

Sodobne smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj

Tomaž Grušovnik

Univerza na Primorskem

tomaz.grusovnik@pef.upr.si

 © 2024 Tomaž Grušovnik

<https://doi.org/10.26493/978-961-293-403-3.7-11>

Razprave o okoljski vzgoji ali okoljski etiki se po navadi začnejo s prikazom katastrofalnega okoljskega stanja, ki smo mu priča. Sem gotovo spadajo antropogeno povzročene podnebne spremembe, skupaj z njimi pa cela vrsta relativno povezanih pojavov, od upadanja biotske raznovrstnosti do pojava invazivnih vrst. Sam bom za začetek postregel z drugim podatkom, ki priča o človekovem prekomernem poseganju v naravo, a ga srečamo manj pogosto, je pa podobno pereč in zgovoren: ocena biomase sesalcev nam pove, da je velika večina živečih sesalcev posledica človekove dejavnosti. Marsikoga ta podatek preseneča, saj ob »sesalcih« takoj pomislimo na slone, žirafe in kite, zares velike živali, za katere tako spontano, »čez palec«, menimo, da predstavljajo »levji delež« telesne mase živečih sesalcev. Sinji kit (*Balaenoptera musculus*) je, denimo, največja znana žival, ki je kadar koli živela, posamezna žival pa lahko doseže težo tudi dvestotih ton. A statistika nam govori povsem drugo zgodbo: daleč največji delež biomase živečih sesalcev predstavljajo domače živali, predvsem govedo, in sicer 630 milijonov ton; morda presenetljivo tem bitjem sledi masa živih človeških teles, ki znaša 390 milijonov ton. Človek je tako odgovoren za neverjetno milijardo in dvajset milijonov ton biomase živečih sesalcev, medtem ko prostoživeči sesalci, kamor sodijo vse »divje« oz. prostoživeče vrste sesalcev, vključno z vsemi morskimi sesalci, predstavljajo skupih 60 milijonov ton oz. slabih šest odstotkov vse mase živečih sesalcev (Greenspon idr., 2023).

Čeprav je dobro, da se seznanimo s čim objektivnejšim stanjem okolja in onesnaženosti, pa raziskave po drugi strani kažejo, da zgolj navajanje podatkov ni dovolj za spremembo načina mišljenja in ravnanja. Naj bodo številke še tako zaskrbljujoče in znanstveniki še tako glasni, je malo verjetno, da bodo zgolj z informiranjem prepričali javnost. Težava okoljskega izobraževanja namreč pogosto ni povezana s tem, da posamezniki ne bi bili seznanjeni z informacijami ali da ne bi vedeli, kje jih lahko dobijo, pač pa s hoteno ne-

vednostjo in z zanikanjem: ker so informacije o stanju okolja zaskrbljujoče, se jim pogosto raje izognemo, saj to pomeni, da je naš način življenja ne-trajnosten, kar marsikoga zaskrbi, saj si ljudje predstavljajo, da brez trenutne potrošnje ne morejo kvalitetno preživeti (Norgaard, 2011; Grušovnik idr., 2020). Težava vzgoje in izobraževanja za trajnostnost (v nadaljevanju VITR) tako tudi ni, recimo, povezana s tem, da ljudje ne bi imeli zavedanja o pomenu prookoljskih vrednot, pač pa s tem, da so vrednote, ki jih imamo, pogosto v konfliktu. Vzemimo običajen primer: sam sem lahko velik občudovalec naravnega okolja, zato se odločim, da bom počitnice preživel v parku Yellowstone, kamor odletim z letalom. Moja vrednota počitnikovanja, ki povzroča izpuste toplogrednih plinov, je hkrati tesno povezana z mojimi okoljskimi vrednotenji, po drugi strani pa je v neposrednem protislovju z njimi, saj počnem ravno to, kar to okolje ogroža. Omenjena dva primera nam tako nazorno pokažeta kompleksnost, s katerim se sooča VITR.

Kako se spopasti s temi težavami? Stroka je soglasna, da mora biti osnovno vodilo pedagogov spodbujanje celovitega sistemskega mišljenja. VITR naj ne bo slepa indoktrinacija v sisteme vrednot ali ravnanj, pač pa spodbujanje kritičnega razmišljanja o prookoljskih vrednotah. Povedano nazorno: ni namen VITR učenje, v kakšne barve zaboj moramo vreči steklo ali embalažo, pač pa, denimo, premislek, kakšno problematiko povzroča proizvodnja odpadkov in kako se ji lahko zoperstavimo. Ravno zaradi tega je osrednjega pomena za VITR sistemsko mišljenje, ki ga Evropski okvir kompetenc za trajnostnost GreenComp opredeli kot pristopanje k problemu trajnostnosti z vseh strani, upoštevajoč čas, prostor in kontekst. Učenec ob tem razvija spretnost opisovanja trajnosti kot celostnega koncepta, ki vključuje okoljska, ekonomska, družbena in kulturna vprašanja ter neguje skrb za kratkoročne in dolgoročne vplive lastnih dejanj na druge ter na planet (Bianchi idr., 2023). Podobne smernice nam daje tudi didaktika filozofije, natančnejše tistega njenega dela, ki se ukvarja z didaktiko etike oz. sodobne moralne vzgoje. Tudi ta namreč, kot opozarja Šimenc (2017), že od Émila Durkheima naprej ni dojeta kot indoktrinacija v sisteme vrednot, saj je ena od konstitutivnih gest sodobne moralne vzgoje zagotavljanje prostora svobode posameznika. Prej kot za podrejanje ter vbijanje vrednot in znanja v glavo gre za spodbujanje učenčevega kritičnega razmišljanja o vrednotah, sposobnost njihovega presojanja pa tudi negovanje posebnih veščin, denimo civiliziranega nestrinjanja s tistimi, ki razmišljajo drugače od njega.

Ključno vlogo pri takšni vzgoji in izobraževanju igra dialog, ki je že po Emmanuelu Lévinasu (1998) temelj etičnosti. Tukaj ne gre zgolj za to, da bi skozi dialog morda prišli do kakšnih etičnih spoznanj ali načel oz. pravil, ki

bi jih upoštevali, pač pa predvsem za to, da je dialog mesto, kjer se moram drugemu odpreti, če ga želim sploh slišati. Pogovor kot proces je torej etičen sam po sebi, zato je negovanje kultiviranega dialoga pravzaprav srž moralne vzgoje, v navezavi na VITR pa bi lahko rekli, da je osnovna naloga vzpostaviti dialoški odnos z naravo. Pri tem je naravi in entitetam oz. bitnostim v njej seveda treba pripisati intrinzično vrednost, ne zgolj instrumentalne, kot je to v navadi za »plitko ekologijo«, ki jo varovanje okolja zanima zgolj zato, ker je to koristno za človeka (prim. Grušovnik, 2021, str. 20–22).

Kako naj torej v konkretnem smislu izgledajo dejavnosti, ki so po meri sodobnih spoznanj o VITR? Zbirka, ki je pred vami, ponuja kar nekaj iztočnic, kako lahko pedagoški proces oblikujemo v skladu z njimi. Od tega, da poučarja celosten pristop v smislu izpostavljanja pomena medpredmetnega povezovanja, in sicer tako na ravni matematike kot tudi jezika in naravoslovja, do tega, da izpostavlja pomen aktivnih metod poučevanja, ki doživeto povežejo z razumevanjem in le-to s tem šele sploh omogočijo. Seveda je ključnega pomena tudi medinstitucionalno povezovanje, o katerem premišljuje posebno poglavje, pa tudi stališča tistih, ki delajo ali bodo delali v vzgoji in izobraževanju. Zelo pomembno je namreč, kako pedagogi vrednotijo in snujejo dejavnosti za otroke, saj lahko kakovostno sistemsko in celostno znanje na področju trajnostnosti pričakujemo le, če bomo znali pripraviti tudi kakovosten pedagoški proces. Pomembno vlogo pri tovrstni evalvaciji pa nedvomno igrata tematizacija in preizpraševanje prikrita kurikuluma, ki lahko povsem brez naše vednosti posreduje protislovne vrednote, ki niso v skladu s tem, kar smo nameravali sporočiti (Marić Jurišin idr., 2023).

Oglejmo si to nekoliko konkretnije: vzemimo vsem znano dejavnost s področja okoljske vzgoje, ki se dotika problematike odpadkov, zajema pa ustvarjanje novih predmetov iz dotrajanih ali izrabljenih reči, denimo plastične embalaže. Velikokrat se vzgojiteljice in vzgojitelji poslužijo te dejavnosti zato, da bi s tem osvežali glede problematičnosti odpadkov in tega, da je z njimi nekaj treba narediti. A kaj takšna dejavnost dejansko sporoča? Lahko da pri marsikom vzbuja vtis, da z odpadki ni nič narobe, saj so priročen material, ki ga lahko uporabimo za ustvarjanje novih predmetov. Namesto da bi proizvodnjo odpadkov problematizirala, jo takšna dejavnost – verjetno povsem nehote – normalizira, kar pa je zelo problematično, saj po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije v Sloveniji letno na prebivalca prideamo krepko več kot 400 kg komunalnih odpadkov, medtem ko jih uspemo reciklirati 62,4 % (Statistični urad Republike Slovenije b. l.). Velikokrat mi tudi študentje in vzgojiteljice priznajo, da so v namen izvedbe dejavnosti dejansko kupili material v trgovini, denimo plastične lončke ali lesene paličice,

kar je seveda povsem v nasprotju z namenom dejavnosti. Kritična okoljska vzgoja mora torej opolnomočiti ne le otroke, učence, dijake in študente, pač pa tudi delavce v vzgoji in izobraževanju, predvsem pedagoge, da bomo znali kritično vrednotiti dejavnosti in reflektirati svoje prakse.

Vzemimo še en primer: nedavno sem na zaščitenem območju Nature 2000 naletel na že nekoliko preraslo igralo v obliki Arhimedovega vijaka, s katerim so obiskovalci lahko natočili vodo v betonirano korito in jo potem spustili po umetni betonski strugi. Čemu točno služi takšna priprava? Ali ne daje občutka, da je narava tukaj posamezniku na razpolago, da se z njo igra? Da je torej narava velika igrača? Od tu pa do ideje, da je okolje namenjeno zadovoljevanju mojih potreb, je le še korak. To, da mora biti učenje prijetno, je dejstvo, ki ga je poznal že Komensky v svoji *Veliki didaktiki* (1995). Toda to še ne pomeni, da moramo naravoslovno izobraževanje na vso silo narediti zanimivo otrokom tako, da ga spremenimo v igrišče za zadovoljevanje njihovih potreb. Tobogani v obliki slona ali žirafe v živalskih vrtovih teh bitij otrokom ne približajo niti za ped, saj dajejo občutek, da so živali tukaj na voljo za kratkočasenje (več o problematiki komercializacije izobraževanja v akvarijih in živalskih vrtovih v Lloro (2020)). Problematično je, skratka, če v naravo postavimo igrala, ki niso neposredno povezana z osveščanjem glede intrinzične vrednosti narave in bitij, ki jo poseljujejo, zato je nujno, da si v strokovni literaturi, kakršna je pred vami, ogledamo premisleke in načela priprave kakovostnega pedagoškega procesa v okviru VITR.

Nahajamo se v času, ki ga marsikdo imenuje šesto veliko izumrtje, ker pa je to povzročeno zaradi človekove dejavnosti, mu rečejo tudi kar iztrebljenje. Nimamo več veliko časa, da ga omilimo, kolikor se da. Pri tem lahko in mora ključno vlogo igrati ravno izobraževanje. K sreči je trenutna kurikularna prenova to prepoznala in problematiko VITR v obliki skupnih ciljev vase tudi eksplicitno vključila. Seveda pa je uresničevanje takšnih ciljev možno le, če imamo za to usposobljene pedagoge in pedagoginje. To pa lahko dosežemo le z raziskavami in objavami, kakršna je pred vami. Tako je ta knjiga majhen znak upanja v sicer precej izzivalnem obdobju temne ekologije (Morton, 2016).

Literatura

Bianchi, G., Pisiotis, U., in Cabrera, M. (2023). *GreenComp: evropski okvir kompetenc za trajnostnost; poročilo skupnega raziskovalnega središča v okviru znatnosti za politiko* (B. Vogrinec Škraba, prev.). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Greenspon, L., Krieger, E., Sender, R., in Milo, R. (2023). The global biomass of

- wild mammals. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 120(10), e2204892120.
- Grušovnik, T. (2021). *Osnove okoljske etike*. Pedagoški inštitut in Urad za UNESCO.
- Grušovnik, T., Spanning, R., in Lykke-Syde K. (2020). *Environmental and animal abuse denial: Averting our gaze*. Lexington Books.
- Komensky, J. A. (1995). *Velika didaktika* (V. Blažič, A. Majdič in A. Fink, prev.). Pedagoška obzorja.
- Lévinas, E. (1998). Dialogue: Self-consciousness and proximity of the neighbor. V E. Lévinas, *Of God who comes to mind* (B. Bergo, prev., str. 137–151). Stanford University Press.
- Lloro, T. (2020). *Animal edutainment in a neoliberal era: Politics, pedagogy, and practice in the contemporary aquarium*. Peter Lang.
- Marić Jurišin, S., Malčić, B., in Dragojević, T. (2023). Skriveni kurikulum i implicitne teorije nastavnika kao odrednice obrazovnog-vaspitnog procesa. *Naša škola*, (1), 47–64.
- Morton, T. (2016). *Dark ecology: For a logic of future coexistence*. Columbia University Press.
- Norgaard, K. M. (2011). *Living in denial: Climate change, emotions, and everyday life*. MIT Press.
- Statistični urad Republike Slovenije. (B. l.). *Kazalniki za odpadke, Slovenija, letno*. SiStat. <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/-/2700001S.px>
- Šimenc, M. (2017). Moralna vzgoja: prenašanje vrednot in personifikacija morale. *Šolsko polje*, 27(1–2), 27–44.