средњем образовању тако и у институцијама високог образовања, прибегава се и даље чешће решењима по којима је ОЖС или ООР организовано у оквирима једног предмета или модула, пре него инкорпорирано међупредметно или интердисциплинарно (Orlović Lovren, Maruna, & Stanarević, 2020). Још већи проблем, међутим, јавља се када програми који су неопходни за интегрално разумевање одрживости не постоје чак ни у виду посебних курсева, какав је рецимо случај са курикулумом унниверзитетских студија у области друштвено-хуманистичких наука, где изостају садржаји образовања за животну средину па и силабуси чији садржај би упућивао на бављење одрживим развојем, посебно на основном студијском нивоу (Lončar, 2011; Orlović Lovren, 2015).

Мада се у холистичкој природи оба образовна концепта, као и у препорукама за њихов развој и примену кроз активне, партиципативне, трансформативне и критичке приступе, може пронаћи следећа сличност, у основи ОЖС, како у првим тако и у скорашњим концептуализацијама, може се пре свега препознати да је циљ решавање еколошких проблема, а перспектива којом се посматрају све димензије одрживости пре свега еколошка. Концепти ООР у фокус стављају развој општих компетенција за одрживост – како код ученика и студената тако и код наставника – занемарујући често социокултурни и контекстуални аспект (Mitranić, Miškeljin i Pavlović-Breneselović, 2019), као и чињеницу да ни сами наставници немају довољно прилике за усавршавање у домену одрживог развоја и животне средине – нити су такве прилике имали током претходног образовања.

Како је онда и на каквом разумевању кључних концепата и на како осмишљеном садржају могуће развијати компетенцију за критичко и системско мишљење, као и остале компетенције за одрживост? Да ли су образовне реформе, па и креирање и реализација образовних програма за све циљне групе, у формалном као и неформалном образовању, још увек у многим „рукама“ и „умовима“ оних који – нису имали ни прилике да науче довољно о животној средини и одрживом развоју, да би могли да се залажу за њихову интеграцију у образовање и њој допринесе?

Већ и на основу ових аргумената, уз бројне друге могуће аргументе засноване на увиду у карактеристике концепта ОЖС и ООР кроз време и садашњи ниво интеграције у образовање, можемо, како нам се чини, да закључимо да интегрални приступ у примени принципа одрживости на образовање у целини није доминантно заживео, како код нас тако ни у свету. Недостатак претходног тако заснованог образовања наставника и професионалаца у неформалном образовању, као и доносилаца одлука у образовној политици, једна је од важних баријера на том путу. Како је одавно закључио Смит, изгледа да очекујемо да образовне реформе спроводе они који ове концепте суштински и сами недовољно разумеју (Smyth, 2006). У чекању да неке нове генерације стасају, а да се паралелно обезбеди озбиљна стратешка системска подршка интеграцији одрживости у образовање, боље је обезбедити макар „хоризонталну“ примену ових принципа (знања која бар у оквиру посебних предмета или курсева обезбеђују разумевање животне средине, социјалних и економских аспеката развоја) него потпуно занемарити један аспект концентришући се на оно што одређена дисциплина уже проучава,

или очекујући да ће се следећом реформом увести и „вертикални“ приступ – интеграција одрживости у све поре курикулума. Уколико се притом избегава наглашавање само једног аспекта и терминолошки и концептуално („еколошко образовање за одрживост“ или „економска одрживост“), слаће се не само важна порука, већ у суштини неговати приступ који продубљено трага за разумевањем сваког од појединачних конструктора уграђених у концепт одрживости, како би се могао обезбедити интегрисан поглед на њихову повезаност и допринос развоју. Отварајући притом што је могуће више прилика за кретање са „територије“ једне дисциплине ка другој и проналажење заједничког простора за деловање – уместо остајања на удаљеним, дисциплинарним или теоријским, позицијама – можда можемо очекивати реалнији успех у развоју генерација које би требало да воде друштво ка квалитетнијој животној средини и одрживости, разумевајући и осећајући за шта се и зашто заправо залажу и како то да преточе у реалност „друштва будућности“.

Како је наглашавано крајем прошлог века, а очигледно важи и данас, „ништа није важније од одржавања дијалога између оних који познају биофизичку страну проблема с онима који се идентификују с друштвеном страном проблема, и пронаћи решења прихватљива за обе стране“ (Smyth & Orlović, 1998: 603). Овај рад не претендује да понуди разрешење дилема о потреби и односу између два концепта – образовања за животну средину и одрживи развој – већ да подсети на значај овог дијалога за долажење до најбољих модалитета и позове на његово стално освежавање аргументима из интердисциплинарних, интергенерацијских и, наизглед супротних, перспектива.

Референце

- Andevski, M. (2016). Održivo ekološko obrazovanje – perspektiva za promenu kulture učenja. *Inovacije u nastavi*, 29(4), 16–31. <https://doi.org/10.5937/inovacije1604016A>
- Bonnett, M. (2002). Education for Sustainability as a Frame of Mind. *Environmental Education Research*, 8(1), 9-20. <https://doi.org/10.1080/13504620120109619>
- Breiting, S., Hedegaard, K. Mogensen, F., Nielsen, K., & Schnack, K. (2009). *Action competence, Conflicting interests and Environmental Education*. Copenhagen: Aarhus University, Research Programme for Environmental and Health Education.
- Hopkins, Ch., & Mc Keown, R. (2002). Education for sustainable development: an international perspective. In Tilbury, D., Stevenson, R. B., Fien, J., & Schreuder, D. (Eds.), *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge*, Commission on Education and Communication, IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge.
- Hume, T., & Berry, J. (2015). *Environmental Education and Education for Sustainable Development*. In J. Wright (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences 2nd Edition* (pp. 733-739). London: Elsevier Health Sciences.
- Filho, W, L., Manolas, E., & Pace, P. (2015). The future we want: Key issues on sustainable development in higher education after Rio and UN decade of education for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(1), 112-129. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2014-0036>

- Kopnina, H. (2012). Education for sustainable development (ESD): the turn away from 'environment' in environmental education?. *Environmental Education Research*, 18(5), 699-717.
- Lončar, J. (2011). Obrazovanje za održivi razvoj na fakultetima društveno – humanističkih nauka. U Pavlović, V. (ur.), *Univerzitet i održivi razvoj* (str. 241-263). Beograd: Fakultet političkih nauka.
- Meadows, D., Meadows, L. D., & Randers, J. (1972). *The Limits of growth*. London: Chelsea Green Publishing.
- Mitranić, N., Miškeljin, L., & Pavlović Breneselović, D. (2019). Education for Sustainable Development and Preschool Teachers' Competencies. U V. Orlović Lovren, J. Peeters, & N. Matović (Eds.), *Quality of Education: Global development goals and local strategies* (pp. 63-81). Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade and Centre for Innovation in the Early Years, Ghent University.
- Orlović Lovren, V. (2012). Sustainable Development and Lifelong Learning Conceptions – Two Frames for One View on Adult Education. *Andragogical studies*, 14(1), 9-22.
- Orlović Lovren, V. (2015). Integrating sustainability into the curriculum of adult education studies: a journey across disciplines. In W. Leal- Filho, L. Brandli, O. Kuznetsova, & A. M. F. Paco (Eds.), *Integrative Approaches to Sustainable Development at University Level: Making the Links* (pp. 307-320). Switzerland: Springer International Publishing.
- Orlović Lovren, V., & Popović, K. (2018). Lifelong Learning for Sustainable Development -Is Adult Education Left Behind?. In W. Leal-Filho et al. (Eds.), *Handbook of Lifelong Learning for Sustainable Development* (pp. 1-17). World Sustainability Series, Springer International Publishing AG.
- Orlović Lovren, V., Petrović, S., Danijela, & Simić, N. (2019). Sustainable development: between global policy and teachers' conceptions. In V. Orlović Lovren, J. Peeters, & N. Matović (Eds.), *Quality of education: Global development goals and local strategies* (pp. 99-116). Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, and Centre for Innovation in the Early Years, Ghent University.
- Orlović Lovren V. (2019). Didactic Re-orientation and Sustainable Development. In W. Leal Filho (Ed.), *Encyclopedia of Sustainability in Higher Education* (pp. 1-9). Springer: Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63951-2_209-2
- Orlović Lovren, V., Maruna, M., & Stanarević, S. (2020). Reflections on the learning objectives for sustainable development in the higher education curricula – three cases from the University of Belgrade. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(2), 315-335.
- Orr, D. (2004). *Earth in Mind*. Washington/Covelo/London: Island Press.
- Our Common Future* (1987). Brundtland Report. UK: Oxford University Press.
- Palmer, J., & Neal, P. (1994). *The Handbook of Environmental Education*. Routledge.
- Popović, K. (2014). *Globalna i evropska politika obrazovanja odraslih: Koncepti, paradigme i pristupi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu; Društvo za obrazovanje odraslih.
- Smyth, J. i Orlović, V. (1998). Obrazovanje za zaštitu prirode – Razvoj, pristupi, problemi. *Zaštita prirode* 50(1), 599-608.
- Smyth, J. (2006). Environment and education: a view of a changing scene. *Environmental Education Research*, 12(3-4), 247-264. <https://doi.org/10.1080/13504620600942642>
- Tilbury, D. (1995). Environmental Education for Sustainability: defining the new focus of environmental education in the 90-ties'. *Environmental Education Research*, 1(2), 195-212.

- Tilbury, D., & Fien, J. (2002). The global challenge of sustainability. In D. Tilbury, Stevenson, R. B., Fien, J., & Schreuder, D. (Eds.), *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge* (pp. 206). Commission on Education and Communication, IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge UK.
- UNCED (1992). *Agenda 21*. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/outcomedocuments/agenda21>
- UNEP (1975). *The Belgrade Charter: a framework for environmental education*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000017772>
- UNEP (1977). *Intergovernmental Conference on Environmental Education*. USSR: Tbilisi, Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763>
- UNESCO (2014). *Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231074>
- UNESCO (2014a). *Roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO
- UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: GA United Nations.
- UNESCO (2015). *Education 2030 – Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of SDG4. Towards 2030: a new vision for education (The input of the 2015 World Education Forum)*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2015a). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Wals, A., & Benavot, A. (2017). Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *Eur J Educ*, 50, 404–413.

Примљено: 23. 03. 2021.

Прихваћено за штампу: 14. 04. 2021.

Environmental Education and Education for Sustainable Development – Conceptual Solutions and Dilemmas

Violeta Orlović Lovren

Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy,
University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Abstract *The focus on education for sustainable development in global policy and literature opens up a range of different views on its relationship with environmental education. While a number of authors make a clear distinction between the two concepts, others believe that education for sustainable development (ESD) has actually displaced environmental education (EE). Different perceptions of these two concepts have implications for their integration into education at all levels. This paper offers a comparative analysis of trends and directions in defining these concepts both in global policy documents and in the literature in this field, with the aim of offering another perspective on their relationship and on the possibility of implementation in practice. The overview of the similarities and differences in their conceptualization has prompted a reconsideration of the dilemmas regarding the need for the existence of both concepts and the possibility of integrating them into education, which should play a key role in the achievement of the ideal of sustainability.*

Keywords: *environmental education, education for sustainable development, concepts, integral approach.*

Экологическое образование и образование для устойчивого развития - концептуальные решения и дилеммы

Виолета Орлович Ловрен

Кафедра педагогики и андрагогики Философского факультета,
Университет в Белграде, Белград, Сербия

Резюме Акцент на образовании в целях устойчивого развития в глобальной политике и в литературе открывает спектр различных взглядов на отношения с экологическим образованием. В то время как ряд авторов четко разделяют эти две концепции, другие считают, что образование в интересах устойчивого развития (ОУР) фактически заменило экологическое образование (ЭО). Различные взгляды на эти две концепции указывают на возможность их интеграции на всех уровнях образования. В данной статье содержится сравнительный анализ тенденций и направлений в определении этих двух концепций, как в документах глобальной политики, так и в литературе в данной области, а затем предлагается еще одна картина их взаимосвязи и возможности реализации на практике. Обзор сходств и различий в их концептуализации служит для переосмысления дилемм, касающихся необходимости интеграции концепций и возможностей в образовании, которое должно сыграть ключевую роль в достижении идеалов устойчивости.

Ключевые слова: экологическое образование, образование в интересах устойчивого развития, концепции, комплексный подход.