

Веиновић Зорица  
*УЛОГА ДЕЦЕ У ОЧУВАЊУ ЖИВОТНЕ СРЕДИНЕ И/У ОДРЖИВОМ ДРУШТВУ:*  
*прилози васпитању и образовању за одрживи развој*, Београд: Учитељски факултет,  
(2018).

Методичка теорија и пракса број 2/2018  
УДК: 37  
Стр. 370 - 378

**Одломци из монографије:** Веиновић, З. (2018). *Улога деце у очувању животне средине и/у одрживом друштву: прилози васпитању и образовању за одрживи развој*. Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду.

Потреба за промишљањем о улози деце у очувању животне средине и/у одрживом друштву исходи из три значајне премисе. Прва се односи на сложену мрежу проблема у животној средини и њихову повезаност са социјалним и економским активностима људског друштва, док озбиљност насталих проблема указује на неопходност заштите, обнове и непрекидног унапређивања животне средине. Начин живота садашњих генерација има потенцијал да угрози квалитет живота, потребе и права будућих генерација. Штавише, стање животне средине је већ данас толико алармантно да негативно утиче на различите аспекте благостања савременог људског друштва, почев од здравља и основних материјалних потреба. Друга премиса укључује концепт одрживог развоја као најцеловитијег решења насталих проблема. Његова основна идеја је да данашње генерације треба да воде рачуна да својим моделима производње и потрошње, активностима у животној средини и, уопште, начином живота не затворе могућности будућим генерацијама да задовоље сопствене потребе, док је образовању додељена значајна улога у промовисању одрживог развоја. Образовање је препознато као моћан фактор у креирању одрживог погледа на свет, средство за формирање новог оквира знања, умећа и система вредности потребних за суочавање са проблемима у животној средини, као и за развијање одговорности и поштовања према природи, али и према другим људима. Коначно, трећа премиса укључује чињеницу да је младе и посебно децу предшколског и млађег школског узраста могуће и потребно мотивисати да постану чувари природе и одговорни чланови у одрживом друштву. Деца се на овом узрасту интензивно развијају, те је тај потенцијал веома важно искористити у контексту потребе за ефикасним развојем знања, умећа и система вредности неопходних за

очување природе и живот у одрживом друштву. Са претходним су у великој мери повезане и нове улоге и компетенције које се у контексту одрживости очекују од предшколских васпитача и учитеља, али и просветних радника на свим нивоима образовања. Они немају само обавезу да буду одговорни појединци или чланови у одрживој друштвеној заједници, већ носе одговорност и обавезу у дисеминацији вредности из области одрживости. При томе, одговорност предшколских васпитача и учитеља међу осталим просветним радницима је тим већа будући да раде са децом узраста од три до једанаест година, у периоду њиховог интензивног развоја који је изузетно драгоцено и значајно искористити за развијање одрживих навика.

Сваки од наведених аспеката издвојеног проблема елабориран је у поглављима ове књиге. У књизи смо издвојили специфичне циљеве образовања за одрживи развој и указали на разлоге, могућности и важност њихове интеграције у образовни систем на свим нивоима. Објединили смо резултате анализе и закључке о успешности досадашњих начина интеграције ових значајних циљева из перспективе бројних домаћих и страних аутора и истраживача и критички се осврнули на предности и слабости у том процесу на примерима васпитно-образовне области Упознавање природне и друштвене средине у програму припреме деце за школу и наставе природе и друштва у првом циклусу обавезног образовања и васпитања, као и на примеру студијских програма учитељских факултета у Републици Србији. Отворили смо и питање начина за превазилажење затечених пропуста и утврдили могуће смернице за развој ефикасније стратегије имплементације одрживости у образовање, на теоријском и практичном нивоу. Идеја је да дамо потенцијални скроман допринос развоју и унапређивању знања и компетенција у области одрживог развоја, које се увелико очекују и то, са једне стране, од васпитача и учитеља (те просветних радника генерално) као појединаца и чланова друштва, и, са друге стране, од њих као делатника у васпитно-образовним институцијама – у адекватном планирању и одговарајућем методичком обликовању циљева из ове области, као и вредновању остварених резултата. Надамо се да ће књига бити од користи и креаторима образовних политика, ауторима уџбеника, истраживачима, односно свим потенцијалним доносиоцима и реализаторима одлука о правцима развоја образовања у контексту одрживости.

\*\*\*

Проблеми у животној средини, од нестајања природних ресурса, преко угрожености биодиверзитета и акумулације синтетисаних материјала у недозвољеним количинама, до глобалних климатских промена, забележени су и обједињени у бројним извештајима (Millennium Ecosystem Assessment, 2005; IPCC, 2013; WWF, 2016 и др.). У питању су извештаји о комплексној мрежи проблема у животној средини (или о појединим аспектима те мреже), од локалних преко регионалних до глобалних проблема, њиховим узроцима и последицама. [...] У извештају из 2008. године (WWF, 2008), експерти су предвидели да ће нам, уколико наставимо истим темпом да вршимо

притисак на природне ресурсе, тридесетих година 21. века бити потребне две планете да подрже наш начин живота. [...] Јасно је да проблеми у животној средини са којима се суочавамо сигнализују да постоје озбиљни пропусти и грешке у начину на који људи користе своје станиште (Commoner, 1971). Њихова повезаност са људским активностима, прецизније са економским растом заснованим на исцрпљивању природних ресурса и социјалним питањима попут демографског раста, сиромаштва и ратова, не доводи се у питање. Као основни фактори, који одређују утицај човечанства на животну средину, препознати су бројност људске популације, технологија и богатство које се мери потрошњом по глави становника. [...] Само један век неразумне експлоатације природних ресурса, стварања и употребе производа и отпада (од стране произвођача и потрошача) довео је до поремећаја еколошке равнотеже и проблема у животној средини, а добробит свих живих бића данас и у будућности, укључујући и доступност природних ресурса за будуће генерације, озбиљно је доведена у питање.

\*\*\*

Концепт одрживог развоја настао је као резултат настојања да се одговори на озбиљне проблеме који су се у последњих неколико деценија јавили у животној средини. [...] У питању је нацрт развоја који „испуњава потребе садашњих без ускраћивања могућности будућим генерацијама да задовоље сопствене потребе“ (WCED, 1987: 54). Суштина понуђеног решења лежи у идеји да се будућим генерацијама, са становишта могућности које пружају природна богатства, не остави горе стање од оног у садашњости (De Žarden, 2006), односно да се обезбеди очување виталности и разноврсности Земље уз истовремено побољшање квалитета живота људи данас и у будућности (Jackson, 2005). Осим што је еколошки исправан, концепт је и социјално прихватљив, јер укључује алтруизам (бригу за задовољење потреба и квалитетнији живот свих људи, садашњих и будућих генерација) и међугенерациску одговорност. У питању је један од најцеловитијих приступа у контексту решавања насталих проблема, чији је циљ помирење развојних циљева људског друштва са ограничењима животне средине, односно успостављање хармоније између људских активности, са једне, и законитости које владају у животној средини, са друге стране, али и успостављање хармоније између самих људи. [...] Образовање представља моћан фактор обликовања другачијег, одрживог погледа на свет, средство за формирање новог оквира знања, умећа и система вредности неопходних за суочавање са проблемима у животној средини, као и за развијање одговорности и поштовања према природи, али и другим људима. При томе, кључну циљну групу, јасно је, представљају млади, пошто перспектива поменутих циљева у великој мери зависи од њихових ставова, учешћа и, уопште, начина живота. [...] Тако, циљеви из подручја образовања за одрживи развој најпре „обухватају развој компетенција и система вредности из области животне средине, а који би били у служби: очувања биодиверзитета, те међусобне повезаности и зависности живих бића и елемената неживе природе; откривања и

сагледавања проблема у животној средини, њихових узрока и последица; заштите животне средине. Даље, обухваћене су и вредности попут разумевања и прихватања културне разноврсности, солидарности, толеранције, сарадње, мирног разрешавања сукоба и међугенерацисјске одговорности [...] Коначно, образовањем за одрживи развој развијају се способности и спремност за одрживи начин живота: за рационалну потрошњу (засновану на разликовању потреба од жеља), рециклажу, поправку и поновну употребу производа, те коришћење обновљивих извора енергије“ (Veinović, 2017: 193).

\*\*\*

Прво, имајући у виду могућности и интензиван развој когнитивних капацитета деце на овом узрасту, за очекивати је да је код њих могуће развијати знања, умећа и вредности неопходне за очување природе и живот у одрживом друштву, као и да се те могућности са узрастом повећавају. Илустрације ради, предшколци кроз игру и асоцијативно учење могу да сагледају међусобну повезаност живих бића и њихову зависност од елемената неживе природе, неке последице људских активности у животној средини, значај међусобног разумевања и помагања међу људима и на тај начин осетљивост за бројна питања из области одрживости. Код деце млађег школског узраста (кроз умрежавање појмова, сагледавање каузалних веза, те хоризонталних и вертикалних релација међу њима и сл.) могуће је подстицати разумевање везе између људских (позитивних и негативних) активности и проблема у животној средини, те у том контексту и адекватне ставове и умећа, односно примену научног у ваншколским ситуацијама. Да су очекивања реална, потврђују и радови и истраживања многих аутора баш у области образовања за одрживи развој. [...] Даље, имајући у виду значај очувања животне средине и концепта одрживости, наведени потенцијал и пријемчивост деце овог узраста за нове идеје и подстицаје веома је важно искористити. Такође, теорије и истраживања наведених аутора подржавају и наше уверење да је остваривање циљева и садржаја из области одрживости могуће на било којем узрасту уколико се пажљиво изабере, поједноставе и правилно структуришу захтеви, као и изабере адекватне активне методе и модели рада и дидактичка средства, који би били прилагођени и примерени сазнајним карактеристикама деце. Коначно, сам приступ овој тематици, уз услов да се прилагоди карактеристикама узраста, уз правилно вођење од стране одрасле особе и у сарадњи са вршњацима (може да) доприноси даљем целокупном развоју ученика. Наиме, ако пођемо од сложености захтева из области образовања за одрживи развој, обавезног холистичког приступа овој тематици и личности детета, о којима ће касније бити речи, и боравка у природи, на којима се инсистира у овом концепту, можемо да закључимо да бављење питањима очувања природе и генерално питањима одрживости може да представља стимуланс когнитивном развоју, али и целовитом развоју личности деце на предшколском и млађем школском узрасту. [...] И раније поменуто истраживање које су спровели

Самерс и Кругер показало је да су учење и захтеви из области образовања за одрживи развој подстицали интелектуални развој, као и емоционалне реакције деце према питањима одрживости, што је, видећемо касније, од пресудног значаја за мотивацију деце да се понашају у складу са принципима и захтевима из ове области (Summers & Kruger, 2003). [...] При томе, ниво интеграције одрживости у образовање, према моделу који нуди Стерлинг (Sterling, 2004, према: Rončević & Rafajac, 2012), може да се креће од акомодације или образовања о одрживости (додавања концепта у постојећи систем, без измена осталих његових делова), преко реформације или учења за одрживост (креирањем веза између тема о којима се већ учи и њиховог довођења у контекст одрживог развоја) до трансформације, која подразумева да се одрживи развој постави као темељ учења (*одрживо* образовање). Иако је трећи наведени модел најквалитетнији, облик интеграције одрживости у одређени школски или студијски предмет, односно област васпитно-образовног рада, требало би да зависи управо од специфичности истих (Veinović, 2017). Прецизније, приликом интегрисања ове проблематике у један школски предмет или област васпитно-образовног рада (у даљем тексту предмет/област), осим што је потребно обезбедити раније изложено рефлектовање специфичних циљева образовања за одрживи развој, веома је важно наведене циљеве прилагодити карактеристикама предмета/области у који се интегришу. Отежавајућа околност је та што „нису сви предмети једнако пријемчиви за интеграцију циљева одрживости, а нарочито не за холистички приступ питањима из ове области, који смо истакли као суштинску одлику овог образовног концепта. То не значи да по сваку цену треба наћи начин да се сви циљеви одрживости имплементирају у један курикулум, нити, са друге стране, треба занемарити сваки покушај да се интегришу они циљеви који су сродни са матичном науком на којој је предмет заснован [...] (Veinović, 2017: 194). [...] Са друге стране, област васпитно-образовног рада као што је Упознавање природне и друштвене средине и школски предмети *Свет око нас* и *Природа и друштво* потенцијално су веома погодан терен за имплементацију свих елемената и циљева из области образовања за одрживи развој. У чему се овај потенцијал састоји, да ли је искоришћен и које су могућности да се наведена област васпитно-образовног рада на предшколском узрасту, односно настава школских предмета *Свет око нас* и *Природа и друштво* у раду са децом млађег школског узраста учине функционалнијим са становишта одрживости, више речи посвећујемо у наредном поглављу.

\*\*\*

На предшколском и млађем школском узрасту нема потребе за дефинисањем одрживог развоја. Деци је важно пружити конкретна знања, оспособити их и мотивисати за примену свих елемената из области образовања за одрживи развој у свакодневном животу. [...] Примера ради, будући да је једна од основних компоненти одрживог развоја животна средина, циљеви из области образовања за одрживи развој могуће је грубо категорисати у следећих неколико категорија или тема: биодиверзитет,

земљиште (тло), вода, ваздух и енергија. У даљем елаборирању предлога модела за третирање одрживих тема у васпитно-образовној области упознавања околине и настави природе и друштва, могуће је и потребно уврстити и економске и социјалне људске активности, у великој мери зависне и повезане са животном средином, а које представљају узроке проблема насталих у свакој од наведених области животне средине, те у којима такође леже и мере за њихово решавање. [...] Следи да је свакој од горе издвојених категорија (биодиверзитет, земљиште, вода, ваздух и енергија) могуће приступити из угла: *значаја* датог елемента животне средине. Биодиверзитет, земљиште (тло), вода, ваздух и енергија елементи су природе, од чијег „здравља“ и функционалне међусобне повезаности зависи опстанак на планети; *проблема* у издвојеном сегменту животне средине, њихових *узрока* (који леже у људским социјалним и економским активностима) и *последица* (или секундарних проблема, укључујући и последице по здравље људи). [...]; *мера за решавање насталих проблема*. Оне, као и узроци, поново леже у људским социјалним и економским активностима (Veinović, 2017). [...] Знање о питањима одрживости свакако „представља неопходан предуслов, основу на којој се граде ставови и понашање значајни са становишта заштите животне средине и шире, одрживог развоја, али, само по себи, није довољно“ (Veinović, 2010: 680). Критичко и дивергентно мишљење, метакогнитивно тумачење самостално прикупљених информација и креативно и целовито сагледавање и решавање насталих проблема су, осим знања, неки од значајних предуслова за суочавање са сложеним питањима из области одрживости (Anđevski i Kundačina, 2004; Kahn, 2010; Sterling, 2010; Abdullahi, 2010; Stanišić, 2016). Осим тога, неспособност да се емоционално ангажује у друштвеним проблемима, апатија и рационално дистанцирање неке су од баријера због којих човек не делује проеколошки (Kollumuss & Agyeman, 2002, према: Stanišić, 2016). [...] То значи да позитиван став према овој тематици представља још један од кључних фактора који повећава предиспозиције и спремност за учешће у одговарајућим акцијама из области одрживости и уопште одрживи начин живота (Marković, 1992; Матановић, 1993; Hodson, 2003 i dr.). Из свега претходног следи неопходност холистичког приступа личности детета у васпитно-образовном процесу. [...] Да би се ефикасно реализовали сви циљеви из области образовања за одрживи развој, васпитно-образовни процес би морао да буде когнитивно, вредносно, афективно и акционо оријентисан (Anđevski i Kundačina, 2004). [...] Сви наведени циљеви и промене, односно развој компетенција и система вредности у области образовања за одрживи развој, захтевају нове стратегије учења, моделе учења и поучавања који би били трансформативно и друштвено ангажовани, те оријентисани на будућност (Sterling, 2010; Kundačina i Visković, 2016). [...] У тексту који следи осврнућемо се на неке од ефикасних начина реализације циљева из области одрживости у упознавању околине и настави природе и друштва, од одабира методичких поступака, преко облика рада и места реализације активности, до успостављања различитих облика корелације са другим областима/предметима, уз обавезну оријентисаност васпитно-образовног процеса на различите аспекте личности деце. [...] У том циљу,

илустрације ради, у вртићкој соби/учионици у периоду од десетак дана могли бисмо да поставимо експеримент, који би се састојао из следећа три сегмента: 1. кактус и нпр. ружу/лалу/каранфил гајити у земљишту истог квалитета, под условима „суше“ – мало влаге, изложеност директној/јакој сунчевој светлости (осветљености) и топлоти; 2. 2–3 семена нпр. пшенице засадити у чашу са песком и чашу са земљом богатом хумусом (остали услови – количина влаге и сунчеве светлости (осветљености) и топлоте, требало би да буду исти); 3. у теглу, обмотану тамном хартијом, ставити земљу са глистама и додати ситно сечене јабуке и држати на топлом месту (Матановић и Веиновић, 2003; Veinović, 2004). Из прва два експеримента деца ће закључити да живот живих бића, у овом случају биљака, зависи од различитих услова станишта (вода (влажност), квалитет земљишта, количина сунчеве светлости (осветљеност) и топлоте), али и да исти услови станишта не одговарају свим живим бићима (на примеру кактуса и руже/лале/каранфила), као и да се жива бића адаптирају на одређене абиотичке факторе. У трећем експерименту, имаће прилике да закључе како жива бића повратно утичу на услове станишта: једући јабуке и „свој пут“, глисте побољшавају плодност земљишта обогаћујући га хранљивим материјама и чинећи га растреситијим; [...] Даље, није претерано рећи да се незаменљива делатна оријентација учења за одрживост, као и његова преко потребна афективна димензија, најпотпуније остварују управо у раду деце на пројекту. Наиме, у једном пројекту могу да буду интегрисани сви претходно описани облици учења: експеримент, проблемско учење, истраживачке активности (укључујући и оне у природи и друштвеној средини), игра, интерактивно, као и интегративно учење, самостално прикупљање информација из различитих извора. Учешћем у групном пројекту деца се уче и да сарађују, што заједно са избором занимљивих тема за обраду води афективном везивању деце за питања из области одрживости, те бољој мотивацији да се учествује у новим акцијама из ове области. Коначно, на овај начин деца се осамостаљују и припремају за проблемске ситуације у свакодневном животу, данас и у будућности, за ситуације чије ће решавање захтевати управо тимски рад на пројектима из оквира свих сегмената одрживог развоја. [...] У наставку дајемо пар добрих примера разноврсног ангажовања деце активностима из појединих области одрживости (биодиверзитет и енергија), на којима је могуће уочити и горе наведене разлике у погледу оријентисаности активности на поједине аспекте личности деце. Тако, у првом примеру (*пример 1*): питањима о значају кртице доминира „обраћање“ когнитивном аспекту личности детета – циљ им је да деца изводе самосталне закључке и уочавају узрочно-последичне везе; питањима о проблему у којем се кртица Мица наша да деца се подстичу да се афективно вежу за лик ове животињице, осете сажалење и спремност да јој помогну; док се питањима о поступку људи у причи деца наводе да критички мисле и заузму критички став према њима, осуде њихово дело, те да осмисле решење које би било позитивно за обе стране – кртицу и људе (дивергентно мишљење). У другом примеру (*пример 2*), првом и трећом групом питања (да запазе везу између прекомерне потрошње електричне енергије и проблема у животној средини, примере нерационалне потрошње струје дечака Марка

из приче и сугеришу му начине да штеди) деца самостално закључују, уочавају узрочно-последичне везе, развијају дивергентно мишљење, док се другом групом питања подстиче њихова емоционална (негативна) реакција на поступке лика из приче. Они те поступке вреднују и развијају спремност да „неодрживог“ неистомишљеника увере да треба „одрживо“ да се понаша. Оба примера је, уз одговарајуће модификације, могуће прилагодити деци другачијег узраста. Коначно, по узору на њих, могуће је осмислити и многе друге активности, из истих и осталих области образовања за одрживи развој, а могу да послуже и као матрица у коју је могуће укључити и остале облике активног учења.

\*\*\*

У оквиру првог поглавља бавили смо се, између осталог, специфичностима везе између потрошачког начина живота и проблема у животној средини, односно одликама потрошачког начина живота као препрекама помирењу развојних циљева са ограничењима животне средине. „Штавише, многа еколошка разарања можемо приписати економским факторима“ (De Žarden, 2006: 91). Осим тога, у друштву које негује потрошачки начин живота, људи су „толико себично заокупљени својим приватним стварима да поклањају мало пажње свему ономе што надилази лични ниво“ (Fromm, 1989: 22). Чињенице о узрочно-последичним везама између људских потрошачких активности и проблема у животној средини, као и отуђености међу људима, наводе на закључак да решења насталих проблема „леже управо у другачијем систему знања и вредности, као и променама у понашању сваког појединца, индивидуалног потрошача. А у реализацији овог циља управо образовање представља један од најмоћнијих фактора“ (Veinović, 2016: 74). Зато је обавеза свих који су укључени у васпитно-образовни процес једног образовног система да дају допринос у настојању да се начини заокрет од потрошачког ка одрживом начину живота као његовој алтернативи. Све наведено управо су неки од разлога и за проучавање могућности развијања вредности одрживог начина живота у настави природе и друштва. Основна идеја у приступу који предлажемо у овом поглављу је да би, кроз наставу природе и друштва, требало развијати потрошаче, који су на првом месту грађани: активни чланови друштва са усађеним осећајем за заједништво, за своја права, као и дужности, који своје изборе праве одговорно, са јасном свешћу о последицама (Gabriel and Lang, 1995). Наведени концепт у складу је са природом и суштином наставе овог предмета, што смо имали прилике да видимо раније у анализи програма наставе природе и друштва. Верујемо да је потребно и могуће наставу природе и друштва „упрегнути“ и усмерити ка дематеријализацији друштвених и културних потреба младих. Чак и да постоји минимална могућност да су у праву аутори који сматрају да је очекивање промена у савременим моделима потрошње нереално (у смислу одрицања од



користи коју нам доносе материјална добра), мишљења смо да је неопходно уложити труд, јер је цена апатије према овој проблематици превисока. [...] Овде смо се преваходно усредсредили на начине да се деца млађег школског узраста, и то у оквиру наставе природе и друштва, припремају да буду одговорни грађани и рационални потрошачи у одрживом друштву. На том узрасту, деца већ доносе одређене потрошачке одлуке, подстакнуте рекламама, анимираним филмовима, потрошњом својих вршњака, па је право време за ову врсту васпитно-образовног утицаја. Ипак, приступ који елаборирамо у овом поглављу, са одређеним модификацијама, може да буде прилагођен и примењен у раду са децом предшколског узраста. [...] Пут који смо предложили за интегрисање значајних елемената образовања за одрживи развој није једноставан. Ипак, уверени смо да је циљеве које смо поставили могуће реализовати.