

Odgoj za okoliš, odgoj u okolišu ili prirodni odgoj?

Marina LUJIĆ

Dječji vrtić Bajka, Zagreb

UDK: 37.091.3:502.17

DOI: 10.15291/ai.3077

PREGLEDNI ČLANAK

Primljeno: 24. siječnja 2020.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

*odgoj, održivi razvoj,
predškolski odgoj,
prirodna prava, Rousseau*

Odgoj za okoliš i održivi razvoj potreba je današnjega društva, a zbog svih utjecaja koje takav odgoj ima na cjelokupni razvoj djeteta potrebno ga je etablirati i implementirati u odgojno-obrazovni proces. Odgoj u okolišu i za okoliš razmatra se kroz prizmu prirodnih prava i raspravlja se može li se izostankom odgoja u prirodi govoriti o kršenju elementarnih dječjih prava. Ističe se važnost igre na otvorenome i interakcije s prirodom i u prirodi. U radu se analizira odgoj za okoliš u predškolskim ustanovama. Promišlja se o premisi kako dijete odgajati za okoliš i održivi razvoj. Razmatraju se ideje iz prošlosti, poput Rousseauova prirodnog odgoja i šumskih škola te ih se nastoji povezati s postulatima na kojima počiva odgoj za okoliš i održivi razvoj kao i načinima poimanja važnosti i blagodati prirode i odgoja u prirodi. Pregledom se istraživanja utjecaja prirode na odgoj i interakcije djeteta i prirode želi utvrditi veza i važnost odgoja za okoliš i u okolišu. Na temelju analize rezultata nekoliko istraživanja opisuju se elementi koji definiraju pozitivne utjecaje odgoja u okolišu. Kritičkim osvrtom i usporedbom s Rousseauovim idejama tumači se koncept odgoja za okoliš i održivi razvoj te se izdvajaju varijable koje mogu biti predmetom daljnjega istraživanja s ciljem razumijevanja pojava i veza unutar opisanoga koncepta.

ODGOJ ZA OKOLIŠ – NEODGODIVA POTREBA, NUŽNOST ILI TREND?

Sedamdesetih godina prošloga stoljeća jača svijest o negativnim posljedicama ljudskoga djelovanja u okolišu i na okoliš. Napredak društva ostavlja sve veći otisak na okolišu, a negativne su posljedice sve vidljivije i sve se više osjećaju. Spoznaje o posljedicama ljudskoga djelovanja u okolišu postale su tema državnčkih skupova po cijelome svijetu. Razvoj je trebalo nastaviti i podupirati. Ali kako bez katastrofalnih posljedica za buduće naraštaje? Vođeni tim idejama svjetski čelnici 1992. godine okupljeni u Riju de Janeiru sudjeluju na Skupu o Zemlji. Usvaja se Agenda 21, globalni konsenzus koji obvezuje na suradnju u razvoju i zaštiti okoliša na najvišoj političkoj razini (Pavić-Rogošić, 2010). Riječ je o cjelovitome planu djelovanja usmjerenome održivomu razvoju, zajedničkomu planu rješavanja pitanja okoliša i sigurnije budućnosti. U navedenome dokumentu polazi se od potrebe za nastavkom održivoga gospodarskog razvoja, ali s prioritarnim ciljem zaštite okoliša i odgovornim društvenim poslovanjem i ponašanjem. Koncept održivoga razvoja spominje se 1987. godine na Svjetskoj komisiji za okoliš i razvoj (Brundtland komisija), nastaje spajanjem riječi koje naizgled označavaju dva polariteta. Postoje razne definicije održivoga razvoja, a UNESCO (2007) tvrdi da je to razvoj koji podrazumijeva zadovoljavanje postojeće potrebe bez ugrožavanja mogućnosti budućih generacija za zadovoljavanje vlastitih potreba.

Prema Steiner (2006), tri su stupa održivoga razvoja: društvo – socijalna komponenta koja obuhvaća: slobodu, sigurnost, stabilnost, zdravlje, razvoj osobnosti, jednakopravnost, solidarnost, održanje kulturne različitosti. Zatim gospodarstvo – ekonomska komponenta koja uključuje: učinkovitiju upotrebu resursa, nove proizvodne tehnologije, kvalitetu dobara i usluga, strukturu vlasti, pravedniju podjelu materijalnih dobara, mogućnost zaposlenja. Na kraju, prirodni okoliš – ekološka komponenta koju čini: očuvanje prirodnih resursa, biološka raznolikost, kružni tok tvari, emisije štetnih tvari, održivost iskorištavanja zemljišta, pravodobno i djelotvorno rješavanje problema, estetika, vrijednost prirode. Prema Strugaru (2008), ciljevi su održivoga razvoja: društveni napredak u kojemu se prepoznaju potrebe svakoga, uspješna zaštita okoliša, razumno korištenje prirodnih resursa i održavanje visoke i stalne razine gospodarskoga rasta i zaposlenosti. Neka su od načela koja spominje Pavić-Rogošić (2010): pravo na zdrav život, pravo ljudi na razvoj i obaveza

očuvanja zajedničkoga okoliša. Za realizaciju takvih načela potrebni su čvrsta volja, znanje i vještine kojima se može utjecati na pojedince i okolinu kako bi ih se potaknulo na prihvaćanje navedenih načela. Svijest o problemu je prisutna, opisane su smjernice za ublaživanje posljedica, kao i brojne upute o postupanjima u stvaranju održivoga društva. U odgojno-obrazovnome procesu potrebno je promisliti kako prenijeti načela održivosti i kako implementirati upute u svakodnevicu odgojno-obrazovne ustanove te kojim se sadržajima i metodama koristiti kako bi odgoj i obrazovanje za održivi razvoj zaživjeli u ustanovi za predškolski odgoj. Djeca uče čineći, promatrajući i imitirajući, zato je nužno pitati mogu li se senzibilizirati djeca za problematiku održivoga razvoja u neodrživome okružju. Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj u Republici Hrvatskoj razmatra se posljednjih desetljeća i spominje u Strategiji održivoga razvitka (2009), Nacionalnome okvirnom kurikulumu (2010) te Zakonu o zaštiti okoliša. U Nacionalnome okvirnom kurikulumu navodi se važnost takva obrazovanja jer se pojedinci osposobljavaju za donošenje odgovornih i osviještenih odluka te poduzimanje primjerenih sigurnosnih i zaštitnih radnji u poznatim i nepoznatim situacijama.

Ujedinjeni narodi nazvali su razdoblje od 2005. do 2014. godine „desetljećem obrazovanja za održivi razvoj“. Projekt Ujedinjenih naroda Desetljeće obrazovanja za održivi razvoj zamišljen je s ciljem promoviranja i usvajanja vrijednosti, ponašanja i stavova koji će omogućiti društvenu preobrazbu i održivu budućnost. U rezoluciji broj 57/254 Desetljeća obrazovanja za održivi razvoj ističe se obrazovanje kao glavni pokretač promjena te kako obrazovanjem možemo utjecati na pozitivno promišljanje o sebi. Svaki pojedinac ima snagu i odgovornost, svi moraju djelovati i promišljati globalno kako bi se realizirale transformacije prema održivomu društvu (Rodić, 2010). Poznata je činjenica da su i mala djeca sposobna za sofisticirano razmišljanje vezano za socijalno-okolišne izazove. Kada su od rane dobi upoznata s odgojem za održivi razvoj i žive s tim načelima, može se očekivati da će u odrasloj dobi njihov utjecaj na okolinu i djelovanje u okolinu biti veći (Siraj-Blatchford, Smith i Samuelsson, 2010). Da bi se ostvarilo iskustvo koje će dovesti do novih spoznaja i navika u ranoj dobi, nužna je stalna interakcija djeteta i okoliša. Odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi razvoj možemo promatrati i kao odgoj i obrazovanje „u“, i „o“ okolišu i prirodi te „za“ okoliš i prirodu s ciljem razvoja stavova, njegovanja vrijednosti i usvajanja oblika ponašanja koji će doprinijeti stvaranju održivosti sklonoga pojedinca i društva. Razmatranjem važnosti uloge odgoja s ciljem

podizanja svijesti o održivome razvoju svakako treba promišljati od temelja, odnosno u predškolskoj dobi. Predškolske odgojno-obrazovne ustanove u svojim programima navode načela održivosti, implementiraju ih u svoje misije i vizije. Priznavanje se važnosti odgoja za održivi razvoj i želja za njegovim implementiranjem očituju u radu predškolskih ustanova, ali izostaje formalno obrazovanje odgojno-obrazovnih djelatnika u navedenome smjeru. Znanje i kompetencije odgojno-obrazovnih djelatnika za kvalitetno provođenje i osmišljavanje aktivnosti održivoga razvoja u odgojno-obrazovnome procesu utječu i na samu sklonost tim aktivnostima. Oni odgojitelji koji i sami žive načela održivoga razvoja, kojima nisu strana promišljanja o vlastitim utjecajima na društvo i okoliš, češće se odlučuju za takve aktivnosti u svojim odgojno-obrazovnim skupinama. Lepičnik Vodopivec (2012) piše o važnosti skrivenoga kurikuluma u određivanju elemenata odgoja za održivi razvoj u vrtićima. On obuhvaća sve ono što je življenje u vrtiću, a nije definirano službenim dokumentom te utječe na procese učenja i poučavanja kao i njihove ishode. Odgojitelj je primarni nositelj skrivenoga kurikuluma i o njemu ovisi kakve će se „skrivenе“ poruke, navike i vrijednosti promovirati i njegovati u odgojnoj skupini. Svjesnost o individualnim mogućnostima i potrebama djece, reforme pedagogija koje su potaknute socijalnim inovacijama u obliku prihvaćanja i uvažavanja slobode pojedinca, kao i razvoj psihologije, stvaraju okruže u kojemu se razvija alternativa tradicionalnoj školi. Slični se oblici rada mogu prepoznati i u alternativnim pedagogijama koje se pojavljuju početkom 20. stoljeća, poput Montessori i Waldorf pedagogije u kojima se naznačuju smjernice održivoga razvoja. U praksi u predškolskoj ustanovi odgoj i obrazovanje za održivi razvoj podrazumijevaju integraciju različitih dijelova kurikuluma, poput obrazovanja za budućnost, građanskoga odgoja, odgoja za demokraciju, multikulturalnost i ravnopravnost spolova, zdravstveno i okolišno obrazovanje. U posljednje se vrijeme traži i uključivanje obrazovanja o ekonomiji, odnosno poticanje pozitivnih stavova prema štednji i održivoj kreditnoj sposobnosti (Siraj-Blatchford i sur., 2010). Maleš, Milanović i Stričević (2003) pišu o ekološkome odgoju koji se može poimati i kao intencija djelovanja na ekološku svijest u cilju razvoja humanih i pozitivnih stavova prema pojedincu i okolišu te pronalazi svoje mjesto u kurikulumima odgojno-obrazovnih ustanova.

Možemo li odgoj za okoliš i održivi razvoj promatrati kao novi smjer u odgoju, novu paradigmu proizašlu iz potreba suvremenoga društva? Mogu li se znakovitost Rousseauove ideje prirodnoga odgoja, odgoja usmjerenoga dje-

tu i njegovoj prirodi povezati s idejama odgoja za održivi razvoj? Može li se i u takozvanim šumskim školama, koje se javljaju početkom 20. st. i u početku su bile osmišljene za periodično izlaganje suncu i šumskom zraku, naslutiti začetak koncepta odgoja za okoliš jer se, osim poželjnoga utjecaja boravka na zraku, nudi i novi koncept odgoja? (Luc, 2003, prema Roth-Čerina, 2011). Čak i Lav Nikolajevič Tolstoj, pod utjecajem Rousseauove ideje, na svome imanju u Jasnoj Poljani promišlja o odgoju u prirodi. Smatrao je da dijete treba pustiti utjecaju prirode i dozvoliti mu da se razvija samostalno te tako realizira koncepciju slobodnoga odgoja (Roth-Čerina, 2011). Vjerovao je u tjelesnu aktivnost kao važnu komponentu odgoja kojom pojedinac ostvaruje nesmetan odnos s prirodom i u prirodi. Što točno podrazumijeva odgoj za okoliš, jesu li zadovoljeni preduvjeti za njegovo provođenje, koja su načela implementirana u odgojno-obrazovni proces? Otkriva li se „topla voda“, je li to zapravo već viđeno, samo zaboravljeno?

JEAN-JACQUES ROUSSEAU – VIZIONAR ODGOJA ZA OKOLIŠ I U OKOLIŠU

Rousseauovi pogledi na odgoj temeljeni na djetetovu iskustvu, važnosti povezivanja sadržaja s okolinom i učenju neposredno u prirodi potaknuli su reforme u pedagogiji (Roth-Čerina, 2011). Ideja o odgoju u prirodi javlja se krajem 19. i početkom 20. stoljeća. Rousseau je svojom poznatom i više puta citiranom rečenicom: „God makes all things good; man meddles with them and they become evil“ postavio temelj prirodnomu odgoju. U njegovu postulat u riječ je o prirodno dobrome čovjeku kojega kvare drugi ljudi i kvarljiva kultura. On smatra da se odgoj treba provoditi na prirodan način i u prirodi, u harmoniji s prirodom. Onaj koji se odgaja, sâm snosi posljedice za vlastite postupke te u skladu s time gradi svoj moralni sustav (Paušić, 2015). Takav bi se pristup mogao primijeniti i u odgoju za okoliš jer kritički pristupa sustavu i mijenja ga po potrebi. U svome se radu Kalanj (2012) osvrće na još jednu Rousseauovu rečenicu iz *Emila*: „Smrtnici, niste napušteni, priroda još živi“. On propituje može li se u tome Rousseauovu iskazu uvidjeti da već u osamnaestome stoljeću postoji svijest da priroda postoji, ali i da njezino postojanje nije apsolutno izvjesno. Je li smatrao da je priroda živi organizam i da kao takva zasigurno ima svoj kraj ili da čovjek utječe na prirodu i da je on taj koji

pridonosi njezinu kraju? Sve ove teme mogu biti dijelom kurikulumu u predškolskim ustanovama, ali ne u onome opsegu u kojemu bi se to realiziralo sa starijom djecom. Mala djeca jaslčke i vrtičke dobi uče na temelju iskustva, neposredno kroz aktivnosti u kojima sudjeluju. Dijete samo konstruira svoje znanje i nužan je kontekst koji je podržavajući i izazovan za dijete kroz koji će ono razvijati autonomiju, kompetencije i učiti čineći. Slunjski (2011) piše o istraživačkoj prirodi učenja djeteta i koliko je važno omogućiti zadovoljavajuće urođene istraživačke sklonosti. Za većinu su istraživačkih aktivnosti djeca intrinzično motivirana, sami organiziraju aktivnosti te se smatra da su takvi oblici aktivnosti izvrstan temelj za razumijevanje različitih procesa u daljnjemu formalnom školovanju. Kako stvoriti uvjete djetetu vrtičke dobi u kojima bi ono istraživalo okoliš i pojave u njemu? Okružje u kojemu bi se odvijalo učenje mora biti prilagođeno djetetu, sigurno i poticajno. Materijali koji potiču istraživanje moraju biti dostupni i raznovrsni te je potreban odgojitelj koji će poticati, pratiti, osluškiivati i po potrebi intervenirati u aktivnosti. Prirodno je okružje neiscrpan izvor zanimljivih poticaja koji nude različite mogućnosti učenja i poučavanja. Dijete koje je intrinzično motivirano u prirodnome će okružju ostvariti interakciju s prirodom kao takvom, neposrednom. Rousseau je spominjao tjelesnu aktivnost kao bitan segment odgoja, vidio je koliko blagodat nosi.

VAŽNOST DJEČJE INTERAKCIJE S PRIRODOM

U najranijim godinama djetetova života od iznimne je važnosti da dijete spozna „ekopsihološko ja“ – svoje prirodno ja u relaciji s prirodnim svijetom (Phenice i Griffore, 2003). Isti se autori slažu da čovjek ima prirodno genetičko kodiranje i instinkt koji su produkt evolucije čovjeka u prirodnome svijetu. Djeca su rođena s osjećajem povezanosti s prirodom te imaju urođenu i razvoju sklonu empatiju prema prirodi. Da bi se ta sposobnost zadržala, potrebno ju je poticati i razvijati od najranijega doba (White, 2004). Istraživanja pokazuju da dječji pozitivni stavovi prema prirodi vode razvoju pozitivnih okolišnih etika (Chawla, 1994). Razina razumijevanja prirode i okolišne problematike tijekom rane dobi smatra se parcijalno završenom i pod utjecajem okoline. Ako se dijete razvija bez minimalnoga utjecaja prirode ili s minimalnim utjecajem prirode, ono vidi prirodni svijet bez sebe. Odnosno, ne poima sebe kao

dio prirodnoga svijeta i prirode kao takve. (Phenice i Griffore, 2003). Tijekom razvoja svijesti o sebi dijete koje je odvojeno od prirode stvara dojam da je priroda nešto što treba iskoristiti, kontrolirati i čime treba dominirati. Nema osjećaj da je to nešto što treba čuvati i voljeti. Stvara se osjećaj biofobije koji se može poimati kao osjećaj nelagode u prirodi do predrasuda prema okolišu ili čak gađenja prema svemu što nije čovjek stvorio, što nije kontrolirano ili klimatizirano (Cohen, Horm-Wingerg, 1993; Orr 1993). Khan, Weiss i Harrington (2018) pišu o studiji u kojoj su testirana djeca i njihovo znanje o onečišćenju zraka. Poznavali su problematiku onečišćenja i zagađenosti, a zrak grada u kojemu žive nisu smatrali onečišćenim. Riječ je o najzagađenijem gradu u Sjedinjenim Američkim Državama, Houstonu. Djeca su bila upoznata s općenitim informacijama o zagađenosti, ali ih nisu prepoznala u okružju u kojemu su živjela. Nisu ga poimala zagađenim, već normalnim, uobičajenim. Osim iskustva i znanja, potrebna je i mogućnost usporedbe, istraživanja i primjene znanja koja su stekla. Najvažnije je od četvrte do sedme godine djetetova života stvoriti empatiju prema okolišu i prirodi, ističe Sobel (1996) navodeći da iskustva djece s prirodom u tome razdoblju stvaraju koncept djeteta kao dijela prirode i ono se tako i osjeća. Redovite pozitivne interakcije s prirodom pomažu djeci stvoriti poštivanje prema prirodi i potrebu za očuvanjem prirode i okoliša (Wilson 1996; Phenice i Griffore, 2003). Stanje koje nazivaju „okolišna generacijska amnezija“ opisuju autori Hartig i Kahn (2016), Kahn (1999; 2002; 2011), Kahn i Weiss (2017). Iako svaka nadolazeća generacija živi u okolišu koji je u lošijem stanju od onoga koje su uživale generacije prije, one ga poimaju kao normalnog. Čovjek se brzo adaptira na okružje u kojemu živi, a iako poznaje činjenice i ima spoznaje o onečišćenju i zagađenju, svoje okružje ne poima tako.

Njegovanje odnosa djece prema životinjama zagovara Sobel (1996) i naglašava da životinje privlače djecu, izvor su čuđenja i propitivanja te suživot sa životinjama stvara osjećaj odgovornosti prema živim bićima. Istraživanja snova djece mlađe od šest godina otkrivaju da u više od 80 % snova glavne uloge imaju životinje (Patterson, 2000, prema White, 2004). Dijete uči aktivno u svojoj okolini koju oblikuju stavovi, vrijednosti, navike i vrednote onih koji djecu odgajaju i poučavaju. Po svome habitusu dijete je iskonski znanstvenik, istraživač. Ispituje, propituje, traži odgovore na pojave u svome okružju. U predškolskim ustanovama djeca redovito borave na zraku i potiče ih se na nestrukturiranu igru, kretanje i istraživanje okoliša i pojava u njemu. Pyle (1993) naglašava da

nedostatak osobnoga iskustva s prirodom i u prirodi dovodi do zatvorenoga kruga nezadovoljstva i nepažnje prema okolišu s izravnim implikacijama za pojavu održivoga načina života. Deficit igre na otvorenome i u prirodi koji proizlazi iz modernoga načina života rezultirao je značajnim porastom emocionalnih i psihičkih poremećaja, smanjenom mogućnošću nošenja sa stresom te umanjenim psihološkim kapacitetima (Mainella, Agate i Clark, 2011). Ako se potiču procesi i interakcije u okolišu i prirodi tijekom ranih godina, stvaraju se pozitivni, afektivni i kognitivni stavovi prema prirodi (Stern, 2000). U svojoj studiji slučaja Giusti, Barthel i Marcus (2014) navode da su se u svim istraživanjima koja su bila usmjerena prema okolišu uglavnom ispitivali stavovi. Navedena metodologija naglašava svjesne stavove i implicitno zanemaruje podsvijest. Iskustva iz prirode koja nisu dostupna u sjećanjima, već su dijelom podsvijesti, utječu na rutine i imaju veću važnost u stvaranju stavova prema očuvanju prirode. Utjecaj nesvjesnih kontekstualnih faktora koji oblikuju razmišljanja u našim životima vidi se u mnogim aspektima života; poput utjecaja roditeljskih stavova na stavove djece i slično.

Naturalizirano dječje igralište pokret je koji se javlja u Sjevernoj Americi s ciljem mijenjanja igrališta u naturalizirani okoliš koji nudi mogućnost igre, istraživanja i otkrivanja. Takvi okoliši potiču igranje u intimnome kontaktu s prirodom te imaginaciju i otkrivanje (White i Stoecklin, 1998). Takav kontekst učenja u okolišu i za okoliš nudi mogućnost konstruiranja znanja u prirodnome okružju i njeguje povezanost s prirodom. Fjortoft (2001) je ustvrdio da djeca koja prakticiraju svakodnevnu igru na otvorenome u naturaliziranome okolišu pokazuju veći interes za istraživanje prirode. Sobel (2004) također dolazi do spoznaja da naturalizirana igrališta kod djece pozitivno utječu na razvoj sklonosti prema prirodi te što su iskusila više raznolikosti u okolišu, više su cijenili prirodu i iskustva u njoj (prema White, 2004). U svome istraživanju Thom i Seidel (2015) utvrđuju da prirodno okružje ima višestruke pozitivne utjecaje na odrasle, brži oporavak od bolesti, poboljšava kognitivne funkcije i psihološko zdravlje. Djeca zbog svoje prijemljivosti i ranjivosti osjećaju veći utjecaj i snažniju predanost iskustvima iz prirode (Wells i Evans, 2003). Slunjski (2011) naglašava važnost fizičkoga okružja u procesu učenja djeteta te smatra da ono koincidira s Piagetovom konstruktivističkom teorijom. Temelji se na ideji da dijete svoje znanje konstantno i kontinuirano nadograđuje i reorganizira, a informacije koje dobije iz okoline samostalno interpretira prema iskustvu iz već izgrađene koncepcije spoznaja.

„PRIRODNA PRAVA“ – PRAVO NA NEPOSREDNO ISKUSTVO OKOLIŠA

Odgoj u okolišu i za okoliš ima dobrobit za dijete i učinak takva odgoja traje cijeli život. Interakcija s okolišem i u okolišu je preduvjet kvalitetnoga odgoja za održivi razvoj. Odgoj za održivi razvoj preduvjet je za postojanje društva koje će održivost procjenjivati kao temeljnu vrijednost. Ako se promatraju Rousseauove ideje kao smjer prema prirodnomu okolišu, kao promicanje prirodnoga odgoja i upijanje dobrobiti prirodnoga okoliša nameće se pitanje u kojemu se trenutku čovjek udaljio od svoje okoline i prirode i stavio naglasak na umjetno stvoren kontekst? U osamnaestome stoljeću Rousseau je zamišljao reformu društva promjenama u odgoju. Prirodu je trebalo razumjeti i slijediti, a ne uništavati. Njegova razmišljanja išla su u smjeru oslobođenja od sputavajućih i represivnih ustanova – poput škole. Nekada je u povijesti za dječju igru djeci na raspolaganju bio neposredni okoliš koji nije bio urbaniziran i nudio je više prilika za istraživanje i promatranje procesa u prirodi. Djeca nisu bila sputana, slobodno su se kretala u prirodi i okolišu, dok danas gotovo da nema ju dodir s prirodom. Njihovo iskustvo je stoga limitirano i vrlo kontrolirano. Različite situacije koje roditelji percipiraju opasnim onemogućuju slobodnu i nesmetanu igru s minimalnim nadzorom. Takve igre danas više gotovo da i nema. Pyle (1993) naziva tu situaciju „izumiranjem iskustva“ te navodi dalje da takav odgoj mora dovesti do apatije prema prirodi, okolišu i problemima okoliša. U proteklom se desetljećima struktura igre, ali i njezino trajanje promijenilo. Vrijeme se koje su djeca nekada koristila za igru značajno smanjilo, čak za 25 %, dok se vrijeme provedeno u institucijama odgoja i obrazovanja povećalo. Majke iz Sjedinjenih Američkih Država koje su sudjelovale u istraživanju navele su da ih se 70 % svakodnevno igralo vani, dok to čini samo 31 % njihove djece (White, 2004). Struktura ulica u kojima žive djeca također diktira količinu vremena koje djeca provode vani, ali i način igre. Povećan će intenzitet prometa svakako negativno utjecati na količinu igre, dok će slijepe ulice koje su povezane s manje prometa i sigurnije za djecu nuditi veće mogućnosti za igru (Islam, Moore i Cosco, 2014). Rezultati istraživanja pokazuju da se pozitivna okolišna etika i afinitet prema prirodi razvijaju dječjim redovitim kontaktom s prirodnim okolišem i igrom u njemu (Kals i Ittner, 2003; Phenice i Griffore, 2003; Schultz, Shiver, Tabanico i Khazian, 2004).

Zavalloni (2009) kritički piše o pravima djece te navodi da djeca ne uživaju

„prirodna prava“. Svoj takozvani Manifest upućuje odraslima s riječima iz *Mallog princa*: „Odraslima uvijek treba objašnjavati ono što djeca odmah razumiju.“ Zavalloni (2009: 29) upućuje na analizu vlastitoga djetinjstva i doživljaja u njemu jer se jedino tako može razumjeti tuđe djetinjstvo. Smatra da su današnja djeca zakinuta te da su im uskraćena „prirodna prava“:

- Pravo na slobodno vrijeme – vrijeme da budu sami sa sobom i neisplaniranim aktivnostima.
- Pravo na prljanje – dijete se mora neopterećeno igrati s prirodnim materijalima.
- Pravo na miris – dijete treba moći osjetiti mirise prirode.
- Pravo na dijalog – prepričavanje priča, legendi, stvaranje vlastitih priča.
- Pravo na korištenje ruku – korištenje je ruku pravo koje postindustrijsko društvo minimalizira.
- Pravo na dobar početak – problem onečišćenja okoline u kojoj dijete raste.
- Pravo na ulicu – nekada su trgovi i ulice služile za druženje i susrete, danas smo na njima izloženi opasnosti, a pogotovo su opasnosti izložena djeca.
- Pravo na divljinu – svaki je dio okoline uređen, nema netaknutih, prirodnih dijelova djetetova okoliša.
- Pravo na tišinu – u okolini prevladava buka, dijete ne može čuti zvukove iz prirode.
- Pravo na nijanse – ne primjećuju se izlasci i zalasci sunca, kao ni druge nijanse u okolišu. Ovo pravo zapravo osigurava od opasnosti da se svijet promatra isključivo crno -bijelim.

Promatrajući prirodna prava koja je Zavalloni (2009) naveo, može se zaključiti da su to svakodnevne situacije kojima se depriviraju današnja djeca te im se uskraćuju elementarna prava. Zasigurno nije svako dijete zakinuto za sva navedena prava. Republika Hrvatska i mnogi njezini gradovi, kao i njihove predškolske ustanove ipak nude mogućnosti ostvarivanja nekih, ako ne i svih navedenih prirodnih prava. Potrebno je osvijestiti mogućnosti koje nudi okružje i poticati promoviranje prava koja će djetetu omogućiti osjet nijansi u svijetu. Polemizira se o održivome društvu, o odgajanju naraštaja koji će znati održivo raspolagati resursima i biti samoodrživi i samodostatni, o multikul-

turalnome, demokratskom građanstvu koje će uvažavati i pratiti sve dionike društva. Može li se to ostvariti bez odgoja u prirodi i kroz prirodu? Hoće li buduće društvo uistinu postati održivo samo kroz navedene aktivnosti, ali bez minimalnoga kontakta ili s minimalnim kontaktom s prirodom? Već navedeni vizionar Rousseau uvidio je blagodati koje nosi interakcija s naturaliziranim okolišem i smatrao je da je to budućnost odgoja. Iako je navodio razliku između muške i ženske djece, jer je smatrao da se djevojčice moraju drugačije odgajati, načelno je dao prednost konstruktivizmu i stavio je dijete u prvi plan. Oni koji se bave odgojem, trebaju raditi na podupiranju sposobnosti koje su se aktivirale u prirodi. Implementiranje načela odgoja za okoliš i održivi razvoj u predškolske ustanove i škole može se gledati kao pokazatelj uvažavanja odgoja u prirodi. Zemlje koje su osjetile velike klimatske promjene, koje žive u okružju pod utjecajem posljedica neodrživosti, poput Novoga Zelanda, donijele su prioritetne odluke o odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. Održivi razvoj mora biti jezgra u svim odlukama i politikama koje se provode na Novome Zelandu. Prioritet obrazovanja je svakako i održivi razvoj prvenstveno za stručnjake koji odgoj i obrazovanje provode (Law, 2005). Iako početkom 20. stoljeća nije bilo znanstvenih testova poput onih kojima se koristi danas, uvidjeli su se pozitivni čimbenici dugotrajnoga boravka na zraku i interakcije s prirodom. Otvarane su „šumske škole“ da bi se koristilo blagodatima šume i da bi rahitična i druga bolesna djeca jačala svoj organizam. U takvim se školama nastojalo djecu konstantno izlagati suncu i čistomu zraku te omogućiti realiziranje dječjega nagona za kretanjem (Roth-Čerina, 2011).

ZAKLJUČAK

Ideja o odgoju u okolišu i za okoliš nije proizvod modernoga društva, već se o njoj promišljalo puno ranije. Potrebe i razlozi odgoja u okolišu i za okoliš svakako su se promijenili, ali su načelno ostali isti. Današnjemu društvu potrebni su naraštaji koji će živjeti načela održivosti i biti u skladu s prirodom. Istraživanja pokazuju da je za takve stavove i takva djelovanja nužna interakcija s prirodom i okolišem. Iako predškolske ustanove najviše njeguju redovit boravak i aktivnosti u prirodi, prirodno okružje ostaje medij koji je dostupan, ali nedovoljno korišten u odgoju i obrazovanju. Kako bolje spoznati prirodne procese nego direktnim promatranjem njihova odvijanja u okružju? Spoznajni

su procesi koji se događaju u interakciji s prirodnom okruženjem bitni, a to isto okruženje nudi priliku za kretanje, čak ga i potiče. Mnogo je blagodati i prilika za učenje u okruženju koje ne zahtijeva intervencije ni ulaganja, već samo obazrivo korištenje. Osim osiguravanja i poticanja kontinuirane interakcije u prirodnom okolišu, potrebno je promišljati i o dionicima odgojno-obrazovnog procesa koji bi provodili takav vid odgoja. Imaju li oni potrebite kompetencije za provođenje takva programa? Imajući u vidu pozitivne učinke odgoja u prirodi i prirodna prava djece, implementiranje je takva odgoja u predškolske ustanove *conditio sine qua non* ako se teži održivom društvu.

LITERATURA

- CHAWLA, L. (1994). *Editors' Note, Children's Environments*, (11) 3. https://www.researchgate.net/publication/282031463_Children_and_the_Environment (pristupljeno 20. studenoga 2018.).
- COHEN, S., D. HORM-WINGERG. (1993). Children and the environment: Ecological awareness among preschool children, *Environment and Behavior*. 25 (1): 103–120. doi: 10.1177/0013916593251005.
- FJORTOFT, I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children, *Early Childhood Education Journal*. 29 (2): 111–117. <https://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1012576913074> (pristupljeno 10. studenoga 2018.).
- GIUSTI, M., S. BARTHEL, L. MARCUS. (2014). Nature Routines and Affinity with the Biosphere: A Case Study of Preschool Children in Stockholm, *Children, youth and Environments*. 24 (3): 16–42. doi: 10.7721/chilyoute-nvi.24.3.0016.
- HARTIG, T., P. H. KAHN, Jr. (2016). Living in cities, naturally, *Science*. 352: 938–940. <https://doi.org/10.1126/science.aaf3759>.
- ISLAM, Z. M., R. MOORE, N. COSCO. (2014). Child-Friendly, Active, Healthy Neighborhoods: Physical Characteristics and Children's Time Outdoors, *Environment and Behavior*. 48 (5): 711–736. doi: 10.1177/0013916514554694.
- KAHN, P. H., Jr. (1999). *The human relationship with nature: Development and culture*. Cambridge, MA: MIT Press.
- KAHN, P. H., Jr. (2002). Children's affiliations with nature: Structure, development, and the problem of environmental generational amnesia. U: Kahn, P. H., Jr. i S. R. Kellert (ur.). *Children and nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations* (93–116). Cambridge, MA: MIT Press.
- KAHN, P. H., Jr. (2011). *Technological nature: Adaptation and the future of human life*. Cambridge, MA: MIT Press.
- KAHN, P. H., Jr., T. WEISS. (2017). The importance of children interacting with big nature, *Children, Youth, and Environments*. 27 (2): 7–24.
- KAHN, P. H., T. WEISS, K. HARRINGTON. (2018). Kahn, P. H. *Child-Nature Interaction in a Forest Preschool*. *Springer International Handbooks of Education*, 1–24. doi: /10.1007/978-3-319-51949-4_33-1
- KALANJ, R. (2012). Jean-Jacques Rousseau i ekološko pitanje, *Socijalna ekologija: časopis za ekološku misao i sociologijska istraživanja okoline*. 21 (2): 179–202.

- KALS, E., H. ITTNER. (2003). *Children's Environmental Identity, Indicators and Behavioral Impacts, in Identity and the Natural Environment – The Psychological Significance of Nature*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press
- LAW, B. (2005). Education for Sustainable Development in New Zeland, *Applied Environmental Education & Communication*. 4 (3): 277–281. doi: 10.1080/15330150591004814.
- LEPIČNIK VODOPIVEC, J. (2013). Vidljivi i skriveni kurikulum odgoja i obrazovanja za održiv razvoj, *Dijete, vrtić, obitelj* 19 (74): 16–17.
- MAINELLA, F. P., J. R. AGATE, B. S. CLARK. (2011). Outdoor-based play and reconnection to nature: a neglected pathway to positive youth development, *New Directions for Youth Development*. (130). 89–104. doi: 10.1002/yd.399.
- MALEŠ, D., M. MILANOVIĆ, I. STRIČEVIĆ. (2003). *Živjeti i učiti prava, odgoj za ljudska prava u sustavu predškolskog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- ORR, D. W. (1993). *Love it or lose it: The coming biophilia revolution. The Biophilia Hypothesis*. 186–213. http://faculty.fgcu.edu/dgreen/Index_files/RLO_Why_We_Do/RLO_Why_We_Do_sco/761-2_Snapp_Final_Orr2.pdf (pristupljeno 19. studenoga 2018.).
- PAUŠIĆ, D. (2015). *Odgoj, kultura, uvjetovanje*. Diplomski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci. <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ffri%3A47> (pristupljeno 17. studenoga 2018.).
- PAVIĆ-ROGOŠIĆ, L. (2010). *Održivi razvoj*. www.odraz.hr http://www.odraz.hr/media/21831/odrzivi_razvoj.pdf (pristupljeno 18. studenoga 2018.).
- PHENICE, L., R. GRIFFORE (2003). Young Children and the Natural World, *Contemporary Issues in Early Childhood*. 4 (2): 167–178.
- PYLE, R. M. (1993). *The thunder trees: Lessons from an urban wildland*. Boston: Houghton Mifflin.
- RODIĆ, I. (2010). Kako spasiti našu jedinu Zemlju? *Školske novine*. 40 (61): 15–18.
- ROTH-ČERINA, M. (2011). Utjecaj pokreta za odgoj u prirodi na razvoj paviljonske škole, *Prostor: Znanstveni časopis za arhitekturu i urbanizam*. 19 (1): 60–73.
- SCHULTZ, P. W., C. SHRIVER, J. J. TABANICO, A. M. KHAZIAN. (2004). Implicit connections with nature, *Journal of Environmental Psychology*. 24 (1): 31–42. doi:10.1016/S0272-4944(03)00022-7.

- SIRAJ-BLATCHFORD, J., K. C. SMITH, I. P. SAMUELSSON. (2010). *Education for sustainable development in the early years*. OMEP – Organisation Mondiale Pour l'Éducation Prescolaire.
- SLUNJSKI, E. (2011). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću, *Pedagoška istraživanja*. 8 (2): 217–230.
- SOBEL, D. (1996). *Beyond Ecophobia: Reclaiming the Heart of Nature Education*. Great Barrington, MA: The Orion Society.
- STERN, P. C. (2000). Toward a Coherent Theory of Environmentally Significant Behavior, *Journal of Social Issues*. 56 (3): 407–424.
- STRUGAR, V. (2008). Kurikulum i održivi razvoj – razvoj prema novim vrijednostima. U: Uzelac, V. (ur.). *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (sv. III, str. 1–9). Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
- THOM, D., R. SEIDL. (2015). Natural disturbance impacts on ecosystem services and biodiversity in temperate and boreal forests, *Biological Reviews*. 91 (3): 760–781. doi: 10.1111/brv.12193.
- UNESCO. (2007). *Prema društvima znanja*. Zagreb: Educa.
- WHITE, R., V. STOECKLIN. (1998). *Children's Outdoor Play & Learning Environments: Returning to Nature*. https://www.researchgate.net/profile/Randy_White/publication/267374472_Children's_Outdoor_Play_Learning_Environments_Returning_to_Nature/links/545141ec0cf2bf864cba8f55.pdf (pristupljeno 15. studenoga 2018.).
- WHITE, R. (2004). *Young Children's Relationship with Nature: Its Importance to Children's Development & the Earth's Future*. www.childrennatureandyou.org/www.childrennatureandyou.org/Young%20Children's%20Relationship%20with%20Nature-%20White.pdf (pristupljeno 12. studenoga 2018.).
- WELLS, N. M., G. W. EVANS. (2003). Nearby Nature: A Buffer of Life Stress Among Rural Children, *Environment and Behavior*. 35 (3): 311–330. doi: 10.1177/0013916503035003001.
- WILSON, RUTH A. (1996). *Starting Early Environmental Education During the Early Childhood Years* (ERIC Digest). Columbus, OH: Preuzeto s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED402147.pdf> (pristupljeno 20. studenoga 2018.).
- ZAVALLONI, G. (2009). Prirodna prava djece, *Djeca u Europi*. 1 (2): 28–30.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. (2011). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf (pristupljeno 4. studenoga 2018.).

EDUCATION FOR ENVIRONMENT, EDUCATION IN THE ENVIRONMENT OR EDUCATION ON THE BASIS OF NATURE?

Marina LUJIĆ

Kindergarden Bajka, Zagreb

SUMMARY

KEYWORDS:

rights, preschool
education, Rousseau,
sustainable development,
sustainable education

In today's society there is an established need for education regarding our environment and sustainability and especially regarding the influence such an education has on the entire development of a child, it is necessary that it is developed and implemented in the educational process. Environmental education is examined through a prism of basic human rights and we discuss if the lack of environmental education will potentially break the basic human rights of a child. This paper points out the importance of play in nature and interactions with nature and the world around it. In this paper we analyse the idea of environmental education in preschool environments. We elaborate on the premise of child education for "environment and sustainable development". We draw on the ideas from the past Like Rousseau's education in nature and forest schooling and we endeavour to connect the postulates on which environmental education and sustained development rest as well as ways of interpretation of the importance and benefits of nature and education in nature. Furthermore, with the analysis of research conducted relating to influence of nature on education and interactions of the child and nature we wish to solidify the connection and the importance of environmental education in an academic and practical environment, meaning in nature itself. With further analysis of other conducted research elements are described which define positive influences of education in nature. Critical examination and comparison of Rousseau's ideas we interpret the concept of environmental education and sustainability and extrapolate variables that could be the subject of further research with the final aim being the in depth understanding of developments and connections within the described concept.