

OBRAZOVANJE ZA OKOLIŠ I/ ILI OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ

<http://www.doi.org/10.17234/9789533791906.10>

SAŽETAK

U kontekstu višegodišnjih rasprava o tome da li se obrazovanje za okoliš suočava s nužnošću ponovne formulacije svojih ciljeva i pozicioniranja unutar globalnih obrazovnih perspektiva ili se povlači pred svuda prisutnim preporukama prema razvijanju obrazovanja za održivi razvoj, u radu se daje kratak pregled razvoj koncepta obrazovanja za okoliš od tzv. Tbilisi deklaracije, Bruntland Izvješća, Agende 21 i Agende 2030 do recentnijih integrirajućih koncepata kao što je na primjer obrazovanje za odgovornost (prema okolišu), obrazovanje za održivo društvo, itd., a što uključuje i obrazovanje za održivi razvoj. Cilj ovoga rada je, pored paralelnog prikaza razvoja obrazovanja za okoliš i obrazovanja za održivi razvoj, povezati oba koncepta u smislu njihove orijentacije na odgovor društvenom prioritetu održivosti i održivog življenja,

Ključne riječi: Agenda 21, obrazovanje za okoliš, obrazovanje za održivi razvoj, održivi razvoj, okoliš

1 Dr. sc. Ivanka Buzov, izv. prof., Odsjek za sociologiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu

Uvod²

Iako je i danas sačuvano mjesto za tradicionalno obrazovanje za zaštitu prirode, obrazovne politike usmjerile su se i prema koncipiranju obrazovanja koje će ostvariti zadatak „ekološkog opismenjavanja“, razviti „ekološko mišljenje“, promicati znanja o nepatvorenim procesima u prirodi, provocirati rasprave o mjestu čovjeka u živom svijetu i njegovom odnosu prema ostatku tog svijeta, kao i širenju područja etike, tj. vječnih pitanja o tome što se podrazumijeva pod moralnim mišljenjem i djelovanjem. Drugim riječima ono bi podjednako uvažavalo potrebe i za usvajanjem znanja o okolišu i za osposobljavanjem pojedinca za primjereno djelovanje prema okolišu. U tom kontekstu se na putu od usvajanja znanja do pro-okolišnog ponašanja sugerira ponašanje za održivost, ili održivo življenje, kao nužno jedinim moralnim djelovanjem koje naglašava jednaku obzirnost prema opstanku i sadašnjih i budućih generacija. Kada se osvrćemo na razvoj obrazovanja za okoliš i ako pokušamo pratiti razvojne tendencije njegovih perspektiva neizostavno se nameće i rasprava koja se odnosi na praćenje paralelizma razvoja obrazovanja za okoliš i obrazovanja za održivi razvoj. I ne samo to, već i na njihovo pozicioniranje u odnosu na ključne ciljeve obrazovanja, odnosno na to kako se obrazovni sustav pozicionira u odnosu na društvo. Ili, kako o tome raspravljaju Bob Jickling i Arjen Wals (2005), osim što je obrazovanje fundamentalno fokusirano na činjenice, vještine i vrijednosti onih e vodi destinaciji stvorenoj i određenoj (društvenim) autoritetom, znanje i razumijevanje se stvara unutar društvenog konteksta (Jickling i Wals, 2005, str. 3). Upravo se u pokušaju paralelnog promatranja razvijanja obrazovanja za okoliš i obrazovanja za održivi razvoj jednako pronalaze i opći ciljevi obrazovanja glede društvenih očekivanja, a u kontekstu danas već sveprisutne svijesti o ekološkoj krizi i jasno usmjerene orijentacije prema stvaranju održivog društva.

RAZVOJ OBRAZOVANJA ZA OKOLIŠ

Pedesetih godina prošlog stoljeća, razvijanjem svijesti o problemima zaštite i očuvanja prirode pojavio se pokret za zaštitu prirode (*conservation movement*) kao i potreba za odgovarajućim obrazovanjem za zaštitu prirode (*conservation education*). Nekadašnje obrazovanje o prirodi (*nature education*), koje je podučavalo djecu o tajnama života prirode i kojim se sugerirala ljubav i poštovanje za prirodu postaje nedostatno za suočavanje s promjenama koja je u „prirodi pretvorenoj u okoliš“ (Kirn, 1998, str.

2 Ovaj rad je u većem dijelu dio mog doktorskog rada pod naslovom „Utjecaj nastavnih programa na promjenu studentske ekološke svijesti“, obranjenog 2013. godine na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, pod mentorstvom akademika, prof. dr. sc. Ivana Cifrića.

262) proizvela industrijalizacija odnosno znanstveni i tehnološki napredak. Paralelno je rasla svijest o razmjerima, ozbiljnosti i multidimenzionalnosti krize okoliša (globalni problemi iscrpljivanja prirodnih resursa, nagli porast svjetskog stanovništva, problemi klimatskih promjena, nesigurno odlaganje nuklearnog otpada, acidifikacija, oštećenje ozonskog omotača, dehidratacija, zagađenje zraka, vode i zemljišta...). Stoga se svjetska, kako znanstvena tako i politička, javnost, bez obzira na poneka udaljavanja i prijepore oko usuglašavanja u svezi s uzrocima ove krize, složila oko zajedničke poruke da - ako se radikalno ne promijeni potrošačko ponašanje, prakse i institucije suvremenog društva, ovi problemi će se pogoršati i dovesti do nepopravljive situacije.

Skupine ekoloških aktivista, tradicionalnih grupa za zaštitu prirode, studentskih inicijativa i skupina za pritisak diljem svijeta sudjelovale su u mobiliziranju za društveni otpor protiv štetnih industrija i loših vladinih odluka za koje su držali da su odgovorne za identificirane probleme okoliša. Ove skupine environmentalista³ su izražavali javno ogorčenje i jasne političke zahtjeve kako bi se problemi okoliša postavili na političku agendu. Zatim su i pokreti za okoliš (*environmental movements*) također informirali javnost o svom pogledu na krizu okoliša i započeli inicijalne projekte sa solarnom energijom i biološkim uzgojem, s namjerom podizanja javne svijesti i podrške za moguće alternative. Pojavili su se također i novi, tzv. *grass-root* pokreti sa zahtjevom za novim, „zelenim obrazovanjem“. U Nizozemskoj je, na primjer, tako došlo i do kreativnih tenzija između zagovarača zelenog obrazovanja o prirodi koji su se fokusirali na brigu za život svijeta prirode i na one koji su favorizirali brigu za „sivo“ obrazovanje (*grey education*) za okoliš, kao apel za rastuće razumijevanje i svijest struktura društva koji su uzrokovali degradaciju okoliša, kako bi se odgajali kritički građani (Postma, 2004, str. 6). Na taj način stvorio se i novi obrazovni pokret koji se počinje etiketirati kao „obrazovanje za okoliš“ (*environmental education*) i „ekološka edukacija“ (*ecological education*).

Nakon prvotne želje da zaštite i čuvaju prirodu od ljudskih prijetnji, kao originalne motivacije obrazovanja za zaštitu prirode, globalni pritisak za koncipiranjem obrazovanja za okoliš pratile su i relevantne znanstvene i stručne rasprave o perspektivi i politikama obrazovanja pa je, na primjer, Lucas (1972) tvrdio da obrazovanje za okoliš zaslužuje značajno mjesto unutar formalnog obrazovanja te upozoravao na objektivno postojanje teških zapreka njegovoj afirmaciji. Među tim zaprekama ključnim se drže institucionalna inercija i kurikularni teritorijalizam, koji su sprječavali njegov ulazak u obrazovni *mainstream* (Johnson i Mappin, 2005, str.143).

Na Konferenciji Ujedinjenih naroda o ljudskom okolišu u Stockholmu (*UN Conference on the Human Environment*, 1972), izrečen je poziv za „internacionalnim

3 Environmentalizam predstavlja sustav vrednota oblikovan kao politička ideologija odnosno kao tip društvene manifestacije koja se idejom održivog društva suprotstavlja hegemoniji potrošački orijentiranog industrijskog društva (Layrargues, 2000, str. 167) . Upravo se environmentalizam označava kao onaj koji proizvodi projekte, s ciljem mijenjanja glavnog toka društva, tragajući za etabliranjem novih odnosa između ljudske vrste i prirode (Stadler, 2006, str. 86-87) ili kao izraza postmaterijalističkih vrijednosti kvaliteta života (Inglehart, 1999, prema Stern, 2000, str. 411).

programom u području obrazovanja za okoliš, interdisciplinarnost u pristupu, kako u školama tako i izvan škola, a da bi se obuhvatile sve razine obrazovanja i usmjereno prema općoj javnosti“. Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO*) je sredinom sedamdesetih godina zatražila koncipiranje obrazovanja za okoliš prema kojem bi se trebalo usmjeriti „ne samo biofizički prirodnim okolišem već također oblikovanim fizičkim okolišem, napravljenom od čovjeka jednako kao i političkim, ekonomskim, kulturnim, tehnološkim, društvenim i estetičkim okolišem (Unesco Institute for Education. 1985, str. 7). Jer, razumijevanje složenosti odnosa prema okolišu ide dalje od razine prirodnih fenomena, ono traži i uvid u poremećaje u biosferi kao i u društvenim podsustavima koji ih mogu uzrokovati (Schleicher, 1989, str. 261). U istom desetljeću izdvajaju se i dva značajna svjetska skupa i to: Međunarodna radionica o obrazovanju za okoliš u Beogradu (*International Workshop on Environmental Education, 1975*) i Prva međunarodna konferencija o obrazovanju za okoliš država članica UNESCO-a, u Tbilisiju (*First Inter-governmental Conference on Environmental Education, 1977*).

Razvoj javne svijest o problemima zagađenja i nagle urbanizacije započela je, dakle, početkom dvadesetog stoljeća kada je stigao i snažan odgovor obrazovanja, nakon što je pokret za zaštitu uspješno lobirao za uvođenje obrazovanja za zaštitu kao dijela učenja iz zemljopisa u okviru srednjeg i visokog obrazovanja. Odjeci ovog koncepta odnosno njegov kontinuitet protežu se i na kraju stoljeća: 1980. godine donosi se Svjetska strategija zaštite (*World Conservation Strategy*), kada se i deklarativno povezuju ciljevi obrazovanja sa stavovima i ponašanjem, pa se kaže „Obrazovanje za okoliš ima zadatak transformiranja stavova i ponašanja cjeline društava, ako nova etika zaštite koja obuhvaća biljke i životinje jednako kao i ljude, postaje realnost (ICCE, 1984, paragraf 67, prema Palmer, 1998, str. 77).

Korištenje termina obrazovanje za okoliš (*environmental education*) prvi put se bilježi na Konferenciji Međunarodne Unije za zaštitu prirode i prirodnih resursa (*IUCN Conference*), održane u Parizu 1948. godine.⁴ Na sastanku njezina Povjerenstva za Sjeverozapadnu Europu (*North West Europe Committee*), održanom 1965. godine na Sveučilištu Keele (*Staffordshire, UK*)⁵ upućen je poziv svjetskoj javnosti za uvođenjem obrazovanja za okoliš u škole, visoko obrazovanje i u programe stručnih izobrazbi.

Nadalje, izvještaj u kojem se očituje narasla svijest u cijelom svijetu o potrebi koncipiranja i provođenja obrazovanja za okoliš rezultat je rada UNESCO-ove Konferencije

4 Drži se da je na međunarodnoj sceni ovaj termin ušao u uporabu 1948. godine, upravo na ovoj Konferenciji, a autorstvo se pripisuje Thomasu Pritchardu. Neki izvori, međutim, tvrde da se ovaj termin pojavio 1947. godine u knjizi *Communitas*, čiji su autori Paul i Percival Goldman (Palmer, 1998, str. 5). Međunarodna Unija za zaštitu prirode i prirodnih resursa (*International Union for Conservation of Nature - IUCN*) formalno je ustanovljena 1949. godine, i tada je predstavljala glavni međunarodni savez vladinih i nevladinih organizacija usredotočenih na zaštitu okoliša.

5 Ovaj skup drži se značajnim i zbog toga što se tada, na primjer, prvi put koristio termin obrazovanje za okoliš u Velikoj Britaniji.

o biosferi (*The Biosphere Conference*), održane je u Parizu 1968. godine, u čijem je Izvještaju (objavljenom 1971. godine) izražena potreba za poticanjem globalne svijesti o problemima okoliša i to kroz vrlo konkretan poziv za razvoj kurikularnih materijala u svezi s proučavanjem okoliša na svim razinama obrazovanja i izvođenja izobrazbi. Također se zagovaralo postavljanje nacionalnih koordinacijskih tijela koja bi se isključivo bavila obrazovanjem za okoliš širom svijeta. Na čelu ove inicijative bila je Velika Britanija, koja je podstakla osnivanje Vijeća za obrazovanje za okoliš (*Council for Environmental Education - CEE*), 1970. godine, krovnog tijela za koordinaciju inicijativa na području obrazovanja za okoliš. Prema naputcima Vijeća, obrazovanje za okoliš trebalo bi se provoditi kako u školama tako i u svim sektorima britanskog društva. Iste godine se u organizaciji IUCN-a i UNESCO-a, na Institutu Foresta u Carson City-ju (*Nevada, USA*), održao Međunarodni radni sastanak o obrazovanju za okoliš u školskom kurikulumu (*International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum*). Upravo je održavanje ovog sastanka pokrenulo razmišljanja ne u svezi s definiranjem termina „obrazovanje za okoliš“, već su predstavnici četrnaest zemalja raspravljali i o idejama programa inovacija u obrazovanju za okoliš. Godine 1970. održan je i sastanak Komisije za obrazovanje međunarodne Unije za zaštitu prirode i prirodnih resursa UNESCO-a, na kojem je izjavljeno da je obrazovanje za okoliš proces prepoznavanja vrijednosti koje vode razvijanju vještina i stavova nužnih za razumijevanje i procjenjivanje odnosa između čovjeka i njegove kulture i biofizičkog okruženja. Godinu dana ranije (1969) bilježi se i pokretanje prvog časopisa posvećenog području istraživanja obrazovanja za okoliš – *The Journal of Environmental Education*. Dvije godine kasnije (1972), u organizaciji Ujedinjenih naroda, u Stockholmu je održana Konferencija o ljudskom okolišu (*United Nations Conference on the Human Environment*), na kojoj je izjavljeno da je obrazovanje o pitanjima okoliša jednako važno za mlade generacije kao i za odrasle. Na ovoj Konferenciji očitovao se nagli porast globalnog interesa za okoliš, što je nagnalo mnoge vlade da započnu s izradom programa za očuvanje okoliša, u koja su uvrštene i obveze izrade posebnih kurikuluma za izvođenja odgoja i obrazovanja o okolišu i za okoliš. To je, između ostalog, vodilo i utemeljenju posebnog programa za okoliš pri Ujedinjenim narodima (*United Nations Environment Programme - UNEP*), 1975. godine.

Obilježavanje početka rada ovog programa popraćeno je zajedničkim angažiranjem UNEP-a i UNESCO-a na organizaciji Međunarodne radionice o obrazovanju za okoliš u Beogradu (1975). U UNESCO-ovom Završnom izvješću ove radionice izneseni su sljedeći ciljevi obrazovanja za okoliš: jačanje svijesti o ekonomskoj, političkoj i ekološkoj međuovisnosti urbanih i ruralnih područja, zatim osiguravanje mogućnosti za stjecanje znanja, vrijednosti i vještina potrebnih za zaštitu i poboljšanje okoliša, te stvaranje novih obrazaca ponašanja pojedinaca, skupina i društva u cjelini prema okolišu. Ovi ciljevi će se nastaviti naglašavati u svim kasnijim dokumentima vezanim za viziju razvoja obrazovanja, uključujući ključne dokumente o razvoju obrazovanja za 21. stoljeće. Na radionici u Beogradu istaknuto je sljedeće: „Cilj obrazovanja za okoliš je da razvije svjetsku

populaciju svjesnom i zaokupljenom okolišem i njegovim udruženim problemima, kao i da ima znanje, vještine, stavove, motivacije i posvećenost individualnom i kolektivnom radu prema rješenjima tekućih problema i prezentaciji novih“ (Postma, 2004, str. 4).

Na Prvoj Međunarodnoj međuvladinoj konferenciji o obrazovanju za okoliš država članica UNESCO-a, u Tbilisiju (*Tbilisi Declaration, 1977*) jasno je izražena namjera da se, zbog naraslih ekoloških problema, pojedinac i društvene skupine pouče o kompleksnosti pojma okoliša u odnosu na pojam prirode, kako bi se usvojila potrebna znanja, vrijednosti i stavovi te načini ponašanja i praktične vještine, što bi omogućilo odgovorno i učinkovito sudjelovanje u uočavanju i rješavanju ekoloških problema te izgrađivanju kvalitete okoliša. UNESCO u svom dokumentu iz 1978. godine, a na temelju rezultata iz Tbilisija iznosi kako je „bazični cilj obrazovanja za okoliš da uspije u formiranju individua i zajednica koji razumiju složene prirode prirodnog i okoliša stvorenog od čovjeka, koji rezultiraju iz interakcije njihovih bioloških, fizičkih, društvenih, ekonomskih i kulturnih aspekata kako bi se postigli znanje, vrijednosti, stavovi i praktične vještine za sudjelovanje na odgovoran i djelotvoran način u anticipiranju i rješavanju problema okoliša, kao i u upravljanju kvalitetom okoliša“ (Johnson i Mapping, 2005, str. 146). Glede dodatnih učinaka ove konferencije treba podsjetiti da su nazočni delegati preporučili seriju kriterija koji bi trebali pomoći u vođenju razvoja programa obrazovanja za okoliš, a to su etičke, zatim kulturne i ekonomske dimenzije ekološke svijesti te istakli značaj uloga različitih znanosti u proučavanju okoliša i međuovisnosti različitih nacija i ljudi (McComas, 2002, str. 667).

Na temelju navedenih smjernica i ciljeva, IUCN, UNEP i WWF (*World Wildlife Fund*) inicirali su i izradili Svjetsku strategija zaštite (*World Conservation Strategy, 1980*). U ovoj se strategiji ističe važnost zaštite resursa kroz „održivi razvoj“ (*sustainable development*)⁶, te se zastupa stanovište o tome da su zaštita i razvoj međuovisni. Strategija također sadrži i poglavlje o obrazovanju za okoliš, sa sljedećom porukom: Krajnje je vrijeme da se transformira ponašanje cjelokupnih društava prema biosferi, ako se želi osigurati postignuće ciljeva zaštite okoliša, tj. da je dugoročni zadatak obrazovanja za okoliš unaprjeđivati i jačati stavove i ponašanja, kompatibilna s novom etikom (okoliša)⁷ (IUCN, 1980). Napravljen je i važan korak u razvoju ideja o viziji obrazovanja za

6 Ideja o konceptu održivog razvoja prvi put se spominje upravo u ovoj strategiji.

7 Sredinom osamdesetih godina prošlog stoljeća, nakon desetogodišnjeg otvaranja rasprava o potrebi profiliranja novog području unutar filozofije okoliša – etike okoliša, najprije s razvijanjem etičke teorije o oslobođenju životinja, kao i prava životinja. Ključno početno pitanje koje postavlja etika okoliša odnosi se na to da li prirodnim entitetima koji nemaju moralni stav, kao što su životinje (ne-ljudi), dati moralni status (Kirn, 1998, str. 262), tj. trebaju li individue ili vrste (ili čak ekosistemi) biti u fokusu moralnih promišljanja (Callicot, 2005). Prateći razvoj ove akademske discipline Samuelsson (2010) tvrdi da je upravo interes i progovaranje o intrinzičnim vrijednostima unutar teorije okoliša obilježilo ovu disciplinu do danas. Razvijanje etičkog stava prema okolišu kroz obrazovanje povezuje se s činjenicom da se učenici u tom procesu osnažuju i za istraživanje osobne odgovornosti prema problemima okoliša pa im takvo obrazovanje pomaže razvijati „osobnu etičnost za svijet, a znanje postaje mnogo više od naučenih činjenica“ (Palmer, 1998, str. 144).

okoliš, baziran na 3 zahtjeva: (1) održanje životno podržavajućih sustava; (2) očuvanje genetičke raznolikosti (proširujući prema vrstama i raznolikost staništa tj. bioraznolikosti) i (3) održivo korištenje prirodnih resursa. Kao najbolje postignuće ove strategije drži se promidžba pro-aktivnog pristupa okolišu, ciljajući na sprječavanje problema koji nastaju radije nego čišćenja poslije njihova nastanka (Smith, 2006, str. 252).

Deset godina nakon Tbilisija, 1987. godine, UNDP i UNEP organiziraju Konferenciju u Moskvi pod nazivom Tbilisi plus 10 (*Tbilisi +10*). Između niza ključnih tema, na ovom se skupu naglasila važnost da „svatko postane svjestan značaja okoliša kroz primjereno obrazovanje za okoliš“ (UNESCO, 1987).

Tijekom 1987. godine, objavljivanjem publikacije „Naša zajednička budućnost (*Our Common Future*)“, poznatija kao Brundtland izvještaj (*Brundtland Report*) proširena je Svjetska strategija zaštite iz 1980. godine. Ovaj Izvještaj drži se ključnom točkom preokreta u povijesti politike prema okolišu i obrazovnih politika. U njemu se ističe kako obrazovanje za okoliš treba biti uključeno i u druge discipline kurikulumu formalnog obrazovanja na svim razinama, s ciljem jačanja odgovornosti za stanje okoliša i podučavanje učenika o tome kako nadgledati, zaštititi i poboljšati okoliš, što se ne može postići bez uključivanja učenika u pokret za bolji okoliš kroz takve forme kao što su klubovi prirode i specijalne interesne grupe (*Our Common Future*, 1987, str. 113). Paralelno se, također, u odlukama Konferencija ministara za kulturu (*Conference of Ministers of Culture*, 1980, 1982 i 1992) o „Okolišu i nastavi“ potvrđuju navedeni ciljevi odgoja i obrazovanja za okoliš, koji su i danas aktualni, s dopunom o globalnim dimenzijama ekološkog razvoja i pojmom održivog razvoja.

U osamdesetim je godinama donesen još jedna važan dokument - Europska Rezolucija o obrazovanju za okoliš (*European Resolution on Environmental Education*, 1988), koju je izglasalo Vijeće Ministara zemalja Europske zajednice (*Council of Ministers of the European Community – CEC*). U ovoj Rezoluciji traži se od vlada tadašnjih država članica Europske zajednice da promiču uvođenje obrazovanja za okoliš u sve sektore obrazovanja, uključujući stručne izobrazbe i obrazovanje za odrasle (*Resolution of the Council and the Ministers of Education meeting within the Council on the European dimension in education*, 1988)⁸, što postaje svojevrsna preporuka za uključivanje ovog koncepta u cjeloživotno obrazovanje.

Promicanje modela održivog razvoja unutar obrazovanja za okoliš⁹ posebice se ističe nakon Izvještaja Brundtland Komisije i održavanja Konferencije Ujedinjenih naroda

8 Najbrža reakcija na ovu Rezoluciju zabilježena je u Engleskoj i Walesu, gdje je 1989. godine objavljen dokument „Obrazovanje za okoliš od 5 do 16“ (*Environmental Education from 5 to 16*) i započeto zagovaranje službenog statusa obrazovanja za okoliš unutar Nacionalnog kurikulumu za škole.

9 Svjetska strategija za zaštitu (*The World Conservation Strategy*) bio je, inače, prvi međunarodni dokument koji zagovara da obrazovanje za okoliš promiče održivo življenje i naglašava upravljanje očuvanjem divlje zemlje (*wildland preservation management*) (*International Union for Conservation of Nature and Natural Resources*, 1980).

o okolišu i razvoju u Rio de Janeiru (*United Nations Conference on Environment and Development - Earth Summit, 1992*), odnosno nakon usvajanja Agende 21 i Deklaracije iz Rija (*Rio Declaration*)¹⁰. U Agendi 21 nalazi se i ključna točka koja se odnosi na obrazovanje, u kojoj se naglašava „očekivanje promjena u stavovima ljudi s pozivom da se uključe u široku kampanju obrazovanja, rasprava i javnog sudjelovanja“. Osim toga, obrazovanje za okoliš ovdje se definira baš kao sredstvo za unaprijeđenje održivosti, pa se kaže: „Obrazovanje je presudno za promidžbu održivog razvoja i poboljšanje kapaciteta ljudi kako bi se adresirali okoliš i razvoj obrazovanja, kao i da ove potrebe budu inkorporirane kao esencijalan dio učenja. I formalno i neformalno obrazovanje su prijeko potrebni kako bi se mijenjali ljudski stavovi, na način da se izgrade kapaciteti za procjenu te izraze njihove brige za održivost. Ono je također presudno za postizanje etičke svijesti o okolišu, vrijednosti i stavova, vještina i ponašanja, konzistentno s održivim razvojem i za djelotvornu javnu participaciju u donošenju odluka. (Agenda 21, Chapter 36.3).

U istom poglavlju ističe se perspektiva u vezi s promicanjem koncepta održivog razvoja, kako unutar formalnog tako i neformalnog obrazovanja. Nadalje se preporučuje vladama država svijeta da pripreme strategije s ciljem integriranja okoliša i razvoja u jedinstveni predmet, koji bi trebao biti uključen u obrazovanje na svim razinama u razdoblju od slijedeće tri godine (Agenda 21, Poglavlje 36, UNCED, 1992). Također se značaj obrazovanja za okoliš ističe u Poglavlju 25, u kontekstu područja djelovanja vezano za djecu i mladež u održivom razvoju.

U devedesetim godinama 20. stoljeća zabilježene su brojne nacionalne i regionalne aktivnosti u svezi s izradom državnih i regionalnih (međudržavnih) strategija za održivi razvoj i primjereno obrazovanje za okoliš, uključujući i obrazovanje za održivi razvoj. U tom duhu je i međunarodna konferencija (20 godina nakon Tbilisija) u Solunu (*Conference on Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability, Thessalonike, 1997*) na kojoj je donijeta Solunska Deklaracija (*Thessaloniki Declaration*), s naglaskom na reorijentaciji obrazovanja u 21. stoljeću prema ideji održivosti¹¹. Tako se u ovoj deklaraciji obrazovanje za okoliš spominje u kontekstu njegova referira-

10 Agenda 21 sadrži 40 poglavlja koji pokrivaju područja ključnih problema svjetske zajednice, od siromaštva, opasnog otpada i desertifikacije zemljišta do problema mladeži, obrazovanja i slobodne trgovine. Deklaracija iz Rija je drugi ključni dokument, izrađen i potpisan na Konferenciji, s 27 principa za održivost koji osiguravaju osnovicu za izvođenje programa međunarodne suradnje predviđenih u Agendi 21. Ova Agenda, u svari, predstavlja program – vodič za interpretaciju Deklaracije. Osim toga, na ovoj su Konferenciji doneseni i slijedeći sporazumi: Konvencija o klimatskim promjenama (*Climate Change Convention*), Konvencija o zaštiti biološke raznolikosti (*The Biodiversity Convention*), Principi za zaštitu šuma (*Forest Principles*), potpisani od strane većine država u svijetu odnosno njihovih vlada.

11 Ciljevima Agende 21, usmjerena je i najnovija Agenda 2030 (Ciljevi održivog razvoja 2015.-2030.), dokumentirana na Samitu Ujedinjenih naroda o održivom razvoju održanom 2015. godine, s razrađenih 17 ciljeva (Opća skupština UN-a, 2015) u svezi najnovijih perspektiva o održivom razvoju, kako na europskoj tako i na globalnoj razini, s posebnim naglaskom na nužnost povezivanja dominantnih društvenih procesa na početku 21. stoljeća.

nja prema obrazovanju za okoliš i održivi razvoj. Pokrenuti su novi okviri za programe obrazovanja za okoliš i to kako od lokalnih i nacionalnih vlada tako i od environmentalnih skupina i institucija. Ovi programi okarakterizirani su kao obrazovanje za održivi razvoj (*Education for Sustainable Development - ESD*) ili obrazovanje za održivost (*Education for Sustainability - ES*), što drugim riječima podrazumijeva obrazovanje za održivo društvo i globalnu odgovornost (*Education for Sustainable Society and Global Responsibility*), a u istom kontekstu govori se i obrazovanju za održivu budućnost (*Education for Sustainable Future - ESF*), obrazovanju za našu zajedničku budućnost (*Education for Our Common Future*), ili jednostavno o održivom obrazovanju (*Sustainable Education - SE*). Kao što i sami nazivi govore naglasak je na obrascima održive potrošnje i održivih životnih stilova te na javnoj podršci agendi održivog razvoja.

U predgovoru Priručnika za obrazovanje za održivi razvoj (*Education for Sustainable Development Toolkit 2.0*) naglašava se da je „obrazovanje esencijalni alat za postizanje održivosti“ (McKeown, 2002) pa je, slijedom toga, obrazovanje definirano kao „upravljanje stečevinom znanja, vještina, stavova i vrijednosti pojedinaca da ih osposobi za održive prakse, inicijative i njihovu participaciju kao građana“ (*Education for Sustainable Development in Europe: 1997-1999*), kako je podcrtano i u Izvješću UN-ove Komisije za održivi razvoj u Europi.

OBRAZOVANJE ZA OKOLIŠ I/ILI OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ

U odnosu na primicanje obrazovne perspektive „obrazovanja za“, prije svega, treba napomenuti i dvojbe koje otvaraju brojne rasprave o njegovoj konceptualnoj konstrukciji. U ovom kontekstu svakako treba spomenuti, na primjer, primjedbu Boba Jicklinga koji među prvima raspravlja o problemu okvira kako obrazovanja za održivi razvoj tako i poimanja njegovih izvedenica. On, stoga, pojašnjava da „obrazovanje za“ treba ciljati na nešto izvan sebe te ne treba biti pozvano da propiše poželjnu društvenu granicu ili način života, već bi trebalo podržati razvoj „osobne autonomije“, „kritičko mišljenje“ i „neovisno prosuđivanje“, što osigurava, na primjer, djeci da izaberu njihove vlastite granice (Jickling, 1994, str. 6). Ovakav stav će zagovarati brojni istraživači i desetljeće poslije, a najglasniji će, naravno, biti liberalni filozofi obrazovanja koji ne odobravaju prisutnu snažnu obvezu prema predodređenim vrijednostima u obrazovanju za okoliš, jer se boje i upozoravaju na rizike manipulacije, moralizma ili čak moguće indoktrinacije. Tako se sugerira da obrazovanje treba biti o održivom razvoju, ali ne ni za što osim obrazovanje za autonomiju i kritične građane (Jickling, 1994; Jickling i Wals, 2012).

Od početka promicanja koncepta održivog razvoja na svjetskoj razini pojavila se i potreba za obrazovanjem za održivi razvoj, s glavnim ciljem kretanja obrazovanja

prema naglašenijim praksama osposobljavanja za sudjelovanje u političkom odlučivanju. Naziv promoviran na temelju vizije Agende 21 promijenjen je u „obrazovanje za održivu budućnost“ (UNESCO, 2000, str. 3), s naglaskom na promicanju principa održivog društva (*sustainable society*). Ovaj svojevrсни postmodernistički pristup obrazovanju za 21. stoljeće, u stvari je baziran na kritičkim i društvenim teorijama okoliša i razvoja s namjerom povezivanja očekivanja za održivost i novih formi ekonomije, društvenog blagostanja, vlasti i obrazovanja (Barazza, Duque-Aristizábal, i Rebolledo, 2003, str. 355). Kao i obrazovanje za okoliš, obrazovanje za održivi razvoj također promovira model građanina odgovornog prema okolišu (*environmental responsible citizen*) (Hungerford & Volk, 1990), pa tako, na primjer, Postma poziva na reviziju dominantnog okvira obrazovanja za održivi razvoj i daje alternativni prijedlog koji naziva obrazovanjem za odgovornost prema okolišu (*education for environmental responsibility*) (Postma, 2004, str. 183).

Fokusirano i na šire društvene ciljeve, u svezi s preživljavanjem čovječanstva, obrazovanje za održivi razvoj jednako je okrenuto problemima pristupa hrani i vodi, zdravstvenoj zaštiti i obrazovanju, bazičnoj pismenosti kao i ciljevima gospodarskog razvoja (smanjenje siromaštva, poboljšanje životnog standarda) te ciljevima tehnološkog razvoja (čišće i djelotvornije tehnologije koje služe lokalnim potrebama). Navedeni ciljevi se posebice razrađuju u ranije isticanim agendama, a što se tiče posljednje, Agende 2030, kroz niz ciljeva održivog razvoja (*sustainable development goals*)¹² promiče se teza da je obrazovanje presudno za raspodjelu životnih prilika za sve (Agirreazkuena-ga, 2020), tj. da predstavlja sredstvo za postizanje svih ciljeva održivog razvoja (Horvath, 2018).

Međutim, pojavljivale su se i rasprave na temu - Obrazovanje za okoliš i/ili obrazovanje za održivi razvoj?, koje se ponekad okreću temeljitijoj kritici ideje i koncepta obrazovanja za održivi razvoj. Drži se, na primjer, da obrazovanje za održivi razvoj vidi obrazovanje u jednostavnom i instrumentalnom načinu, ono povezuje obrazovanje za okoliš s razvojem, a razvoj nastavlja biti neodređen bez debate o temeljitim strukturama kontrole i moći kapitalističkog modela ekonomije (Barazza i sur., 2003, str. 350). Osim što koncept održivog razvoja naglašava blisku vezu između ekonomije i okoliša, ovog se puta umjesto novovjekovnog, modernog gospodarenja prirodom preuzima forma kontrole i upravljanja okolišem (Sauvé, 1999, str. 18).

Ali, ono što daje afirmativan karakter proširenju obrazovanja za okoliš prema ideji održivog razvoja je činjenica da se pojavljuje potreba za povećanjem javne osjetljivosti prema okolišu i prema problemima razvoja, zatim za širokim uključivanjem aktera u

12 U kontekstu obrazovanja mogu se inicijalno povezivati slijedeći ciljevi: SDG 4 - Osigurati uključivo i pravedno kvalitetno obrazovanje i promicati mogućnosti cjeloživotnog učenja za sve; SDG 8 - Promicati uključiv i održiv gospodarski rast, zapošljavanje i dostojanstven rad za sve; SDG 10 - Smanjiti nejednakost unutar i među zemljama; SDG 16 - Promicati pravedna, mirna i uključiva društva; SDG 17 - Ojačati sredstva provedbe i revitalizirati globalno partnerstvo za održivi razvoj).

njihovo rješavanje i jačanje osjećaja osobne odgovornosti, motivacije i posvećenosti održivom razvoju. Cilja se, u stvari, na promicanje široke javne svijesti kao esencijalnog dijela naporâ globalnog obrazovanja u jačanju stavova, vrijednosti i akcija koje su kompatibilne s održivim razvojem (Chapman & Sharma, 2006, str. 268), a koje, u suštini, ne proturječe ciljevima obrazovanja za okoliš.

Neovisno o tome je li jedna od ključna orijentacija obrazovnih politika za 21. stoljeća koncept obrazovanja za održivi razvoj, ili će stajati uz bok potencijalno razvijenim novim orijentacijama, a ostaje i još uvijek aktualni izazov za razvijanjem obrazovanja za okoliš. Jasno je da je obrazovanje za održivi razvoj zaokupljeno ciljevima i problemima koji izlaze izvan onih u svezi s okolišem, ali „litaniya problema okoliša“ s kojima je zaokupljeno obrazovanje za okoliš nije nestala i, zbog toga, opravdava jednaku pažnju, kako istraživača tako i obrazovnih politika i perspektiva obrazovanja kao takvog (Marcinkowski, 2010, str. 43). To, drugim riječima, upućuje na ne odustajanje obrazovnih politika od inzistiranja na razvijanju ekološke pismenosti i ekološkog mišljenja kao važnih ciljeva cjeloživotnog obrazovanja. Isto tako Milenijski je samit (*Millennium Summit, 2000*) u milenijske ciljeve uvrstio povezivanje problematiziranja okoliša i održivosti. Na Svjetskom samitu o održivom razvoju, poznat i pod nazivom „Rio +10“ (*United Nations Conference on Environment and Development, Johannesburg, 2002*) naglašena je namjera daljnjeg promicanja obrazovanja kao ključnog sredstva zaštite okoliša i održivog razvoja, a organizacija Ujedinjenih naroda predložila je proglašavanje „Desetljeća obrazovanja za održivi razvoj (2005-2014)“, što je na 57. sjednici Generalne skupštine UN-a (2002) i usvojeno. Tada je UNESCO proglašen vodećom agencijom za promicanje „Desetljeća“. S obzirom na u svijetu već naglašeni konsenzus oko integriranja principa, vrijednosti i praksi održivog razvoja u svim aspektima obrazovanja i učenja, obrazovanje za okoliš postaje privlačno kako za profesionalne edukatore tako i za građanske inicijative i akcije, državne agencije za upravljanje prirodnim resursima i nevladine udruge, profesionalna društva i grupe za zagovaranje. Motivacija za uključivanjem ovako velikog broja aktera pronalazi se u evidentnim izazovima ovog obrazovanja koja mogu zadovoljiti različite potrebe, kao što su: motivacija za djelovanjem, mogućnost za obrazovanjem za socijalnu odgovornost, odgovorno ponašanje prema okolišu i postizanje ekološke pismenosti (Disinger, 2005, str. 21).

Na Konferenciji u Vilniusu (2005) donesena je Strategija Ekonomskog vijeća Ujedinjenih naroda za Europu (*United Nations Economic Council - UNEC*) za obrazovanje za održivi razvoj, s fleksibilnim okvirom koji bi svaka država mogla prilagoditi svojim specifičnim potrebama. Strategija je zamišljena kao preporučujući obrazac vladama država svijeta za razvoj politike i prakse, koji uključuju promicanje koncepta održivog razvoja u obrazovanju. Ili, kako se ističe u *Agendi 21*- cilj je obrazovanja za okoliš promicati široku javnu svijest kao esencijalnog napora globalnog obrazovanja prema jačanju, vrijednosti i akcije koje su kompatibilne s održivim razvojem (*Agenda 21, 1992*, str. 267). Svrha strategije je razvijanje i ugradnja obrazovanja za održivi razvoj u sve relevantne predmete formalnih obrazovnih sustava, kao i u neformalno obrazovanje.

Održivi razvoj tako postaje jedan od ključnih ciljeva ovog obrazovanja, ili predmet zagovaranja¹³.

Svi navedeni dokumenti i strategije inkorporirani su u UNESCO-ove programe i strategije razvoja obrazovanja za 21. stoljeće, što, između ostalog uključuje i dva ključna dokumenta: UNESCO-ovo Izvješće Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće, poznatije pod nazivom „Učenje: Blago u nama“ (*Learning: The Treasure Within*, 1996) i na UNESCO-ovo Svjetsko izvješće „Prema društvima znanja“ (*Towards knowledge societies*, 2005).

Na 5. svjetskom Kongresu o obrazovanju za okoliš (*5th World Environmental Education Congress, 2009, Montreal*) postavljena su 3 pitanja u odnosu na to kako obrazovanje za okoliš može: (1) dodati značenje našim životima; (2) doprinijeti socijalnoj inovaciji i (3) doprinijeti političkoj inovaciji i utjecaju na javne politike? Posebno se ističe doprinos ovog kongresa temi „Naša zajednička kuća,“ (*Our Common Home*) i promišljanju mjesta obrazovanja za okoliš, zajedno uz bok drugim diskursima transformativnog obrazovanja koji na sličan način traže zamišljanje radikalno novih priča (Jickling, 2010). U tom duhu izgrađeni su projekti¹⁴ integriranja ideja socijalne pravde, mira i obrazovanja za okoliš, na primjerima koji dolaze iz znanja, teorijskih promišljanja, istraživanja i međunarodnih sporazuma o rasi, etnicitetu, klasi, rodu, seksualnoj orijentaciji, nacionalnom podrijetlu, religiji, dobi, fizičkoj pojavi, živim vrstama, ljudskim pravima, globalnom miru, građanstvu, demokraciji, bioraznolikosti i ekološkoj održivosti..

Ciljevi 6. svjetskog Kongresa obrazovanja za okoliš (*6th Environmental Education Congress, Brisbane, Australia, July, 21-23, 2011*) usmjereni su prema razmjeni istraživanja, strategija, vještina i praksi u pravcu premošćivanja raskoraka na relaciji znanje-uvajanje-akcija (*knowledge-committment-action*). Također se pokušalo istražiti mogućnosti utjecaja na javne politike u svezi s obrazovanjem, zatim na socijalne i politike okoliša, a s glavnim ciljem razvijanja obrazovnih strategija za jačanje održivosti u društvu. Glavnina rasprava vodila se ipak oko pitanja klime odnosno o tome na koji način bi ljudi mogli biti obrazovani da ublaže učinke klime i prilagode se tekućim klimatskim promjenama. Ili, kako bi se moglo ojačati prilagodbu zajednice u odnosu na dramatične konsekvence globalnog zatopljenja. Osim navedenog, sudionici Kongresa istakli su i slijedeće teme: značaj participacije mladih, partnerstvo i mreže, uloga sveu-

13 U recentnim istraživanjima područja obrazovanja za okoliš vode se rasprave i o tome koliki je upliv zagovaranja u obrazovanju za okoliš. Naime, drži se da obrazovanje „za nešto“ lako vodi prema zagovaranju, s namjerom da se pokrene neko ponašanje, politika ili ideologija, pa se pokušava ponovno razviti preciznija interpretacija složenosti koncepta i pitanja obrazovanja kao i osjetljivost na njegov zagovarački ton. U tom smislu predlaže se poboljšanje koncepta obrazovanja za okoliš u pravcu osposobljavanja za kritičko mišljenje. (Johnson & Mappin, 2005, poglavlje „Assesing the educational dimension of environmental education resources provided by non-formal groups“, Davida Hauryja).

14 Takav je, na primjer, *SJPEE* projekt (*Social Justice, Peace, and Envirionmental Education Standards Project*) (Andrzejewski, Baltodano & Symcox, 2009).

čilišta, potreba za povećanjem pažnje donositelja odluka prema temama obrazovanja za okoliš. Glede potonjeg posebno su se orijentali prema uočenoj šansi da na svjetskoj razini upitaju političare i institucije o stavu prema narastajućoj obvezu razvijanja obrazovanja za okoliš, i to slijedeće, 2012. godine na *Rio-Summitu*, 20 godina nakon prvog svjetskog sastanka u Rio de Janieru.

Može se, dakle, reći da se tijekom navedenog razdoblja od tridesetak godina razrađuje i stvara koncept obrazovanja koje bi, osim znanja o okolišu, trebao razviti i etički element kako bi se doprinijelo „ekološkom civiliziranju“ (Kosters, 1993, prema Cifrić, 2006, str. 21) i „promjenama u kulturi“ (Cifrić, 1994, str. 15-16). Usto, izgrađuje se model za podučavanje i učenje koji pored empirijskih sadrži i estetičke i etičke elemente obrazovanja (Palmer, 1998, str. 272).

Ovakvo intenzivan razvoj obrazovanja za okoliš, koji se nastavlja i danas, karakterističan po iznimno širokoj aktivnosti svjetskih organizacija i vlada na razvoju obrazovnih politika i strategija, na globalnoj razini usmjerava prema jednom od glavnih zadataka obrazovanja uopće – usvajanju znanja za razumijevanje promjena u kulturi suvremenog svjetskog društva. Takvim konceptima, pored obrazovanja za okoliš, pripadaju i obrazovanje za ljudska prava, obrazovanje za manjine, obrazovanja za demokraciju, obrazovanje za rodnu ravnopravnost, obrazovanje za multikulturalnost, itd. Svi navedeni koncepti uvažavaju mogućnosti koje pruža i formalno i neformalno obrazovanje, potiču njihov interaktivni odnos, tj. kombinaciju životnih iskustava (praksi) s usvajanjem formalnih obrazovnih kurikuluma i stručnih izobrazbi tijekom cjeloživotnog učenja.

Pregledom razvoja koncepta obrazovanja za okoliš, može se zaključiti da, ako postoji jedna ključna karakteristika ove obrazovne perspektive to je snažan impuls koji teži prekidu s bivšim praksama, s namjeri oblikovanja nove obrazovne prakse. Isto tako, očekivano napredovanje prema održivijem svijetu zahtijeva fundamentalnu izmjenu okvira obrazovanja - njegove strukture, sadržaja i procesa, tj. da uključi principe sistemskog mišljenja i holističkog učenja (Williams, 2008, str. 40), s naglašavanjem i praktičkih kompetencija proizašlih iz iskustva koje podjednako sadrži i znanje i osjećaje (Orr, 2010, str. 258). Sve to, u suštini, predstavlja paradigmatšku, a ne (samo) programsku promjenu.

Cómez (2005, str. 260) tvrdi da se, u stvari, radi o nekoliko desetljeća propitivanja entiteta i identiteta zadatka obrazovanja za okoliš (s mnogobrojnim inicijativama, planovima i programima diljem svijeta), kako bi se omogućilo obrazovanje koje je u suštini usmjereno obnavljanju ljudske akcije i mišljenja. S tendencijama paradigmatške promjene ono nije samo, dakle, u službi društva, već produbljuje angažman onih koji uče u pravcu njihove personalne transformacije, pa predstavlja svojevrsnu „obrazovnu perestrojku“ ili općenito, ponovno promišljanje procesa i supstance obrazovanja na svim razinama (Orr, 1994, str. 17). S druge strane ovu paradigmatku podjednako slijedi i obrazovanje za održivi razvoj.

UMJESTO ZAKLJUČKA

Kako je istaknuto obrazovanje za okoliš od devedesetih godina prošlog stoljeća kontekstualizira se u odnosu na globalne ciljeve održivog razvoja pa se konceptualizira i kao obrazovanje za okoliš i održivi razvoj. Sugeriranjem da oni koji uče imaju potrebu za razvijanjem svojih kapaciteta kako bi bili osposobljeni za donošenje odluka kada se suoče s novim dilemama glede problema okoliša, obrazovanje za okoliš i obrazovanje za održivi razvoj tako implicitno prave i pretpostavke za promjene u socio-ekološkim sustavima (Krasny, Lundholm, Plummer, 2010, str. 463). Drugim riječima, radi se o koegzistiranju obrazovanja za okoliš i obrazovanja za održivi razvoj u smislu reorijentacije obrazovanja za okoliš unutar društvenog procesa održivog razvoja pa se obje pozicije vide kao odgovori na zahtjeve obrazovanja u odnosu na prioritet održivosti (Kyburz-Graber i sur., 2006, str. 102).

Literatura:

- Agenda 21. (1992). United Nations Conference on Environment and Development, Rio de Janeiro, Brazil. Chapter 36. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf> Pristupljeno 20. svibnja 2009.
- Agirreazkuenaga Leire (2020). Education for Agenda 2030: What Direction do We Want to Take Going Forward?, *Sustainability*, 12 (5):1-13.
- Andrzejewski, J., Baltodano, M., Symcox, L. (2009). Social Justice, Peace, and Environmental Education. Transformative Standards. London: Routledge.
- Barazza, L., Duque-Aristizábal, A. M. & Rebolledo, G. (2003). Environmental Education: from policy to practice. *Environmental Education Research*, 9(3):347-357.
- Callicott J. B. (2005). The Pragmatic Power and Promise of Theoretical Environmental Ethics. U: Galston A.W., Peppard C. Z. (eds), *Expanding Horizons in Bioethics*. Dordrecht: Springer. Pp.185-208. DOI: 10.1007/1-4020-3062-2_11
- Chapman, D. & Sharma, K. (2001). Environmental attitudes and behavior of primary and secondary students in Asian cities: An overview strategy for implementing and eco-schools programme, *The Environmentalist*, 21:265-272.
- Cifrić, I. (2009). *Pojmovnik kulture i okoliša*. Zaprješić: Visoka škola za poslovanje Baltazar Adam Krčelić.
- Cifrić, I. (2006). Ekološka edukacija. Utjecaj na oblikovanje identiteta?. U: Polić, M. (ur.) *Filozofija i odgoj u suvremenom društvu*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo. Str. 19-39.
- Cifrić, I. (1994). Antropocentrizam i naturalizam – uporišta modernog mišljenja. *Socijalna ekologija*, 3(2):123-147.
- Delors, J. (ur.) (1998). Učenje: Blago u nama. (Izješće UNESCO-u Međunraodnog Povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće). Zagreb: Educa.
- Disinger, J. (2005). Environmental educations' definitional problems. U: H. Hungerford, B. Bluhm, T. Volk & J. Ramsey (Eds.), *Essential Readings in Environmental Education* (pp. 17-32). Champaign, IL: Stipes Publication.
- Education for Sustainable Development Toolkit 2.0, 2002*, Waste Management Research and Education Institution, http://www.esdtoolkit.org/esd_toolkit_v2.pdf Pristupljeno 02. svibnja 2011.
- Gómez, J. A. C. (2005). In the Name of Environmental Education: Words and things in the complex territory of education-environment-development relations. *Policy Futures in Education*, 3(3):260-270.
- Grant, T. (1998). Why environmental education is GOOD education. *Green Teacher*, 56. <http://www.geoe.org/resources/envedu-goodedu.html> Pristupljeno 03. svibnja 2011.
- Horvath, K. (2018). Fixed Narratives and Entangled Categorizations: Educational Problematizations in Times of Politicized and Stratified Migration. *Cogitatio* 6(3): 237-247.

- Hungerford, H. R. & Volk, T. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *Journal of environmental education*, 21(3):8-21.
- International Union for Conservation of Nature and Natural Resources*, 1980.
- IUCN (1980). World Conservation Strategy. Gland, Switzerland: IUCN, WWF, UNEP. http://www.data.iucn.org/dbtw_wpd/WCS-004.pdf Pristupljeno 07. srpnja 2012.
- Jickling, B. (1994). Why I Don't Want my Children to be Educated for Sustainable Development. *Journal of Environmental Education*, 24, (4): 5-8. http://www.mdh.se/polopoly_fs/1.15891!ws4jickling.pdf Pristupljeno 12. ožujka 2010.
- Jickling, B. & Wals, A. (2012). Debating Education for Sustainable Development 20 Years after Rio: A Conversation between Bob Jickling and Arjen Wals. *Journal of Education for Sustainable Development*, 6(April): 49-50. <https://doi.org/10.1177/097340821100600111> Pristupljeno 12. ožujka 2010.
- Johnson, A. E. & Mappin, J. M. (2005). Changing perspectives of ecology and education in environmental education. U: *Environmental Education and Advocacy. Changing perspectives of ecology and education*. Str. 1-27. New York: Cambridge University Press.
- Kirn, A. (1998). Nekoliko temeljnih dilema ekološke etike. *Socijalna ekologija*, 7(3):257-270.
- Krasny, M. E., Lundholm, C. & Plummer, R. (2010). Editorial: Resilience in social-ecological systems: the roles of learning and education. *Environmental Education Research, Editorial*. 16(5-6): 463-474
- Kyburz-Graber, R., Hofer, K. & Wolfensberger, B. (2006). Studies on a socio-ecological approach to environmental education - a contribution to a critical position in the sustainable development discourse. *Environmental Education Research*, 12(1): 101-114.
- Layrargues, P. P. (2000). Solving local environmental problems in environmental education: a Brazilian case study. *Environmental Education Research*, 6 (2): 167-178.
- Lucas A. M. (1972). *Environment and environmental education: conceptual issues and curriculum implications*. Dissertation – Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of the Ohio State University. Columbus: The Ohio State University. https://www.researchgate.net/publication/36112785_Environment_and_environmental_education_conceptual_issues_and_curriculum_implications Pristupljeno 11. siječnja 2010.
- Marcinkowski, T. J. (2010). Contemporary Challenges and Opportunities in Environmental Education: Where Are WE Headed and What Deserves Our Attention? *The Journal of Environmental Education*, 41(1): 34-54.
- McComas, W. (2002). The Ideal Environmental Science Curriculum: I. History; Rationales, Misconceptions & Standards. *The American Biology Teacher*, 64(9): 665:672
- McKeown, R. (2002). Education for Sustainable Development Toolkit 2.0. <http://www.esdtoolkit.org/default.htm> Pristupljeno, 01. veljače 2011.

- Opća skupština Ujedinjenih naroda (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. *Rezolucija Opće skupštine Ujedinjenih naroda*, A/RES/70/1. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E Pristupljeno 05. studenog 2011.
- Orr, W. D. (2010). *Hope Is an Imperative: The Essential David Orr*. Washington, D.C.: Island Press.
- Orr, W. D. (1994). *Earth in Mind: On Education, Environment, and the Human Prospect*. Washington D.C., Covelo: Island Press.
- Palmer, A. J. (1998). *Environmental Education in the 21st Century. Theory, practice and promise*. London: Routledge.
- Postma, W. D. (2004). Because we are Human (A philosophical inquiry into discourses if environmental education from the perspective of sustainable development and man's caring responsibility). http://dare.uibn.kun.nl/bitstream/2066/19556/1/19556_bcawearh.pdf Pristupljeno 09. svibnja 2010.
- Recommendation from 4th Intl. Conference on Environmental Education, <https://unesco.org/home/4th+International+Conference+on+Environmental+Education+in+Ahmedabad,+India> Pristupljeno 12. travnja 2021.
- Resolution of the Council and the Ministers of Education meeting within the Council on the European dimension in education of 24 May 1988, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e996e8e5-ed3e-482d-9a3c-7b7eb7a19b1e/language-en> Pristupljeno 10. ožujka. 2012.
- Samuelsson, L. (2010). Reasons and Values in Environmental Ethics. *Environmental Values*, 19: 517-535.
- Sauvé, L. (1999). Environmental education: Between modernity and postmodernity-searching for an integrating educational framework. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4: 9-35.
- Schleicher, K. (1989). Beyond Environmental Education: The Need for Ecological Awareness. *International Review of Education*, 35(3): 257-281.
- Smith, J. C. (2006). Environment and Education: A View of a Changing Scene. *Environmental Education Research*, 12(3-4): 247-264.
- Stadler, F. (2006). *Manuel Castels. The Theory of the Network Society*. Cambridge: Polity Press.
- Stern, P. C. (2000). Toward a Coherent Theory of Environmentally Significant Behavior. *Journal of Social Issues*, 54(3): 407-424.
- United Nations Economic Council – UNEC, Vilnius, 2005, https://unece.org/DAM/env/esd/01_Typo3site/VilniusENGcep.ac.13.2005.4.rev.1.e.pdf Pristupljeno 12. siječnja 2012.
- UNESCO (2000). *World Education Report The Right to Education: Towards Education for All through Life*. Paris: UNESCO Publishing.

ŽIVOT U SJEĆANJU

Znanstveni prilozi i osobne crtice u spomen akademiku Ivanu Cifriću (1946.-2018.)

Unesco Institute for Education. (1985). *A Comparative Survey of the Incorporation of Environmental Education into School Curricula*. Paris: Unesco/UNEP International Environmental Education Program, Environmental Education Series 17.

UNESCO (1978). Tbilisi Declaration, <https://www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.html> Pristupljeno 21. veljače 2012.

Williams, D. (2008). Sustainability Education's Gift: Learning Patterns and Relationships. *Journal of Education for Sustainable Development*, 2(1): 41-49.

World Commission on Environment and Development – WCED (1987). *Our Common Future*. Oxford, NY: Oxford University Press.