

Violeta Orlović Lovren¹
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Koncept životne sredine u andragoškoj literaturi i univerzitetskom obrazovanju andragoga

Apstrakt: Rad je zasnovan na polazištu da je za doprinos andragogije i obrazovanja odraslih procesima „transformacije društva“ neophodno da, kao istraživači i univerzitetski nastavnici, preispitamo sopstveno razumevanje i integrisanje koncepta životne sredine kao jedne od ključnih dimenzija održivog razvoja u ovu oblast. Polazi se od pitanja kako su životna sredina i relacija humano – životnosredinsko konceptualizovane u andragoškoj literaturi i da li se i kako integracijom tog koncepta doprinosi nestajanju ili balansu znanja o životnoj sredini u obrazovanju odraslih uopšte a posebno u univerzitetskom obrazovanju? U traganju za odgovorima, preduzeta je kvalitativna analiza trendova u konceptualizaciji životne sredine u radovima autora u oblasti obrazovanja odraslih za životnu sredinu koji su nastali i poslednjoj deceniji XX i početkom ovog veka. Razmatraju se terminološke i pojmovne relacije između životnosredinskih i ekoloških konstrukata, kao i njihov odnos sa konceptom održivog razvoja.

Ključne reči: životna sredina, održivi razvoj, obrazovanje odraslih za životnu sredinu, univerzitetsko obrazovanje.

Uvod

Početak drugog milenijuma obeležili su na svetskom nivou usvajanje Milenijumskih ciljeva razvoja (MDGs) i revizija ciljeva EFA (Education for All, Dakar), u nastojanju da se pospeše šanse za napredak i dostupnost obrazovanja svima u različitim područjima. Usvajanjem Ciljeva održivog razvoja (SDGs) (UN, 2015) još jednom se potvrđuje vizija o obrazovanju kao pravu koje bi trebalo da uživaju sve generacije i ciljne grupe i kao nezamenjivom činiocu ostvarenja svakog – od ukupno sedamanaest sveobuhvatnih ciljeva.

¹ Dr Violeta Orlović Lovren je vanredna profesorka na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu (violeta.orlovic@f.bg.ac.rs).

Istovremeno suočavanje sa sve vidljivijim posledicama aktuelnih i rizicima od novih kriza jedni smatraju znakom za uzbunu, dok drugi, umereniji, zaključuju da napori da (obrazovanjem i drugim merama) delujemo na „neodržive“ navike nisu urodili plodom. Potrebna je transformacija, radikalna promena, preispitivanje vrednosti, a ne obrazovni input čiji će rezultat biti promena ponašanja. Uprkos opštim uverenjima da obrazovanje može da odigra presudnu ulogu, ocena napora činjenih poslednjih decenija XX veka govori o slabim efektima na promenu ponašanja koja je u ranoj konceptualizaciji obrazovanja za životnu sredinu postavljena kao glavni cilj. Pažnja globalne politike, istraživača i edukatora na svim nivoima sve više se poklanja pristupima koji će aktivirati ljude da budu agensi promene u pravcu održivosti.

Početak milenijuma obeležava i sve rasprostranjenija rasprava o konceptu antropocena, koji, kako se procenjuje, označava „preokret u odnosima između ljudi i životne sredine“ (Steffen, Grinevald, Crutzen, & Mcneill, 2011, str. 843). Brojne rasprave i definicije tiču se različitih aspekata tog koncepta, koji u osnovi govori o tome da su ljudi postali „glavna geološka i prirodna sila, jednako važna ili možda čak važnija od same prirode“ (Corlett, 2014, str. 36). Sudeći prema nizu ekoloških i geoloških parametara, autori se slažu da su premašene vrednosti tipične za holocen – kao aktuelnu, odnosno geološku epohu koja prethodi antropocenu. Iako nema konačnog slaganja o ulasku u novo geološko razdoblje, opšti je utisak da je sada reč o moći čoveka da „dominira“ prirodom a ne samo da je prilagođava sebi u određenim segmentima (Corlett, 2014; Chernilo, 2016). Mada se autori sa područja društvenih i humanističkih nauka uključuju u raspravu o aspektima antropocena tek poslednjih godina, otvaranje pitanja o humanoj prirodi i odnosu sa okruženjem, projektuje mnoštvo mogućih perspektiva o viziji budućnosti Zemlje i života na njoj. Prema viđenju autora, koncept antropocena oslikava ljudsku prirodu kao racionalno instrumentalističku, čija tehnološka i ukupna moć dostiže vrhunac razvoja, ali pretili i da uništi prirodu, dakle i sebe; stoga je neophodno posmatrati je i sa druge, humanističke strane, koja osvetljava refleksivnost čoveka i sposobnost da strateški preispita svoje delovanje i uticaj na budućnost (Chernilo, 2016).

Posmatrajući relacije „humano – ne-humano“ iz perspektive političke ekologije, Flečer (Fletcher) tvrdi da je upravo nastojanje mnogih autora u obrazovanju za životnu sredinu da se radi na ponovnom povezivanju ljudi i prirode kontradiktorno: „ako se ‘priroda’ definiše kao nešto što stoji nasuprot sferi humanog, onda upravo ovakav koncept paradoksalno pojačava tu razdvojenost koju nameravaju da dovedu u pitanje“ (Fletcher, 2017, str. 229).

Zavisno od epistemoloških i teorijskih polazišta, naučnici zaključuju o uzrocima i posledicama tih složenih procesa nastupajući često sa potpuno su-

protnih pozicija. Definisanje koncepta održivosti kao međusobno isprepletanih socijalnih, ekonomskih i ekoloških kvaliteta odnosno aspekata razvoja dodatno podstiče autore na razmatranje relacije ljudi – ostatak životne sredine, sa interdisciplinarnih ili pozicija discipline kojoj pripadaju. Istovremeno, međutim, sve veća terminološka i konceptualna raznovrsnost počinje da pokazuje drugo lice, otežavajući primenu putem obrazovanja i praksu razvoja u svakom aspektu. U takvom širem kontekstu, obrazovanje odraslih za životnu sredinu takođe prerašta, kako to formuliše Leindž (Lange, 2010), u „prirodno područje višeglasja“ (‘a many-voiced natural landscape’), u kome se mogu prepoznati različiti teorijski i epistemološki uticaji.

U ovom radu analiziramo literaturu u oblasti obrazovanja odraslih za životnu sredinu (OOŽS), vođeni pre svega pitanjima kakvo je viđenje životne sredine kao koncepta i odnosa humano – životnosredinsko, i kakve implikacije to ima na određenje ciljeva a posredno i na praksu u ovoj oblasti obrazovanja odraslih.

Trendovi i pristupi u obrazovanju odraslih za životnu sredinu

Bez obzira na relativno kratku istoriju, obrazovanje odraslih za životnu sredinu danas se može posmatrati, kako to čine autori (Lange, 2019), kao jedan od najinovativnijih i najizazovnijih diskursa na polju obrazovanja odraslih. Povećana pažnja obrazovanju i celoživotnom učenju radi dostizanja ciljeva održivog razvoja podstiče i autore u oblasti obrazovanja odraslih da analiziraju različite aspekte održivosti koji imaju implikacije na obrazovanje (Elfert, 2019; Orlović Lovren, Popović, 2018; Webb, Holford, Hodge, Milana, & Waller, 2019).

Mada se prvi radovi koji tretiraju pitanja iz domena OOŽS pojavljuju sredinom sedamdesetih godina (Haugen, 2010), vidljivije interesovanje autora primetno je tek od kraja devedesetih godina XX veka (Lange, 2010). Pod uticajima pojačane pažnje koja se na globalnom nivou poklanja tim temama raste interesovanje autora i u andragoškoj literaturi, posebno podstaknuto Svetskim samitom o životnoj sredini Ujedinjenih nacija (UN) u Rio de Žaneiru 1992, Petom međunarodnom konferencijom o obrazovanju odraslih 1997. godine i uključivanjem aspekata obrazovanja odraslih za životnu sredinu u brojne relevantne dokumente nastale pod okriljem UNESCO (UNESCO, 1999).

Posmatrajući trendove u razvoju OOŽS, fokus autora se pomera sa bavljenja iskustvom učenika ka pristupima u podučavanju, a u novije vreme posebno ka primeni u praksi, naročito u smislu podrške razvoju aktivizma, društvenog dijaloga i promene (Haugen, 2010, str. 3). Snažna tradicija obrazovanja u zajednici koja postoji u obrazovanju odraslih, kao i uticaj radikalne pedagogije, socijalno

kritičkih teorija i socijalnih pokreta, prirodno vode ka proučavanju međusobnih relacija društveno-političkih kretanja i ekoloških izazova u razmatranjima autora koji su gradili temelje na polju OOŽS.

Mapirajući 'raznovrsnost obrazovnih filozofija' u okviru OOŽS, Volter (Walter, 2009) uočava jake uticaje radikalnih teorija u konceptima i istraživanjima grupe kanadskih autora, pre svega Darlin Klover (Darlene E. Clover), nešto slabiji upliv progresivističkih tradicija u radu Fajnštajna, Tejlora i Kaldareli (Feinstein, Taylor, Caldarelli), dok su, kako smatra, elementi liberalnih, bihevioralnih i humanističkih teorija „rasprostranjeni u praksi i, nasuprot tome, teško uočljivi u akademskoj literaturi o obrazovanju odraslih“ (Walter, 2009, str. 21).

Prema viđenju Darlin Klover, OOŽS nastaje unošenjem pitanja životne sredine u obrazovanje odraslih (Clover, 2003) i razlikuje se od ranih koncepata ekološkog obrazovanja i po tome što se usmerava ka angažovanom, participativnom učenju više nego ka rešavanju ekoloških problema. Organske veze između teorija transformativnog učenja i andragogije i njihov vidljiv uticaj u OOŽS čine potencijalno značajan doprinos ambiciozno postavljenom cilju „transformacije našeg društva“ ka održivosti, za koji se zalaže globalna politika i o čemu se intenzivno diskutuje u sve opsežnijoj literaturi o obrazovanju odraslih (Lange, 2019).

U tom kontekstu, više autora prepoznaje dve „vodeće linije“ (Mc Donald, 2006) ili strane „kontinuum mogućnosti“ (Hill, 2006) u andragoškoj literaturi koja se tiče pitanja životne sredine i procesa učenja odraslih (Hill & Clover, 2003; Hill, 2006; Mc Donald, 2006). Prva, koja se označava kao ekološko obrazovanje odraslih (adult environmental education), zasnovana je na individualnoj promeni ponašanja, a druga, obrazovanje odraslih za životnu sredinu (environmental adult education), „otvara pitanja o tome kako se uči u i o životnoj sredini, poštujući ono što ljudi već znaju i uključujući ih u participativni proces“ (Hill, 2006, str. 266). Posmatrajući tu distinkciju iz perspektive opštih teorijskih trendova u razvoju obrazovanja i konceptu učenja i podučavanja, moglo bi se reći da je ona logičan odraz prebacivanja fokusa sa promene ponašanja kao cilja učenja (formulisano na biheviorističkim osnovama), ka razvoju participativnih strategija koje aktiviraju učenike i zahtevaju aktivan i reflektivan angažman i onih koji uče i profesionalaca koji ih podučavaju.

Sve veći broj autorskih priloga u andragoškoj literaturi u toj oblasti predstavlja istovremeno dobar znak da je povećano naučno interesovanje za ta pitanja, ali i rizik od neusaglašenosti i zapadanja u „paradoks između prihvatanja pluralizma i bavljenja hitnim problemima održivog razvoja“ (Van Poeck & Vandenaabeele, 2014, str. 221), što onda može predstavljati i barijeru za primenu ideja i koncepata u obrazovanju i svakodnevnom životu. Da bismo bolje sagledali potencijale OOŽS da pruži kvalitetnu podršku u suočavanju sa tim izazovima današnjice, neophodno je da se vratimo osnovnim pitanjima: kako se u andragogiji,

kao društvenoj nauci u čijem fokusu su pitanja učenja odraslih sa ciljem individualnog, socijalno-ekonomskog i kulturnog razvoja, shvataju i konceptualizuju životna sredina i odnos između ljudi i nje? Kakva je uloga ljudi i, u skladu sa tim, odgovornost odraslih u ovoj relaciji i kako se to dalje pretače u ciljeve i praksu obrazovanja odraslih? Da li se viđenjem tih relacija u andragoškoj literaturi na polju OOŽS doprinosi balansu između ekološkog, ekonomskog i socijalnog ili zapostavljanju znanja o životnoj sredini a time i punog potencijala za suočavanje sa problemima i zahtevima modernog života na lokalnoj i globalnoj sceni? U pronalaženju odgovora na ta pitanja predstavimo kratak osvrt na glavne trendove u konceptualizaciji životne sredine u radovima autora koji se bave obrazovanjem odraslih za životnu sredinu i održivi razvoj.

Koncept životne sredine i ciljevi obrazovanja odraslih za životnu sredinu u andragoškoj literaturi

Analiza preduzeta za potrebe ovog rada nema ambiciozan cilj da bude sveobuhvatni prikaz doprinosa svih autora na polju obrazovanja odraslih za životnu sredinu (OOŽS) već da osvetli preovlađujući diskurs i koncepte koji se tiču životne sredine, relacija ljudi sa njom i ciljeva koji bi prema viđenjima autora trebalo da se ostvare u praksi zahvaljujući razvoju tog andragoškog područja. U tu svrhu, analizirani su literatura koja sadrži pregled glavnih trendova u toj oblasti (English & Mayo, 2012; Haugen, 2010; Hill, 2006; McDonald, 2006; Walter, 2009) i posebni doprinosi pojedinih autora koji su ostvarili primetan uticaj na tom polju u posljednje tri decenije (tabela 1).

Tabela 1. Pregled shvatanja životne sredine, relacija humano – životnosredinsko i ciljeva OOŽS

Autori	Koncept životne sredine	Relacije ljudi i životne sredine	Ciljevi OOŽS
Darlin Klover (Darlene Clover)	Životna sredina kao ekološko (biološko), fizičko (prirodno i stvoreno), socijalno, političko, kulturno, estetsko i ekonomsko okruženje (Clover, Jayme, Follen, & Hall, 2010) „Integrisan ljudski i van-ljudski kontekst ili prostor u kome su smešteni misao, emocija i aktivnost“ (Clover, 2004, prema Lange, 2010, str. 311)	Međuzavisnost između ljudi i 'ostatka prirode': ta sintagma se koristi da naglasi da su ljudi „deo prirode a ne odvojeni od nje“ (Clover et al., 2010, str. 19)	Identifikovanje i primena ekološkog znanja, balansiranje između sociopolitičkog i ekonomskog i izgradnja kritičkih i kreativnih kapaciteta koji će služiti zdravijem, pravednijem i održivom svetu (Clover et al., 2010)

Autori	Koncept životne sredine	Relacije ljudi i životne sredine	Ciljevi OOŽS
Patriša Miše (Patricia Mische)	„Zemlja kao sistem koji istovremeno i podržava i koegzistira sa humanim sistemom“ (Mische, 1992, prema Haugen, 2010, str. 5)	„Ljudi razvijaju osećaj ekološke odgovornosti i dublju posvećenost Zemlji.“ (Mische, 1992, prema Haugen, 2010, str. 5)	„OOŽS nije samo način da se obrazujemo već i način da se živi i bude.“ (Mische, 1992, prema Haugen, 2010, str. 5)
Lilijan Hil, Džuli D. Džonston (Lilian Hill, Julie D. Johnston)	Priroda, mreža života (Hill & Johnston, 2003)	Međuzavisne veze ljudi i prirode; duhovnost i pristup „duboke ekologije“ (Hill & Johnston, 2003)	Proces negovanja duhovnosti i refleksije nad vrednostima sa ciljem razvoja međusobnih relacija prirode i ljudi, pravde i društvene jednakosti; negovanje ekološke osnove u učenju odraslih za životnu sredinu. (Hill & Johnston, 2003)
Pol Belanžer (Paul Belanger)	Totalitet kulturnih, prirodnih i ekonomskih karakteristika; okruženje za učenje – ne samo objekat već komponenta učenja (Belanger, 2003)	Interakcija ljudi i njihovog ekonomskog, kulturnog i prirodnog okruženja; ekologija učenja kao pristup koji se bavi tom interakcijom (Belanger, 2003)	Celoživotno učenje, ne samo o ili za, već i kroz životnu sredinu i u njoj; ekološka transformacija svih obrazovnih praksi (Belanger, 2003)
Dženifer Samner (Jennifer Sumner)	Socijalni, politički i ekološki aspekti zajednice; lokalna zajednica u fokusu	Međupovezanost ljudi i njihove zajednice koju je neophodno razumeti ne samo u socijalnom, političkom i ekonomskom već i u ekološkom kontekstu	Obrazovanje u zajednici koje vodi održivosti (Sumner, 2003)
Barbara Mek Donald (Barbara McDonald)	Socijalno i prirodno okruženje; zajednica koja se odlikuje socijalnim, kulturnim, političkim i ekonomskim karakteristikama ali i „ne-humanim“ komponentama. (McDonald, 2006)	Odnosi između humanih i ne-humanih elemenata dinamičkog sistema prirodne i društvene hijerarhije	Podržavanje lične i socijalne transformacije usmerene ka ekološkoj održivosti, saradnjom profesionalaca u obrazovanju odraslih i obrazovanju za životnu sredinu

Posmatrajući kratko izdvojene ključne reči ili segmente određenja životne sredine analizom obuhvaćenih autora, može se najpre primetiti da su terminološka rešenja raznolika – dok jedni vide životnu sredinu kao ‘kontekst’, ‘prostor’ ili ‘sistem’, drugi se fokusiraju na zajednicu. Uprkos tome, primetni su napori da se konceptualizaciji životne sredine pristupi sa integralnih i holističkih pozicija, ne

zanemarujući nežive i biološke, uz socijalne, ekonomske i kulturne odrednice tog složenog sistema. Humane i ne-humane komponente su posebno zastupljene u projekcijama misije ili ciljeva OOŽS, pod uticajem duhovne ekologije („živeti i postojati a ne samo učiti o životnoj sredini“; „reflektovati nad vrednostima ljudi kao i prirode“). Osim upliva ideja radikalne teorije (Clover et al., 2010; Walter, 2009), u pristupima autora u OOŽS prepoznaju se i epistemološki uticaji dubinske i duhovne ekologije i ekofeminizma (humane i ne-humane komponente životne sredine; Zemlja kao „mreža života“).

O specifičnosti fokusa u konceptualizovanju tih relacija još bolje govore viđenja odnosa humano – životnosredinsko. Kao što se vidi (tabela 1), dok ga jedni karakterišu kao odnos između humanog sveta i ‘preostale Prirode’ ili *Planete Zemlje* (Clover, 2003; Hill & Johnston, 2003; Mische, 1992), za druge je to relacija između ljudi i zajednice, ne samo shvaćene u društvenom, političkom ili ekonomskom već i u ekološkom značenju (Sumner, 2003; Belanger, 2003), ili između humanih i ne-humanih elemenata sistema (Mc Donald, 2006). Uprkos terminološkim varijacijama, može se uočiti zajednička tendencija autora da sagledaju celovitu sliku i dinamične procese koji se odvijaju među ljudima, ali i između njih i okruženja, bilo da ga posmatraju kao zajednicu, prirodu, Zemlju ili sredinu za učenje.

U skladu sa tim, misija OOŽS se usmerava šire od razvoja kapaciteta i kritičke refleksije ljudi, ljudskih prava i pravednosti – ka vrednovanju „održivosti sveta“, „ekološke održivosti“, „značaja biljaka i životinja“, vode, zemljišta, stena, vazduha i njihove međusobne povezanosti. Težeći širokom shvatanju životne sredine i podsećajući na vrednosti i njenih humanih i ne-humanih komponenta, posebno u razmatranju relacija ljudi i okruženja, autori ipak, kada je reč o ciljevima OOŽS, u većini slučajeva (obuhvaćenih ovom analizom), usmeravaju fokus ka ljudskim pravima, jednakosti i zdravlju, pa se može reći da su primese antropocentričnog pristupa najvidljivije u domenu njihove projekcije ciljeva obrazovanja u toj oblasti.

U celini gledano, terminološke varijacije često unose konfuziju i otežavaju samo razumevanje koncepta: u pojedinim slučajevima, životna sredina predstavlja segment šireg konstrukta koji je nazvan isto – životna sredina, Zemlja ili priroda. Kao posledica toga, može se razumeti da se pitanja životne sredine odnose na sve njene komponente, ali i samo na one „zelené“ ili „ekološke“ aspekte okruženja. Stoga je i danas ne manje aktuelna konstatacija da je obrazovnim uticajima važno „stalno podsećati ljude da je naša životna sredina totalitet svega u čemu živimo – prirodnog ili stvorenog, prostornog, društvenog ili privremenog. Ona je produžetak nas samih i njeno zdravlje zahteva istu brigu kao i naše“ (Smyth, 2006, str. 248).

Zastupajući holistički pogled na životnu sredinu ali i na obrazovanje, Orr tvrdi da je „sve obrazovanje ekološko“ (Orr, 2004, str. 12). U svetlu očekivanja od nastavnika da, uprkos terminološkoj i konceptualnoj konfuziji, razumeju i primenjuju te složene koncepte u njihovoj međusobnoj integraciji, Smajt smatra da je sve veća potreba da oni u suštini budu sigurni „da znaju o čemu govore a da to bude jasno i ostalima“ (Smyth, 2006, str. 255).

Potreba za većom terminološkom i konceptualnom jasnoćom ističe se neretko i u andragoškoj literaturi. Kako se navodi, „učenje u oblasti obrazovanja odraslih za životnu sredinu zahteva usvajanje novog rečnika“ (English & Mayo, 2012, str. 190) ili dublju integraciju termina životna sredina i ekologija u diskurs obrazovanja odraslih (Taylor, 2006).

Neophodnost da se obezbedi usaglašeno, holističko razumevanje tih konceptata posebno je vidljiva u načinu na koji ovde analizirani autori određuju ciljeve OOŽS: podstaći ličnu ili društvenu transformaciju, življenje i učenje sa životnom sredinom, razvijanje održive životne sredine ili zajednice. Da bi se obezbedilo takvo razumevanje te složenosti, neophodno je, kako se naglašava, krenuti od „prepoznavanja ekoloških znanja koje ljudi već poseduju da bi se kroz dijalog i debatu sa drugima kreiralo novo ekološko razumevanje našeg sveta“ (Clover prema Hill & Clover, 2003, str. 10), a takođe i učiti od drugih naučnih disciplina i kolega iz različitih istraživačkih oblasti.

Da bi se doprinelo globalnoj održivosti životne sredine, ključno je obezbediti „razumevanje zasnovano na sistemskom pristupu“ (McDonald, 2006, str. 285). S obzirom na to da ni sami profesori u svom formalnom akademskom obrazovanju nisu mogli da steknu prirodno naučna ili tehnološka znanja, nije uvek realno očekivati da univerzitetskim obrazovanjem edukatora odraslih budu obuhvaćena pitanja životne sredine, smatra Tejlor, tragajući za „nekim drugim načinima saznavanja koji se mogu koristiti kako bi se konstruisalo značenje prirodnog sveta u našoj praksi“ (Taylor, 2006, str. 257).

Terminološke varijacije uzrokuju, međutim, moguće nerazumevanje i u okviru vokabulara jedne naučne oblasti, a posebno u interdisciplinarnim pristupima. Moguće „smetnje“ u komunikaciji očigledne su i kada je reč o prevodenju ključnih termina, poput životne sredine („environment“) i ekologije. Dok se prvo u našem jeziku shvata kao prostor, u užem smislu kao prirodno okruženje ili u širem – kao složaj i međusobna dinamika svih pominjanih, humanih i ne-humanih, živih i neživih elemenata, pod drugim se uobičajeno podrazumeva jedna od nauka ili prirodnonaučnih disciplina. Dalja zabuna, shodno tome, nastaje kada koristimo sintagmu obrazovanje za životnu sredinu („environmental education“) i ekološko obrazovanje („ecological education“) ili ekološka znanja („ecological knowledge“). Ako za nekoga na našem govornom prostoru tvrdimo da ima eko-

loška znanja, mislimo li pod tim da ima stečeno formalno obrazovanje u prirodnonaučnoj oblasti ekologije ili da, bez obzira na to iz koje naučne oblasti ili kakvog formalnog obrazovanja potiče, zahvaljujući neformalnom, informalnom učenju ili usavršavanju, poznaje i razume one aspekte i procese u životnoj sredini koji se tiču prirodnonaučnih i-ili tehničko-tehnoloških, a ne samo društvenih, političkih, ekonomskih ili kulturnih aspekata? Ukoliko je neko ekološki aktivista, smatramo li da poseduje prirodnonaučna znanja ili samo sklonost da se bavi tim pitanjima, o njima uči ili doprinese nekom rešenju uz podršku drugih istomišljenika ili stručnjaka? Mada su u svakodnevnom govoru ili kontekstu nekih drugih teorijskih rasprava značenja tih sintagmi često izjednačena, sudeći prema tome kako ih tumače analizom obuhvaćeni autori, ekološka znanja podrazumevaju upravo elemente i sadržaje koji nam obezbeđuju da, osim posedovanja društveno-humanističkih, ovladamo i segmentima prirodnonaučnih, tehničko-tehnoloških i srodnih znanja, koja su, međusobno integrisana, neophodna da bismo sagledali kompleksnost životne sredine i njenu ulogu u složenom konstruktivnom razvoju. O tome govore i poruke autora da je značajno da edukatori odraslih, noseći odgovornu ulogu u društvu, „unaprede svoju ekološku i političku pismenost na lokalnom, regionalnom i globalnom nivou“ (Lange, 2010, str. 312).

Imajući to u vidu, dalje se logično nameće pitanje koliko je takav pristup konceptu životne sredine i ekološkim znanjima zastupljen u terminologiji i kurikulumu univerzitetskog obrazovanja andragoga, odnosno budućih stručnjaka za obrazovanje odraslih. Kakva im se podrška obezbeđuje u razumevanju složenosti životne sredine, unapređenju njihove ekološke pismenosti i samim tim kompetencija za održivi razvoj, kako bi oni mogli dalje da podrže zajednicu i svoje buduće polaznike u istom tom procesu?

Životna sredina kao diskurs u univerzitetkom obrazovanju andragoga

Terminološka i konceptualna raznolikost nije vidljiva samo u određenjima životne sredine i ciljeva obrazovanja odraslih u ovom domenu već, kako je poznato, i u samom pristupu profesionalizaciji kadra pa i upotrebi naziva kojim se označavaju profesionalci u obrazovanju odraslih. Profesionalce u oblasti obrazovanja odraslih u ovom radu nazivamo generički andragozima, koristeći specifične termine onda kada se pozivamo na izraze koje upotrebljavaju pojedini autori (npr. 'edukatori odraslih') ili se dotičemo studijskih programa koji u svom nazivu ne sadrže taj termin.

Dvanaest godina nakon što su se potpisnici istorijske Hamburške deklaracije saglasili da integrišu „pitanja životne sredine i razvoja u sve sektore učenja odraslih“ (UNESCO, 1997, str. 12), učesnici naredne, Šeste međunarodne kon-

ferencije o obrazovanju odraslih zaključuju da je u većini zemalja dominantan fokus još uvek na programima profesionalnog i stručnog obrazovanja i obuke (UNESCO, 2009).

Procenjujući da se situacija nije mnogo promenila ni na nivou visokog obrazovanja, Tejlor govori o „predominantnom antropocentrizmu“ i „osivljavanju“ (nasuprot „ozelenjavanju“) akademskog obrazovanja budućih edukatora odraslih zbog toga što je izostalo „suočavanje sa izazovima našeg prirodnog sveta“ (Taylor, 2006, str. 256). Mada se njegove procene odnose pretežno na stanje u severnoameričkim univerzitetima, sudeći prema pomenutoj oceni učesnika CONFINTEA VI, situacija nije značajno različita ni u drugim delovima sveta.

Posmatrajući novije programe (2019–2021) nekih evropskih univerziteta koji obrazuju kadar u oblasti obrazovanja odraslih, može se naići na izvesne pomake – bilo u pravcu orijentacije ka obrazovanju za životnu sredinu ili ka uvođenju koncepta održivog razvoja. Tako, na primer, u Studijskom programu Odeljenja za obrazovanje odraslih i razvoj ljudskih resursa na Filozofskom fakultetu Karlovog univerziteta u Pragu, Češka Republika (Department of Adult Education and Personnel management, 2019/20), sadržan je kurs „Obrazovanje u prirodi“ („Outdoor education“). U silabusu za predmet na master studijama „Obrazovanje odraslih i lokalni razvoj“ u studijskom programu na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Ljubljani, Slovenija (University of Ljubljana, 2020/21), nalaze se kao teme i obrazovanje odraslih za životnu sredinu i održivi razvoj kao koncept. Počev od 2014. godine, jedan od izbornih predmeta u programu osnovnih studija andragogije na Filozofskom fakultetu u Beogradu (Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Katedra za andragogiju, 2014), nosi naziv Obrazovanje odraslih za životnu sredinu i posvećen je razmatranju koncepta i relacija humano – životnosredinsko, životna sredina i održivi razvoj i implikacije na obrazovanje odraslih.

Ovih nekoliko primera, bez dublje i sistematične analize kurikuluma studijskih programa, može se smatrati samo ilustracijom makar dva trenda: jednog, koji se odnosi na uticaj teorijskih postavki – ne samo autora čije smo konceptualizacije prethodno analizirali, već posebno socijalnokritičkih ideja sa implikacijama na društveni angažman i građanski aktivizam koji uključuje brigu o životnoj sredini – i drugi, koji odražava intenzivne istraživačke i praktične napore da se održivost integriše u institucije visokog obrazovanja.

Prateći koliko formulisani ishodi u silabusima studijskih programa andragogije, arhitekture i bezbednosti Univerziteta u Beogradu korespondiraju sa ciljevima učenja predloženim u svakom od sedamnaest ciljeva održivog razvoja (UNESCO, 2017), za svaku od uključenih naučnih oblasti je posebno odabran jedan, njoj najbliži cilj i ka tome je usmerena detaljnija analiza (Orlović Lovren, Maruna, Stanarević, 2020). Poredeći ishode učenja studijskog programa andra-

gogija (iz 2014) sa predloženim ciljevima učenja za Cilj 4 („Obezbediti inkluzivnost, jednakost i kvalitet obrazovanja i promovisati celoživotno učenje za sve“), visok nivo kompatibilnosti uočen je u integraciji koncepta celoživotnog učenja i ljudskih prava, dok je povezanost znatno slabija kada je reč o obuhvatu ekoloških dimenzija održivosti (podcilj 4.7) (Orlović Lovren, Maruna, Stanarević, 2020).

Te i slične analize (Lončar, 2011; Orlović Lovren, 2015) govore da studijski programi u univerzitetskom obrazovanju za andragoge na Univerzitetu u Beogradu „imaju potencijal“ (Lončar, 2011) za održivost, ali da im, kako pokazuju i prethodno pomenuti nalazi, nedostaju upravo „ekološka znanja“ (Taylor, 2006), odnosno sadržaji koji bi obezbedili ne samo razumevanje ekonomskih i socijalnih već i aspekata koji se tiču trećeg važnog stuba održivosti – životne sredine.

Analizirajući dominantne konstrukte u univerzitetskom obrazovanju edukatora odraslih, Tejlor izdvaja tri važna pravca za njihovo „ozelenjavanje“, odnosno razvoj obrazovanja za životnu sredinu: sami termini životna sredina i ekologija, smatra autor, trebalo bi da postanu sastavni deo „svakodnevnog diskursa u stvaranju značenja u oblasti obrazovanja odraslih“ (Taylor, 2006, str. 260), zajedno sa pojmovima kao što su uloga učenika, nastavnika, lokus kontrole i sl.; drugo, neophodno je obezbediti razumevanje ‘skrivenog kurikuluma’ užeg i šireg okruženja institucija koje nude studijske programe i, treće, „povezivanje pitanja životne sredine sa drugim, često marginalizovanim temama na ovom području“ (Taylor, 2006, str. 261), kako to čini Darlin Klover kada razmatra pitanja proizvodnje i potrošnje, rasizma i seksizma u životnoj sredini, vezu korporatizacije sa obrazovanjem odraslih i sl. Mada formulisane pre više od jedne decenije i analizirane pretežno u kontekstu severnoameričkog i kanadskog univerzitetskog obrazovanja kadra u obrazovanju odraslih, ti trendovi su zajednički i drugim sredinama i očigledno aktuelni i danas.

Zaključak

Teorijski doprinos autora na polju OOŽS i njihovo slaganje da je u obrazovanje odraslih na svim nivoima i u različitim područjima neophodno integrisati pitanja životne sredine, i to posebno ekološka znanja, nije dosledno pretočen u praksu od kraja XX veka do danas. Dok jedni autori razloge vide u pluralizmu određenja i konstrukata i u ovoj oblasti (Lange, 2010), drugi smatraju da tome doprinosi i mnoštvo tema koje se odnose na životnu sredinu i nedovoljna potpora nastavnicima i istraživačima za njihovo integrisanje u kurikulum (Taylor, 2006).

Šire gledano, disciplinarna podeljenost karakteristična i za savremeni univerzitet kao instituciju prepoznaje se kao jedna od globalnih barijera za primenu

koncepta održivosti, a u tom sklopu i za integraciju holističkog koncepta životne sredine i obrazovanja (Leal Filho et al., 2017). Pozvane istovremeno da doprinesu ekonomskom razvoju u korporativnom svetu i transformaciji društva ka održivosti, institucije visokog obrazovanja u oblasti društvenih nauka, a u okviru njih i studijski programi razvijeni za buduće stručnjake za obrazovanje odraslih, stidljivo nude sadržaje, odnosno pristupe koji unose diskurs integralne životne sredine kao međuodnosa ljudi sa svim ostalim elementima tog složenog razvojnog prostora. Oni su uglavnom uključeni u pojedinačne kurseve, a veoma retko se javljaju kao diskurs ili koncept u predmetima koji se ne dotiču direktno oblasti obrazovanja za životnu sredinu i-ili održivi razvoj. Imajući u vidu takođe nedovoljnu zastupljenost tih tema u prethodnom obrazovanju (i slabu potporu usavršavanju) nastavnika, ne čudi što životna sredina ne nalazi veći prostor u posebnim kursovima niti što se retko pojavljuje kao perspektiva u razmatranju ekonomskih, socijalnih, kulturnih ili političkih dimenzija obrazovanja odraslih.

Bez obzira na razlike u konceptualizaciji, autori u oblasti OOŽS obuhvaćeni našom analizom teže da budu dosledni u promociji holističkog shvatanja i potrebe za balansom na relaciji humano – životnosredinsko. Preispitujući izazove globalizacije, korporatizacije i drugih činilaca diskriminacije i nejednakosti, oni jesu usmereni ka potrebama ljudi, pri čemu ne zanemaruju ni prava drugih živih bića i važnost neživih elemenata kompleksnog sistema životne sredine. Dolazeći sa prostora zapadne kulture, oni prepoznaju važnost tradicionalnih starosedelačkih znanja i iskustva i naučnog doprinosa razumevanju složenih dinamičnih relacija u životnoj sredini i sa njom.

Uprkos antropocentričnim elementima i u teorijskim konceptima – posebno kada je reč o definisanju ciljeva obrazovanja odraslih – i u praksi univerzitetskog obrazovanja, pomenute tendencije, a posebno sve vidljiviji upliv teorija transformativnog učenja u sve oblasti obrazovanja odraslih, inspirišu autore i edukatore da preispituju svoj vlastiti doprinos integraciji diskursa životne sredine u obrazovanje odraslih i onda kada za to nema adekvatne sistemске podrške. U dobrom transformativnom maniru, Tejlor razmišlja o nekim pitanjima koja svaki od nastavnika u obrazovanju odraslih može sebi da postavi, kao što su „kako u svom radu mogu da pojasnim veze između ponašanja odraslih i životne sredine?“, „kako svojom praksom promovišem holistički pristup razumevanju globalne životne sredine?“ ili „kako i da li je u kurikulum i metode poučavanja u okviru mog kursa utkano razumevanje i poštovanje prirodnog okruženja?“ (Taylor, 2006, str. 255).

Uprkos tome što orijentacija ka razvoju kapaciteta za kritičko mišljenje, akciju i transformaciju uočljiva i u definisanju kompetencija za dostizanje održivosti i u pristupima poučavanju u svim oblastima obrazovanja odraslih, pitanje je da li se ona može pretočiti u praksu ako u obrazovanju andragoga nedostaje

čitavo jedno važno područje življenja i učenja – životna sredina i njeni ekološki aspekti, posmatrani u relaciji sa ostalim aspektima koji je definišu i sa ključnim andragoškim konstruktima. Ako su edukatori odraslih pozvani da podrže taj proces – onda bi i sami trebalo da budu podržani u razumevanju tih koncepata iz holističke perspektive, u usavršavanju i saradnji sa kolegama iz drugih disciplina, kako bi mogli da ih celovitije sagledaju, kritikuju i razviju inovativne načine za njihovu integraciju u svoju praksu.

Dalja istraživanja konceptualizacije životne sredine u teoriji i integracija tog diskursa u programe i praksu obrazovanja odraslih neophodni su kao važan deo ove potpore.

Reference

- BELANGER, P. (2003). Learning Environments and Environmental Education. In E. D. Clover & L. H. Hill (Eds.), *Environmental Adult Education: Ecological Learning, Theory, and Practice for Socioenvironmental Change. New Directions for Adult and Continuing Education*, 99 (pp. 79–89). San Francisco: Jossey Bass.
- CHERNILO, D. (2016). The question of the human in the Anthropocene debate. *European Journal of Social Theory*, 1–17.
- CLOVER, E. D., JAYME, O. B., FOLLEN, SH., & HALL, B. (2010). *The Nature of Transformation: Environmental Adult Education*. Victoria: University of Victoria.
- CLOVER, E. D. (2003). Environmental Adult Education: Critique and Creativity in a Globalizing World. In H. L. Hill & E. D. Clover (Eds.), *Environmental Adult Education: Ecological Learning, Theory, and Practice for Socioenvironmental Change. New Directions for Adult and Continuing Education*, 99 (pp. 5–17). San Francisco: Jossey Bass.
- CORLETT, R. (2014). The Anthropocene concept in ecology and conservation. *Trends in Ecology & Evolution*, 30(1), 36–41.
- DEPARTMENT OF ADULT EDUCATION AND PERSONNEL MANAGEMENT. FACULTY OF ARTS. CHARLES UNIVERSITY (2019–20). Study Programmes. Retrieved from <https://kanpr.ff.cuni.cz/en/study-programmes/>.
- ELFERT, M. (2019). Lifelong learning in Sustainable Development Goal 4: What does it mean for UNESCO's rights-based approach to adult learning and education? *International Review of Education*, 65, 537–556
- ENGLISH, L. M., & MAYO, P. (2012). Environmental Adult Education. In L. M. English & P. Mayo (Eds.), *Learning with Adults. International Issues in Adult Education*, 8 (pp. 189–197). Rotterdam: Sense Publishers.
- FILOZOFSKI FAKULTET UNIVERZITETA U BEOGRADU. KATEDRA ZA ANDRAGOGIJU (2014). Kurs: Obrazovanje odraslih za životnu sredinu. Retrieved from <https://www.f.bg.ac.rs/andragogija/silabusi?IDK=4313>.

- FLETCHER, R. (2017). Connection with nature is an oxymoron: A political ecology of „nature deficit disorder“. *The Journal of Environmental Education*, 48(4), 226–233.
- HILL, H. L., & JOHNSTON, J. D. (2003). Adult Education and Humanity's Relationship with Nature Reflected in Language, Metaphor, and Spirituality: A Call to Action. In H. L. Hill & E. D. Clover (Eds.), *Environmental Adult Education: Ecological Learning, Theory, and Practice for Socioenvironmental Change. New Directions for Adult and Continuing Education*, 99 (pp. 17–26). San Francisco: Jossey Bass.
- HILL, H. L., & CLOVER, E. D. (Eds.). (2003). *Environmental Adult Education: Ecological Learning, Theory, and Practice for Socioenvironmental Change. New Directions for Adult and Continuing Education*, 99. San Francisco: Jossey Bass.
- HILL, J. R. (2006). Environmental Adult Education: Producing Polychromatic Spaces for a Sustainable World. In B. S. Merriam, C. C. Bradley & M. R. Cervero (Eds.), *Global Issues and Adult Education: Perspectives from Latin America, Southern Africa, and the United States* (pp. 265–277). San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Imprint.
- HAUGEN, C. S. (2010). Adult Learners and the Environment in the Last Century: An Historical Analysis of Environmental Adult Education Literature. *Electronic Green Journal*, 1(29). Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/8kw8q39h>.
- LANGE, A. E. (2010). Environmental adult education: a many-voiced landscape. In C. E. Kasworm, A. D. Rose & J. M. Ross-Gordon (Eds.), *Handbook on Adult and Continuing Education* (pp. 305–315). Thousand Oaks: Sage.
- LANGE, A. E. (2019). Transformative Learning for Sustainability. In W. Leal Filho (Ed.), *Encyclopedia of Sustainability in Higher Education*. Cham: Springer.
- LEAL FILHO, W., JIM WU, Y. CH., BRANDLI, L. L., AVILA, V. L., AZETIERO, U. M., CAEIRO, S., & DA ROSA GAMA, L. R. M. (2017). Identifying and overcoming obstacles to the implementation of sustainable development at universities. *Journal of Integrative Environmental Sciences*, 14(1), 93–108.
- LONČAR, J. (2011). Obrazovanje za održivi razvoj na fakultetima društveno-humanističkih nauka. U V. Pavlović (ed.), *Univerzitet i održivi razvoj* (pp. 241–263). Fakultet političkih nauka: Beograd.
- MC DONALD, B. (2006). Adult Education on the Environmental Margin: A Call to Action. In B. S. Merriam, C. C. Bradley & M. R. Cervero (Eds.), *Global Issues and Adult Education: Perspectives from Latin America, Southern Africa, and the United States* (278–290). San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Imprint.
- MISCHE, P. M. (1992). Toward a pedagogy of ecological responsibility: Learning to re-inhabit the Earth. *Convergence*, 24/25(2), 9–23.
- ORLOVIĆ LOVREN, V. (2015). Integrating sustainability into the curriculum of adult education studies: a journey across disciplines. In W. Leal Filho, L. Brandli, O. Kuznetsova & A. M. Finisterra do Paco (Eds.), *Integrative Approaches to Sustainable Development at University Level: Making the Links* (pp. 307–320). Switzerland: Springer International Publishing.
- ORLOVIĆ LOVREN, V., & POPOVIĆ, K. (2018). Lifelong Learning for Sustainable Development – Is Adult Education Left Behind? In W. Leal Filho, M. Mifsud, & P. Pace

- (Eds.), *Handbook of Lifelong Learning for Sustainable Development* (pp. 1–18). Cham: Springer.
- ORLOVIĆ LOVREN, V., MARUNA, M., STANAREVIĆ, S. (2020). Reflections on the Learning Objectives for Sustainable Development in the Higher Education Curricula – Three Cases from the University of Belgrade. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 21 (2), 315–35.
- ORR, D. (2004). *Earth in Mind*. Washington/Covelo/London: Island Press.
- SMYTH, C. J. (2006). Environment and education: a view of a changing scene. *Environmental Education Research*, 12(3–4), 247–264.
- STEFFEN, W., GRINEVALD, J., CRUTZEN, P., & MCNEILL, J. (2011). The Anthropocene: conceptual and historical perspectives. *Philosophical Transactions of the Royal Society A*, 369, 842–867.
- SUMNER, J. (2003). Environmental adult education and community sustainability. In H. L. Hill & E. D. Clover (Eds.), *Environmental Adult Education: Ecological Learning, Theory, and Practice for Socioenvironmental Change. New Directions for Adult and Continuing Education* 99 (pp. 39–45). San Francisco: Jossey Bass.
- TAYLOR, W. E. (2006). The Greening of the Adult Education Academy. In B. S. Merriam, C. C. Bradley & M. R. Cervero (Eds.), *Global Issues and Adult Education: Perspectives from Latin America, Southern Africa, and the United States* (pp. 254–264). San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Imprint.
- UNESCO (1997). *The Hamburg Declaration: The Agenda for the Future. Fifth International Conference on Adult Education*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114>.
- UNESCO (1999). *Adult Environmental Education: Awareness and environmental action. Series of booklets documenting workshops at the UNESCO Fifth International Conference on Adult Education*. Hamburg: Author.
- UNESCO (2009). *Global Report on Adult Learning and Education (GRALE)*. Hamburg: Author.
- UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development*. Retrieved from http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>.
- UNIVERSITY OF LJUBLJANA, FACULTY OF PHILOSOPHY (2020/21). Izobraževanje odraslih in lokalni razvoj. Retrieved from <https://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/izbirni-predmet/izobrazevanje-odraslih-lokalni-razvoj-0>.
- VAN POECK, K., & VANDENABEELE, J. (2014). Education as a response to sustainability issues. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 5(2), 221–236.
- WALTER, P. (2009). Philosophies of Adult Environmental Education. *Adult Education Quarterly*, 60(1), 3–25.
- WEBB, S., HOLFORD, J., HODGE, S., MILANA, M., & WALLER, R. (2019). Conceptualising lifelong learning for sustainable development and education 2030. *International Journal of Lifelong Education*, 38(3), 237–240.

Violeta Orlovic Lovren²
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

The Concept of Environment in Andragogical Literature and University Education of Andragogues

Abstract: This paper is based on the assumption that to facilitate the contribution of andragogy and adult education to the processes of “societal transformation”, we as researchers and university teachers are required to question our own understanding and integration of the concept of the environment as one of the key dimensions of sustainable development in this area. The paper starts by asking the following questions: In what way are the environment and the relation of the human kind and environment conceptualized in andragogical literature? Does the integration of this concept contribute to the disappearance or the balance of knowledge about the environment within adult education, in a general sense and in university education, in particular, and in what way does it contribute? In our search for answers, we employed the qualitative trend analysis to conceptualize the environment in the works of authors in the field of environmental adult education, originating from the last decade of the 20th century and the beginning of the 21st century. We shall analyse terminological and conceptual relations among environmental and ecological constructs, as well as their relation to the concept of sustainable development.

Key words: the environment, sustainable development, environmental adult education, university education.

² Violeta Orlović Lovren, PhD is an Associate Professor at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade.