

Рад примљен: 25. 8. 2016.  
Рад прихваћен: 30. 10. 2016.

Прегледни рад

Милица Ј. Андевски<sup>1</sup>  
Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет

## Одрживо еколошко образовање – иерсијективна за иромену културе учења

**Резиме:** Да би еколошко образовање ионело еийиет и одрживосии, још увек иосије ио-  
тешкоће да се његови развојни и сазнајни иоиенцијали имплементирају у образовни канон  
нових садржаја и сазнања, да се интееирише у неку класичну научну дисциплину или у неки  
већ иосијећи школски иредмет. С обзиром на то да се свети и окружење још увек тумаче  
редукционистички, иодељено на иредмете и издвојене феномене, иосиавља се иииање о  
томе да ли еколошко образовање, у смислу одрживосии и одрживої развоја, може у ценитар  
својих намера да сстави мрежу животиа и садржаје који итемаиизују јаче умрежавање знања.  
Овде се иоварају и иосиављају дројна иииања, за чијим одговорима још увек ираіамо. Ради  
се о иоиреди да се не само садржински неіо и мейодички иромене итрадиционални иринципи  
наставе и орјанизације оријентисане на класичне научне дисциплине, на компактно ирено-  
шење знања у ирејознайљивом итакту који не ираиіи динамику еколошких иројекатиа, као  
ни учење засновано на ситуацији и ироблему. Одрживо еколошко образовање окренуто је  
конкретним ироблемима, иовезује сиситемајске, сииуиране, кумулативне ироцесе учења и  
рефлектије комиеиенције иоиредне за будућности.

**Кључне речи:** еколошко образовање, одрживи развој, одрживо еколошко образовање,  
култура учења.

### Увод

Још раних седамдесетих година прош-  
лог века еколошко образовање је дефиниса-  
но као „[...] суочавање са природном, друштве-  
ном и изграђеном околином са циљем да се раз-

вије спремност и компетенција за делање под  
еколошким законитостима“ (Eulefeld, 1979: 36).  
Данашње интенције еколошког образовања  
одвијају се према концепту одрживости и обра-  
зовања за одрживи развој, који условљавају ре-  
дефинисање еколошког образовања, ослобађање  
од поступака инструментализовања, преиспи-

<sup>1</sup> andevski.milica@yahoo.com

Copyright © 2016 by the authors, licensee [Teacher Education Faculty](#) University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

тивање намера, циљева еколошког образовања, као и промишљање о савременом општем образовању (Andevski, Florić, 2002a).

Идеја еколошког образовања није нова и данас, након готово пола века, постављају се бројна питања, као што су: могу ли образовање, учење и школа одговорити захтевима очувања и бриге за животну средину, може ли педагогија промишљати о релевантним односима човека и природе? У земљама које имају дужу еколошку традицију примећујемо знакове малаксалости и посустајања, у оним другим, којима и ми припадамо, чини се као да је оживела потреба за новим почецима, обновама и осмишљавањима. Отвара се и питање шта је остало од свих наведених иновативних тежњи, очекивања, захтева?

У овом прилогу, критичким и интерпретативним приступом, приказаће се развојне линије еколошког образовања: *ѡрва развојна линија*, која обухвата период од 1960. до 1980. године; *друга развојна линија*, која обухвата период до деведесетих година прошлог века; *ѡрећи ѡериод*, од половине деведесетих година прошлог века до данас, који обухвата увођење концепта одрживости и промишљање о образовању за одрживи развој. Ове линије су флексибилне, флуентне, преклапају се и њихово временско дистанцирање треба прихватити врло условно. Тако постаје јаснија прегледна структура овог рада који има циљ да историјски, хронолошки, научно, теоријски, апликативно, уз сталну рефлексију, како позитивну, тако и критичку, прикаже развојни пут еколошке мисли у контексту процеса васпитања и образовања, учења и педагогије који су добили предзнак и епитет – *еколошки*.

### Еколошко образовање – прва развојна линија

У развојном и историјском следу везу екологије и образовања можемо пратити кроз делатност Аурелија Пецеија (Aurelio Peccei, 1981),

једног од оснивача Римског клуба, који решење еколошке кризе не тражи у развоју технологије, него у еколошкој оријентацији економских услова, у политичком и правосудном ангажовању, у промени система вредности, у унапређењу развоја човека, новом одређењу односа човека и природе. Да би преживео, човек треба да успостави унутрашње односе са својим еколошким темељима живота, а задатак образовања је да, „идејом учења“, доведе човека до новог разумевања природе (Peccei, 1981; према: Andevski, Florić, 2002a; Andevski, 2006a).

У контексту ове *ѡрве развојне линије* еколошког образовања, раних седамдесетих година прошлог века, аутори осмишљавају модел понашања човека према околини који се темељи на обнављању изгубљене везе са природом у доживљају, сазнању и деловању, тематизовањем проблема околине са аспекта образовања и интеграцијом практичних проблема околине са класичним академским темама (Andevski, Halaši, 2002c; Andevski, 2002e; Andevski, Kundačina, 2004). У овом периоду доминира и потреба за терминолошким одређењима; у страном и нашој литератури јављају се термини: еколошко образовање, еколошко васпитање, еколошко учење, са прецизнијим одређењем у контексту дефинисања предмета еколошке педагогије (De Naan, 1997; 1998; Andevski, Kundačina, 2004). Дискусије које су се водиле на академском нивоу нису много помогле практичарима, тако да данас, са ове временске дистанце, у погледу развоја еколошке мисли у контексту образовања већ на овом ступњу развоја еколошког образовања, можемо маркирати прве расколе, пропусте, слабости једне генералне идеје која је остала на нивоу утопије.

Еколошко образовање, у својим првим одредницама, означава персоналну целовитост, али и све оно што једна особа треба да усвоји. Њиме се наглашавају процеси који воде одговорности према околини која се схвата као човек партнер. У образовном контексту тежи се са-

моспознаји, промени ставова и развоју еколошке свести, а васпитни аспект тежиште ставља на промену понашања. У строгом смислу, еколошко образовање и васпитање се не могу одвојено посматрати, они се прожимају, допуњују, тежи се најпре развоју еколошке свести, да би, у развијеној форми, освешћеност појединца довела до адекватног еколошког понашања (De Naan, 1997; Beyer, 1998; према: Andevski, Halaši, 2002c; Andevski, 2006a).

Еколошко образовање, у првом периоду настанка и деловања, означава педагошко и дидактичко бављење еколошким темама у школским и ваншколским институцијама образовања и морало је да задовољи следеће критеријуме: да буде релевантно за будућност, да буде израз једне нове науке, да буде оријентисано на ставове и понашање појединца, и да се све ове одреднице могу наћи у постојећим курикулумима (De Naan, 1997; према: Andevski, Halaši, 2002c; Andevski, Kundačina, 2004). Како еколошко образовање није задовољило наведене критеријуме, то је довело до *друге линије* његовог развоја, где ће се ове слабости само још очигледније манифестовати.

### **Еколошко образовање – друга развојна линија**

*Друга генерација* развојног пута еколошког образовања (осамдесетих и деведесетих година прошлог века) довела је до снажног дидактичко-методичког промишљања и проширења. Тежило се успешнијем посредовању у усвајању знања о околини, као једном од главних задатака еколошког образовања, уз друге задатке и интенције као, на пример, развијање пожељних ставова, способности, вештина. Еколошко образовање у доминантном еколошком дискурсу поставља себе у ексклузивни спој са правим избором наставног аранжмана, посебно са методама учења. Чинило се да од избора праве методе

само (и по себи) зависи и развој еколошке свести као и будуће одговорно еколошко понашање. Ово је период конституисања дидактичког концепта еколошког образовања који се оријентише на сазнања теорије система, ситуационо учење, наставу која надилази предмете (интердисциплинарни и трансдисциплинарни приступ), пројектну и проблемску наставу, са фокусом на делатну оријентацију, методе компјутерске симулације... Ове напредне методичке интенције еколошког образовања и еколошки димензиониране наставе постају јасније тек када их поставимо као супротност традиционалној фронталној настави, учењу по предметима, оријентисаности на књигу, на знање и учење које није усмерено ка деловању и доживљају (Andevski, Halaši, 2002c; Andevski, 2005a; Andevski, 2005b; Andevski, 2005c).

Дебата о еколошком образовању која се водила осамдесетих и деведесетих година прошлог века, у суштини, оживљава водеће циљеве реформске педагогије 20. века, са фокусирањем на дидактичко-методичка питања која се супротстављају традиционалном, школском гомилању знања. Ради се о томе да школа и њено окружење постану „животни простор“, онако како су о томе промишљали теоретичари реформске педагогије, Кершенштајнер, Лит, Нол, Шарелман. Размишљања ових аутора представљају пледоаје за отварање наставе према „напоље“, што у педагошком контексту добија јасни призив природе, окружења, домовине, обичне сеоске идиле или пак претеће индустријализације. Ови аутори сматрали су да свету школе, који цепа јединство живота, гуши изворност, стваралачку снагу, треба да се супротстави „неуништиви живот“, и да школу треба држати подаље од механичког „пумпања знања“, индустријализације... Ово рефлектује животни-филозофску дилему: живот се окреће форми, и у томе је трагедија културе, што се, тражећи форму, сам живот и кочи у формама. Школа треба да нађе нову форму која није укочена, него отворена, флекси-

билна (ре-форм-исати се: живот и школу поново измирити) (Simel, 1987; према: Andevski, 2005a). Дакле, требало је отворити прозор да би „живот“ – баш онај сеоски, домаћи – ушао у школе. „Близина животу“ постигла се у школи методичко-дидактичким аранжманом, радом, делатном оријентацијом, оријентацијом на доживљај ученика. Уместо да посматра акцију, да се прибојава ауторитета наставника, требало је да се ученик мисаоно и делатно развија и испољава, а наставник овде није био научник, „уча“ (који захтева „бубање“), него примарно онај који постиже „додир према младости“ (Andevski, 2005a; Andevski, 2005c).

Пажњу је привлачио развој еколошког учења од кога се захтевало оцртавање пута ка новој дидактици еколошког образовања. Пледирао се раскид од *самоошћућења*, одустајање од наметнуте хијерархије и шаблона које је школа поставила традиционалним процесом поучавања и учења: наставник поседује знање, ученик је складиште (контејнер) које треба напунити. У том смислу, требало је еколошко учење да демистификује ове, понекада сасвим отворене или прикривене педагошке замке зависности, по којима сам „Ја“ одговоран да се „Ти“ еманципујеш. Еколошко учење, у том смислу, неговало је однос *интеракције* у процесу поучавања и учења, рушило хијерархију између онога који поучава и онога који учи, поставило *дијалошки однос* насупрот присилном педагошком односу „напајања знањем онога који не зна“. Неговао се дијалог као процес где је наставник „слушао“ ученика и ученици „слушали“ наставника у новом изграђеном односу у коме је наставник постао ученик и ученик постао наставник. Наставник није више онај који поучава, него и сам учи у дијалогу са ученицима, да би заједно постали одговорни за процес у коме се сви оплемењују (Andevski, Halaši, 2002c: 362; Andevski, 2005c).

Велики допринос еколошког учења огледао се и у *позитивној ироцени стваралачке*

*груштивене аиресије*, у осећају који је иманентан сваком живом бићу – морам имати прилику да разорим ствари, да бих могао поново да их изградим. То је примарни ток живота, размена материје као основни процес у коме се појединац стваралачки опходило према својој околини. Простор у коме су се налазиле наше институције образовања често је, у овом смислу, потпуно био стерилан. Овај недостатак у школи се превазилазио *деловањем*, чиме се стицао један од основних захтева еколошког учења – *активна, делатна оријентација*. Критеријум делатне оријентације вредновао се као централни индикатор квалитета еколошког образовања.

*Активно учење*, као један од најефикаснијих поступака реализације креативног рада у учионици, пратило је педагошку мисао еколошке оријентисане школе овог развојног периода. Захтевала се институционализација методичког инструментарија за иновационо еколошко образовање које је било оријентисано на понашање и које је пратило основни захтев развијања тимског рада код ученика, и прилику да се активним радом, у сопственом окружењу, доживи структура и динамика природне, социјалне и изграђене околине (Andevski, 2005b; Andevski, 2005c). Рад у групи, тиму, на пројекту – делатна оријентација – сматра се битним елементом формирања еколошког става, који даље обликује еколошку свест и иницира еколошки пожељно понашање. Истицала се неопходност сензибилизације наставника, да учење центрирано на предмет преокрену у корист социјално-делатно оријентисане наставе.

Ово се често постизало радом у *радионицама* које су представљале активан начин стицања знања и један од добрих начина активног учења у овој фази развоја концепта еколошког образовања. Делатна, активна оријентација еколошког учења снажно се повезивала са емоционално-афективном димензијом *запечености* коју појединац осећа у односу на еколошке про-

блеме, са намером да се деловање не дегенерише у пуки активизам. Еколошко учење је своје полазиште налазило у затеченом догађају или стварном стању, а сама затеченост се код појединаца манифестује емоционално као страх, недостатак, наклоност или, више рационално, као знање, увиђање, интерес. По правилу, затеченост се манифестује кроз субјективан интерес који се код појединца развија у свакодневном искуству. У стварном, свакодневном деловању школе затеченост је често била прикривана и морала је да се развија (Andevski, Halaši, 2002c: 362; Andevski, 2005c).

Важан сегмент еколошког учења односио се на *анализу конкретних услова и њрилика*, а овај моменат водио је потреби укључивања школе и њених актера у контакт са еколошким и другим покретима који су се бавили заштитом окружења. Радило се о потенцирању и развијању властитог искуства, а не само о писању, разговору, рефлексiji везаној за еколошке манифестације. Већина аутора у овој развојној линији не види улогу еколошког учења само у служби посредовања, репродуковања знања и деловања за очување екосистема, него претпоставља и директно укључење у пројекат повезаног отпора, покушава против владајуће институционализоване праксе да извуче на површину остатке осећања и мишљења, како код оних који поучавају, тако и код оних који уче и одрастају. Процес еколошког учења значио је промену најпре саморазумевања код оних који поучавају, тако да они, као иницијатори учења, не „нападају“ оне који уче прекомерним знањима, информацијама, не манипулишу њима. Радило се о потреби за заједничким ангажовањем наставника и ученика на промени стварности, на решавању заједничких еколошких проблема који произлазе из стварног живота и окружења оних који одрастају.

Читав овај замишљени циклус требало је да доведе до *проширених ојажњања*, која представљају темељну подлогу еколошке педа-

гогије, рефлектовану кроз *холистичку* димензију која еколошкој мисли даје интердисциплинарни и трансдисциплинарни научни приступ. Недостатак могућих педагошких обликовања у овом смеру је у томе што су наставни предмети били често само поједностављене слике (копије) изолованих наука. Еколошко образовање се крајем деведесетих година сусрело са новим еколошким моментима, са проблемима глобалног образовања, интеркултуралног васпитања и плуралистичког приступа друштву, који су морали екопедагошким промишљањима и истраживањима да дају нове импулсе. Тежи се истинском, *целовитом* гледању на стварност (повезаност когнитивне и емоционалне димензије учења са конкретним деловањем), што је тражило и нова педагошка обликовања (као, на пример, пројектна настава, флексибилна примена наставних метода...) (Andevski, Halaši, 2002c: 362; Andevski, 2005b; Andevski, 2005c).

За педагоге је овај период значајан због практичних консеквенци науке којом се баве и могућности промишљања, како да заборавимо педагогију да бисмо уистину педагошки деловали. Нажалост, педагози нису успели кроз зидине педагошких институција да „увуку“ живот, од кога се, док седимо у учионицама, чује само грмљавина (Andevski, Halaši, 2002c). Критичари, са друге стране, деле озбиљну упитаност у стварне могућности реализације свих ових интенција и њихових добрих намера.

**Критика еколошког образовања** у другој развојној линији осамдесетих и деведесетих година указује да је, без обзира на све тежње еколошки оријентисаног поучавања и учења, у школи, генерално, било мало активности, деловања и кретања ученика. Еколошка тематика нашла је улаз, али настава је и даље била недовољно усмерена на пројекат, оивичена и ограничена одређеним предметима: биологија, географија, познавање природе. Проблем је био и у томе што се настава, којом се тежило развоју еколошких

принципа, често схватала као проширена предметна настава и не више од тога. Интердисциплинарност је ретко заступљена (Andevski, 2002d). Упркос реторици оптуживања, у школама је и даље доминирао традиционални приступ реализовању еколошких питања, па је све чешћа опаска критичара да о овоме не треба мислити без резигнације.

Целокупни концепт еколошког образовања у овом периоду маркиран је постулатима педагогије доживљаја, иновацијама у методама рада, усклађивања са захтевима еколошких организација у заједничкој бризи за околину. Еколошка мисао покушала је, путем школе, да изађе из своје „биолошке нише“, и потражи модус за еколошки свесно и одговорно деловање појединаца у друштву, а еколошко образовање тако је постало брига целог друштва, задатак школског система. Претечу овако широке друштвене оријентације еколошког образовања налазимо у англосаксонском концепту „образовања у заједници“ („Community Education“), у „отвореној школи“ („Öffnung von Schule“). Интенција свих настојања рефлектовала се, генерално, у концепту иновативног учења, са флукуацијом метода којом би се школа и учење „приближили животу“. Међутим, критичари су оштри, и у озбиљним анализама еколошких проблема надовезују се на концепцију и институционалне услове школе и замерају јој сталну „удаљеност од живота“. Ова критика, која се упућује тадашњој школи, снажније одјекује у јавности него што судбоносно делује у самој школи, а неповезаност школе са животом, коју често истичу управо наставници, не може се уклонити проширењем репертоара метода (Andevski, 2005a; Andevski, 2005c).

У критици традиционалног приступа школи и реформи, која треба да има еколошки предзнак, „делатна оријентација“ је највише предмет оштре анализе критичара. Критичари постављају питања да ли се тиме жели постићи

методичко обогативање еколошке области деловања или се ради о (неоправданој) претпоставци за каснију делатну оријентацију појединца према околини. Да ли се компетенција еколошког деловања заиста може остварити у настави фокусираној на делатну оријентацију? Још су протагонисти реформске педагогије 20. века спознали опасност која се крије у претераној примени принципа рада и активности, па, уз све похвале покретању делатне оријентације у школи и њене заслуге, критичари упозоравају да то може водити пукој радиности и пледирају улогу и значај књига. Ако је „делатна оријентација“ довољна да би се настава једноставно оплеменила еколошком усмереношћу, дилеме еколошког образовања се, сматрају критичари, редукују на лако решива и једноставна питања и проблеме и код ученика се тешко развија свест и промишљање о сложеним еколошким проблемима (на пример, однос према климатским променама) (Andevski, 2005a; Andevski, 2005c).

Проблем је био и у томе што су се садржаји еколошког образовања у школи често реализовали без јасно дефинисаног плана, структуре, у случајним ситуацијама поучавања и учења, без организације. У том смислу, била је оправдана критика да се ови садржаји много озбиљније могу научити изван школе. Критика је упућивана и на еколошке теме које су се проучавале у настави различитих предмета (познавање природе и друштва, биологије, физике, хемије...), јер се, у суштини, радило о малом броју тема, као, на пример: „Вода“, „Ваздух“, „Шума“, „Биљни и животињски свет“, „Исхрана“. Многа кризна поља – клима, енергија, саобраћај, пољопривреда, планирање простора, пренасељеност, ген-технологија, повезаност екологије и економије, веза екологије и политике и тако даље – у овом периоду (као и данас) имају мало простора у школи. Заговорници еколошког образовања пледирали су једну нову структуру наставних предмета, усмерену на еколошке садржаје. У основи те структуре јесте њихов интердисциплинарни карак-

тер, односно стављен је фокус на еколошку проблематику у контексту више наставних предмета. Међутим, осим овога, критичари истичу да се незадовољавајуће стање еколошког образовања у школама не може образложити недостатком могућности да се делује или недостатком темељног наставног плана. Узроци ових недостатака траже се и на другом месту, на пример, у образовању наставника које би требало да садржи и сегменте оријентисања на актуелна еколошка истраживања и праксу, у материјално-техничкој опремљености школе...

За еколошко образовање критичари и даље сматрају да је изграђено на погрешним тврдњама, да никада није постојало *једно* еколошко образовање, него комплексна констелација делимично веома различитих концепата. Такође је било мало „традиција“, „школа“ или дидактичких концепата који би се могли једнозначно разграничити. Еколошко образовање од седамдесетих до деведесетих година прошлог века било је „изузетно хетерогено и имало замршене концепције. То је долазило из различитих дисциплинско-теоријских, идеолошких и образовно-теоријских самоиспуњења у и између теоријских поља. Такође је било концепата који су били прешироки, дидактички сужени као и образовно-филозофски отворени, когнитивно осиромашени и трансрационални, окренути примени као и научно-теоријски засновани“ (Hasse, 2006: 36). Нерешиве ситуације еколошког образовања аутори виде у драгоценом образовно-филозофском закључку – „ученицима је потребно што је могуће шире, целовито-логично опште образовање, а не еколошко образовање“ (Köhler, 1984; према: Hasse, 2006: 34).

Дакле, већ осамдесетих година прошлог века, еколошко образовање је „критиковано због резултата разних педагошких и социолошких студија. Показало се да је однос наученог и примене у пракси толико мали да је питање *зашто* еколошка едукација није постигла поставље-

не циљеве постало неизбежно. Кад се погледа на огромне напоре еколошке едукације, која је од касних 70-их спровођена у државном школству, као и у ваншколским образовним активностима и еколошким удружењима и организацијама, до изражаја долазе потрошачке навике значајног дела људи који (данас) имају мање од четрдесет година. Трансфер еколошког знања у релевантне области занимања се у најбољем случају десио у маргиналним сферама“ (Hasse, 2006: 32–33). Од свих настојања школског еколошког образовања мало тога се може препознати у стварном еколошком деловању појединца у свом окружењу.

Оштра критика еколошког образовања није изостала, али су недостајали динамички параметри развоја. Еколошко образовање је изгубило своју функционалност у процепу постављених дидактичко-методичких, наставних димензија, са једне стране, и стварног, човековог, еколошког деловања, пријатељски усмереног према околини, са друге стране. Тиме се указала и велика отвореност еколошког образовања да поравна настали процеп и да у свој програм преузме нове импулсе који су се појавили деведесетих година прошлог века, нове интенције које су, барем у почетку, обећавале и нове димензије у развоју еколошке мисли. Радило се о Декларацији из Рија, од које се очекивало „да омекша еколошко образовање новом утопијом *одрживости* и у постмодерну причу о *одрживости*, јер се нова идеја прилагођава на независан начин *свим* наставним предметима и курикуларним структурама“ (Hasse, 2006: 35). У суштини, отвара се пут ка концепту *одрживости* и *одрживом развоју*, као *ширејој развојној линији еколошкој образовања*. Овај пледоаје за критику која води чак до укидања еколошког образовања ни у ком случају не изражава недостатак перспектива. Ради се о тражењу другачијих средстава аргументације, о једном новом путу на коме своје упориште налази идеја *одрживости* и *образовања за одрживи развој*.

### Трећа развојна линија еколошког образовања – Концепт образовања за одрживи развој

Крајем осамдесетих година еколошко образовање је стајало пред двоструким проблемом: „пред преласком у сопствену безначајност због беспосличења и пред ’елементарним самопревазилажењем’ због директне или индиректне самополитизације“ (Hasse, 2006: 35). Почетни успех раних седамдесетих година прошлог века кроз институционализоване форме еколошког образовања није се могао наставити... Дискурс о одрживости дошао је „у прави час“ и показао високу погодност за „образовно-политичку рециклажу еколошког образовања, које је отворено дискутовало о својим дефицитима“ (Hasse, 2006:35). Систем норми, принципа и веровања одрживог развоја, преко политичких институција, преношен је у постојеће друштвене подсистеме, па тако и у систем васпитања и образовања, за које је био веома атрактиван (Rončević, Rafajac, 2012). *Трећа етапа развоја еколошког образовања*, за релативно кратко време, средином деведесетих година прошлог века, сменила је еколошко образовање новом димензијом – *образовањем за одрживи развој или учењем за одрживо друштво* (Beyer, 1998; De Naan, 1997; Nagel, 1998; према: Andevski, Halaši, 2002c).

Сам појам *одрживости* није нов и као програм појављује се још у 18. веку, да би тек много касније из тога настао појам прихватљив у *јолијичком* систему. Пажњу глобалних, светских димензија овај појам добија на Конференцији УН о животној средини, године 1992. у Рио де Жанеиру, где је у двадесет седам тачака/принципа формулисана *Агенда 21*, револуционарни договор сто седамдесет осам земаља учесница, (међу којима је и Србија) и потписана *Декларација о животној средини и одрживом развоју*. Позадина настанка овог програма је двострука. С једне стране, ради се о *њраведности* у расподели и развоју између земаља високоиндустријализо-

ваног, богатог Севера и сиромашног Југа. С друге стране, фокусирају се проблеми ограничених ресурса, њихово неумерено искоришћавање, све већа загађеност околине и природе. У центру одрживог развоја је *човек* (први принцип), а сама Декларација даје утисак промене курса у односу човека и природе, са интенцијом веће *њраведности* између народа уопште, а под мотом *одрживости* према околини коју треба чувати за *дугуће ѡенерације* (De Naan, 1998; Hasse, 2006; Andevski, 2003b; Andevski, 2006a; Andevski et al., 2012).

Све ово снажно се рефлектује на систем васпитања и образовања у коме се појавио нови образовни дискурс оријентисан према политичком програму појма *одрживости*. Нова визија, *образовања за одрживи развој*, за релативно кратко време сменила је своју застарелу претходницу која се рефлектовала кроз „еколошко образовање“, које је сада у другом плану. Еколошки менаџмент, ефицијенција ресурса, привредна и друштвена питања за еколошки одговорно деловање постали су актуелне теме свакодневне еколошке делатности, као широке, интердисциплинарне и холистичке области. Одржива еколошка мисао у фокус својих активности ставља однос човековог система и природног система, посматра околину у њеној свеобухватности укључујући друштвене, политичке, економске, моралне, естетске и технолошке аспекте. Такође, еколошка проблематика се односи подједнако на локалну и глобалну димензију, као и на димензије прошлост, садашњост, будућност, подстиче развој сензитивности, свести, разумевања, критичког мишљења, решавања проблема. У процесу поучавања и учења, еколошка димензија иницира широки спектар техника учења и преношења знања са посебним нагласком на практичним активностима и непосредном искуству (Beyer, 1998; De Naan, 1997; Nagel, 1998; према: Andevski, Florić, 2002a). Ради се о обликовању сензибилитета, профилу активног, глобалног грађанина света. У садржинском и практичном погледу



овако широко постављени циљеви образовања за одрживи развој условљавају да оно излази из оквира екологије, проучавања природе, као и могуће заштите, обнове и унапређења животне средине и дотиче се глобалних дилема човечанства: питања људских права, друштвеног развоја, мира, равноправности, праведности, као постулата глобалног образовања.

На свим нивоима образовања ово доприноси да се властити живот и „животни простор школе“ истражи и узме као модел друштвеног развоја. Енергија, вода, земљиште, намирнице, школска околина, али такође окружење и клима у школи (заједнички рад, узајамност, суделовање), сва подручја живота и рада могу се егземплярно истражити и обликовати, као ученицима директно приступачан део „школског система“. Уважавајући социјалну димензију, „откривена“ је повезаност са здравственим васпитањем, васпитањем за мир, превенцијом насиља, криминала, наркоманије. Све ово усмерено је ка примарном циљу: развоју емпатије, солидарности, социјалне и еколошке одговорности, зрелости и аутономије, али и кључних компетенција, способности самообликовања и јачања личности, са настојањем да се обликује „заједница која учи“, на путу ка „друштву знања“ и животу у једном „глобалном селу“ (Andevski, 2006a; Andevski, Kliček 2008b; Andevski et al., 2012). Повезивање ових проширених садржаја образовања за одрживи развој са властитим искуством ученика, путем делатне оријентације, оријентације на доживљај, води обликовању кључних компетенција образовања за одрживи развој.

Многи теоретичари сматрају да су циљеви образовања усмереног према концепту одрживости широко постављени са тенденцијом да покрију читаву образовно-теоријску област, при чему, „економски, социјални и еколошки развоји не смеју да се међусобно раздвоје и окрену један против другог“ (Stoltenberg, 2002: 25). Овде се не ради о „појединим стварима“, него о „одно-

сима“, о „везама“, о ономе што се крије иза ствари и што их повезује, уз уважавање онога што концепт еколошког образовања није узео у обзир, а то су *узроци* еколошких проблема. За разлику од тога, код образовања за одрживи развој ради се о комплексном, умреженом, холистичком мишљењу (Stoltenberg, 2002; Andevski, Kliček, 2008b).

Са концептом одрживог развоја, који неки аутори сматрају *нормативним*, у центар доспева интегративно повезивање економских, социјалних и еколошких поступака са образовањем које би требало да допринесе стварању *праведнијеј светла*: „Свим људима би у принципу на располагању требала да стоји подједнака количина ресурса, сви би требали да имају подједнаке шансе за социјалан и хуман живот“ (De Haan, 2001: 30). Услов за постизање овог циља је развој „компетенције обликовања“ (De Haan, 2001: 30), која је у свим конкретизацијама толико уопштено формулисана, да су у принципу покривени сви циљеви општег образовања. У суштини, овде се ради о широко постављеном и формулисаном политичком програму одрживости, са широко формулисаним педагошким програмом (Andevski i sar., 2013).

Заговорници образовања за одрживи развој сматрају да у школама, по правилу, ученици уче о томе шта све са животном околином није у реду, што укључује експерименте, мерења изван школе (Stoltenberg, 2002; Oakshott, 1990). При томе, настава придаје мало пажње увежбавању способности ученика да препознају екоконflikте и да изађу на крај са њима (на пример, улога еколошких проблема, односно заштите околине у локалној политици, о конфликтима екологије и економије...). Стручни термин OECD-а за ово гласи „teaching complexity“. Да би се обрадили еколошки конфликтни у настави, препоручује се отварање школе за контакте са местима на којима се реално одвија екополитика и заштита животне околине. Такође, еколошка

питања и проблеми иницирају знања која нису у свакодневици одмах доступна, и то би могло да буде оправдање за критику која јој се упућује. Заговорници одрживог развоја школи предлажу (у суштини недовољно јасно дефинисано) систематско увођење ученика у затечено стање свакодневице – такозвано „learning by chance“, како би у том контексту могла да се реализује делатна оријентација еколошког образовања (Oakshott, 1990; према: Andevski, 2005b).

Нови дискурс образовања за одрживи развој настао је на темељу политичког појма и програма одрживости и за кратко време је сменио свог застарелог претходника – еколошко образовање. Еколошко образовање је у другом плану, али се поставља суштинско питање да ли ова замена појмова изражава и замену парадигми? Због чега би доприносе педагошких напора еколошког образовања требало ставити у нови контекст? Окрет дискурса *еколошкој образовања* ка „новом“ дискурсу *образовању за одрживост*, у суштини, не представља никакву замену парадигми, него игру дискурса који у суштини представљају само моменат једне комплексне друштвене, политичке, педагошке ситуације у оквиру структура моћи унутар и ван дискурса (Hasse, 2006; Andevski i sar., 2013).

Преокрет концепта еколошког образовања изазвали су, у суштини, екстерни импулси, који су опет имали више везе са друштвеном и политичком променљивом вредношћу једног новог *дискурса*, нових односа политичких, економских, друштвених моћи, него са предностима и манама програма еколошког образовања (Hasse, 2006; Andevski i sar., 2013).

**Критика образовања за одрживи развој** полази од самог концепта одрживог развоја, који се темељи на интегративном повезивању еколошких, економских, социјалних питања са процесом васпитања и образовања. Концепт одрживости, како наводе критичари, уводи *нову ушћицу* у контекст еколошког образовања, која

је, у суштини, морала да смени стару и да настави са поправљањем онога што је код еколошког образовања уочено и означено као слабост (Hasse, 2006).

Највећа полемика међу аналитичарима водила се око тога у којој мери замена појма *еколошкој образовања* појмом *образовање за одрживи развој* изражава и стварну замену парадигми. Појмови функционишу слично као и предмети, и замена старог предмета новим предметом се не дешава без разлога. Да ли се код подстицања идеје о одрживости ради само о реторичком или стварном, образовно-теоријском и програмско-прогресивном развоју еколошког образовања које је засновано на промишљању односа човека и природе? У профилисању новог образовно-теоријског дискурса о одрживости долази, у суштини, до „концепционалног слабљења еколошког образовања. [...] Концепт о одрживости је 'коначно политичка тема и то у свим партијама'“ (Becker, 2000, према: Hasse, 2006: 35).

Оно што Декларација из Рија о одрживом развоју није прописивала односило се на чињеницу да се „без детаљне ревизије правила капиталистичког уређења економије, циљеви Декларације не могу достићи“ (Hasse, 2006: 31). На глобалном индустријском развоју није дошло до промена, напротив, модернизација сиромашних земаља и потрошња енергије повезана са убрзањем индустријализације постала је још интензивнија, што можемо видети на актуелном примеру снажног индустријског развоја НР Кине. Противречност између човековог практичног урушавања, уништавања и разарања природе и декларативна жеља и настојања да се са природом помири постајала је све већа, очигледнија и нерешивија.

Развој еколошког образовања деведесетих година прошлог века пратиле су већ бројне контроверзне, па чак и контрадикторне изјаве и приступи, који су се са концептом одрживости и одрживог развоја само продубили. Еколош-

ко образовање сматрано је једном од најзначајнијих педагошких иновација, с обзиром на то да је тежило антиципаторском и партиципаторском образовању. Овим теоријским рефлексивним концептом одрживости додао је и критеријум ретинитета, будући да заштита животне средине захтева, као примарни садржај, повезано и умрежено мишљење у комплексним односима, што води четвртој, прагматистичкој димензији еколошког образовања – оријентацији ка деловању и социјалном учењу. Све ово утемељено је висококвалитетним етичким захтевима: развојем еколошке свести и еколошког понашања, уз морал и одговорност према будућности (De Naap, 1998; 2001; Andevski, 2003a; Andevski, 2006b; Andevski, 2008a). И опет, остаје отворено питање колико се, од свих ових добрих намера, заиста и практично реализовало и остварило у контексту школе, еколошког образовања и трансфера еколошких димензија поучавања и учења у контексту наше свакодневице.

### **Одрживо еколошко образовање – расплет или нова илузија ?**

Данас се налазимо пред дилемом: да ли се утопија еколошког образовања може заменити новом утопијом образовања за одрживи развој?

Овај преокрет од еколошког образовања ка образовању за одрживи развој је у „погледу на образовање назадовање. Док је самокритика еколошког образовања, која се водила до краја деведесетих година прошлог века, желела да пронађе перспективе у области политичког образовања и у антрополошки мотивисаном самоистраживању, концепт 'образовања за одрживи развој' почива на политичко-реторичкој флоскули. Водећи циљ 'одрживости' је еколошко образовање смекшао на образовно-политичку машину консензуса...“ (Hasse, 2006: 29). То значи да је еколошко образовање, с обзиром на све учесталије светске социјално-економске кризе,

потражило мирне воде у политичким нагодбама и трансформисало се у језички конструкт образовања за одрживи развој, у једну идеју одрживости чија снага „лежи у томе што њен програм, осим реторичких гестова и симболичних објава намера, ништа не казује и ништа не жели“ (Hasse, 2006: 35).

Да ли на темељу критике концепата који нису довели до жељених циљева можемо направити нови концепт, који би садржавао све позитивне интенције претходних, а својом снагом превазишао њихове слабости? Да ли би то могло да се постигне новом конструкцијом, на пример, *одрживој еколошкој образовања*? То би се десило под условом да се превазиђе централни проблем еколошког образовања, а то је решавање питања противречности између усвојеног знања и конкретног индивидуалног деловања. Тиме би се решила и постојећа највећа сумња о општеважећем ланцу узрочности – „од знања ка свести и онда ка понашању“ – за коју се показало да у свим досадашњим образовним и еколошким интенцијама не функционише (Andevski, 2008a). Ради се, дакле, о обезбеђењу неопходног *трансфера* знања које обликује еколошку свест, с једне стране, у еколошки пожељно, *праведно* понашање, и то у двоструко обавезујућем смислу: како свих постојећих људи на Земљи (глобална димензија), тако и свих будућих генерација (димензија будућности) (Andevski, 2008a).

У литератури се могу наћи замисли могућег решења овог проблема тиме што се даје оштра критика нормативном, рационалном знању које појединци добијају у школи, а које не прати виталну логику живота појединца, његове жеље и спонтана хтења. Ради се о потреби да се принцип *рационалистичке самодисциплине*, коју рефлектује процес поучавања и учења у школи, све до универзитетског образовања, замени уважавањем принципа *субјективности* и *живахности* самог субјекта. Тек када се рационалистички форматирана слика човека који учи по моде-

лу брејн-машине замени људском субјективносту, признавању самог субјекта, еманципације конкретне индивидуе, може се промишљати и о решењу постојеће унутрашње противречности везе између стеченог знања и практичног делања (Hasse, 2006; Andevski i sar., 2013). За остварење одрживог еколошког образовања „не недостаје теоријска творевина. Недостају субјекти који су спремни да иступе из политички октроисаног система секундарне мотивације научног и политичког деловања“ (Hasse, 2006: 41).

### Закључак

Питање којим смо се у теоријско-методолошком смислу управљали у овом раду пратило је научне и стручне дискусије у вези са феноменима еколошког образовања, као и образовања за одрживи развој, њиховим дометима и ограничењима. Дате су конструктивне рефлексије, као и критичке, са увек отвореном пројекцијом о томе *које су нам даље могућности*. Најзад, поставља се и питање има ли право друштво, које данашњим младима у наследство оставља разрушену и загађену околину, од њих да тражи да исту околину штите и негују?

Присутне тешкоће и недоследности у прецизнијем одређењу наведених феномена настају и зато што у постојећој литератури не наилазимо на једнозначно дефинисање појмова: природа, околина, оријентација на деловање, интердисциплинарно поучавање и учење, еколошке компетенције. У овоме се рефлектује сложеност самог концепта одрживости, односно одрживог развоја. Све то има последице како на дефинисање и конкретизовање димензија које треба да поседују еколошки и одрживо оријентисани учење и образовање, тако и на тематизовање наставних планова и програма, уџбеника, приручника. Прецизније одређење ових концепата у педагошком дискурсу отежава чињеница да су еколошки проблеми нашег друштва врло често

и политичко-социјално-економски проблеми и да, стога, одступају од праве природе васпитања, образовања, интенција и могућности педагогије, чиме се отвара тешко питање о томе да ли се педагогија може бавити оним што одступа од њеног предмета, њене суштине, природе? Такође, не можемо се ослободити ни примедби аналитичара који сматрају да се увођење еколошког образовања ослања на две равни проблема и од њих зависи: на равни државне политике ради се о покушају да се последице еколошке кризе, које се рефлектују у угроженој, оштећеној и урушеној околини живљења, прошире на све друштвене чиниоце, све грађане једне заједнице. На школско-унутрашњој равни често се радило о томе да ученици еколошким садржајима и активностима савладају школски замор, општу незаинтересованост и школску фрустрацију.

Проблеми еколошког образовања, као и образовања за одрживи развој, често имају полазиште у основним питањима моћи система. Сведоци смо и да је интердисциплинарна и трансдисциплинарна систематска критика нормативног усмеравања политике и економије, у погледу управљања природним ресурсима, данас још увек неразвијена област. Све ове нејасноће рефлектују се кроз курикуларне недоречености у структури образовних садржаја. За последицу свега имамо да посредовање еколошких компетенција води ономе што педагошки посленици и заговорници еколошког образовања најмање желе – политизацији еколошког образовања. Захтеви који се споља, кроз политичке и социјалне структуре, намећу школи и систему васпитања и образовања воде промени структуре курикулума наставних предмета, па и промени самог профила школе.

Наиме, код стварања нових поља учења, као што су еколошко образовање и учење за одрживи развој, ради се о добронамерним покушајима да се уз њихову помоћ појединци оспособе за сналажење у нашем комплексном свету,

подложном сталним променама. Међутим, не може се предвидети утилитарни карактер ових дисциплина, које путем васпитања и образовања теже рефлексiji друштвеног развоја, чији би проблеми морали да се реше педагошким активношћу. Управо у ову опасност доспео је и покушај да се на еколошку кризу одговори педагошким процесом. Ако се, наиме, у еколошком образовању полази од тога да се ставови и начини деловања појединца морају мењати да би се тако решили проблеми разарања околине и трошења ресурса, да би се у неким деловима земље зауставила експлозија становништва, онда се при томе лако предвиди чињеница да су ти проблеми, пре свега, општедруштвени. Овде се са правом може поставити питање зашто ученици и наставници треба да се баве проблематиком за чије решење су, у крајњој линији, одговорне промене и одлуке из области политике, економије, привреде. Наставом са темом „Умирање шума“ не може се спречити смрт шума, наставна јединица о токсичним материјама не може уклонити отрове са депоније смећа. Зашто се онда ипак треба заложити за теме као „Загађење воде за пиће“, „Пораст отпада“, „Атомска енергија“, „Хемија и пољопривреда“, „Глад и развојна политика“? У контексту ових тема еколошко образовање постаје истовремено и образовање за нове ставове, за нове начине понашања, за развој еколошке свести, свесне одговорности према природи. Иза тога се крије више намера: позив на штедљиву употребу ресурса, на бацање отпада на за то предвиђена места, али и даље, васпитање за заштиту и негу природе, за живот у складу са природом, хармонију са њом. Потребно је, дакле, на образовно-филозофском и етичком нивоу покренути дискусије које до данас нису вођене са заслуженом пажњом. То је питање *односа човека и природе* са задатком самодефинисања човека не *сиром* природе, него *у* природи, који у процесу еколошког учења готово да није још ни почео.

Еколошка мисао имплементирана кроз педагошку рефлексiju у контексту екопедагогије није довела до онога чему је експлиците тежила – расплету еколошке кризе, али је довела до тога да се у контексту педагогије покрену плодне дискусије у вези са темељним промишљањем о реформама система васпитања и образовања. Еколошка мисао покренула је бројне иницијативе иновативног дидактичко-методичког обраћања наставе и школе, отворила је пут ка новој дидактици, новим социјалним и професионалним компетенцијама педагошких посленика. У школи и настави јавила се снажна мисао о томе да треба превазићи традиционалне образце обликовања школе и окренути се дефинисању школе која ће бити „блиска животу“.

Концепција школе базира се највише на знању које се не учи у животном окружењу. Еколошке повезаности су комплексне, ко жели да их разуме упућен је на импулсе који се ослањају на систем знања и истраживачки систем. Они не произлазе сами од себе из школе и њене модернизоване наставне праксе. Да ово посредовање знања треба да проистекне из школе, једнако је саморазумљиво и за еколошка питања. Добра претпоставка за то је добра обученост наставника, на коју се не можемо позивати као на могућност која недостаје, као и да се простор који нуде и школа и наставни планови – компетентно искористи (Andevski, 2005b).

Друштвени тренутак који нас је све нашао „затеченим“ отвара могућности да се еколошке, дубоко хуманистичке и антрополошке поруке самопоштовања, комуникације и кооперације развијају и негују од најранијег доба, у школама свих нивоа образовања, све до универзитетског образовања (Rončević, Rafajac, 2012). Еколошка педагогија постаје тако покрет трагања, који управо на темељу својих радикалних преиспитивања и своје отворености обликује везе између различитих области учења које су тренутно институционално одвојене једна од друге: повезаност између дечијих вртића, школе, обра-

зовања младих и одраслих, високог образовања, политичко-социјалног покрета. Ставови екопедагогије не односе се, тако посматрано, изричито на формално, организовано учење и институционално-организаторски контекст једне области учења. Код екопедагогије не ради се само о курикуларно формулисаним упутствима за деловање и учење, него о рефлексивном концепту који покушава да се бави новим димензијама проблема, који су настали еколошком кризом и које треба обрадити политички, технолошки, педагошки, и то не реактивно и рестриктивно, него офанзивно и обликујући.

На екосистемске поставке посредовања умреженог, одрживог мишљења ретко можемо наићи у свакодневици школског рада. Холлистичко мишљење и деловање односе се, како на интердисциплинарно поучавање и учење, тако и на отварање саме школе. Отвореност школе мора се озбиљно разматрати, а еколошке теме не треба учити само из њихових предметних садржаја, него и према њиховим социјалним и политичким импликацијама. Услови таквог рада, који надилазе, како предметну, тако и

делатну оријентацију у нашим школама, још су недовољно разјашњени.

Природу доживети у непосредном додиру са њеним лепотама, довести до трансфера у делатној оријентацији поучавања и учења, неговати индивидуално, лично, рефлексивно опхођење према природи, без ограничења у садржајима и методичким аспектима традиционалне наставе, са тежњом ка хуманој педагогији, усмереној на човека и остала жива бића – критеријуми су еколошки оријентисане педагогије. Еколошком проблематиком која у себи носи поруке новог хармоничног односа са природом и људима овладава се путем нових перспектива: креативно, темељно другачије од уобичајеног начина гледања и посредством новог начина комуницирања. Од наших стручњака и педагошких посленика очекује се смелије прихватање изазова, контроверзи, дилема и могућих решења дискурса еколошког образовања, и пружање „одрживих“ одговора времену које нас је нашло „затеченим“. Промишљање о екопедагошким компетенцијама пружа могућности и изазове онима који су за њих спремни.

## Литература

- Andevski, M., Knežević Florić, O. (2002a). *Образовање и одрживи развој*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Andevski, M. (2002b). Еколошко образовање – могућности и ограничења. У: Makević, S. (ur.). *Зборник радова* (9–16). Научно-стручни skup: *Еколошка свест и еколошко образовање деце и омладине*. Шабац: Виша школа за образовање васпитача.
- Andevski, M., Halaši, T. (2002c). Развојне линије еколошког образовања. У: Marković, S. Z. (ur.). *Зборник радова* (361–364). X научно-стручни skup о природним вредностима и заштити животне средине *Еколошка истина*. Бор: Технички факултет, Универзитет у Београду.
- Andevski, M. (2002d). О недоследности еколошког образовања. *Педагошка стварност*. 9–10, 655–664.
- Andevski, M. (2002e). Еколошко образовање и преокрет у култури. У: Zagorac, D., Jelena Bjegović, J. (ur.). *Ревизија рада. XXXII, специјални број* (109–117). Национални научни skup са међународним уčešћем *Друштвене промене, заштита животне средине и образовање*. Ниш: Факултет заштите на раду, Универзитет у Нишу.
- Andevski, M. (2003a). Етичке дилеме еколошког образовања из дискурса одрживог развоја. У: Marković, S. Z. (ur.). *Зборник радова* (363–365). XI научно-стручни skup о природним вредностима и заштити животне средине *Еколошка истина*. Бор: Технички факултет, Универзитет у Београду.

- Andevski, M. (2003b). Uloga održivog razvoja u reformi (ekološkog) obrazovanja. U: Pujin, V. (ur.). *Zbornik radova* (87–92). *Eko-konferencija*. Novi Sad: Ekološki pokret grada Novog Sada.
- Andevski, M., Kundačina, M. (2004). *Ekološko obrazovanje – od brige za okolinu do održivog razvoja*. Užice: Učiteljski fakultet u Užicu, Univerzitet u Kragujevcu.
- Andevski, M. (2005a). Ekološka kompetencija – skoro sasvim uopšten cilj obrazovanja. U: Marković, S. Z. (ur.). *Zbornik radova* (561–565). XIII naučno-stručni skup o prirodnim vrednostima i zaštiti životne sredine *Ekološka istina*. Bor: Tehnički fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Andevski, M. (2005b). Ekološko obrazovanje u sistemu visokoškolskog obrazovanja – inovativni i komparativni pristup. U: Zagorac, D., Bjegović, J. (ur.). *Zbornik radova* (309–320). Naučni skup *Zaštita radne i životne sredine u sistemu nacionalnog i evropskog obrazovanja. Čovek i radna sredina*. Niš: Fakultet zaštite na radu, Univerzitet u Nišu.
- Andevski, M. (2005c). Ekološko obrazovanje u pedagoškoj refleksiji. U: Pujin, V. (ur.). *Zbornik radova* (195–299). VI Međunarodna *Eko-konferencije*. Novi Sad: Ekološki pokret grada Novog Sada.
- Andevski, M. (2006a). *Ekologija i održivi razvoj – na putu ka društvu učenja*. Novi Sad: CEKOM-books d.o.o.
- Andevski, M. (2006b). Etička utemeljenost održivog razvoja. *Teme – časopis za društvene nauke*. 3, 411–426.
- Andevski, M. (2008a). Mogućnosti i granice učenja za održivi razvoj. U: Uzelac, V., Vujičić, L. (ur.). *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj. Svezak 1* (249–254). Međunarodni skup *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj (Lifelong learning for sustainable development)*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
- Andevski, M., Kliček, T. (2008b). Održivo obrazovanje – put u globalno društvo znanja. U: Jovanović, L. (ur.). *Zbornik radova* (247–252). Međunarodni naučni skup *Životna sredina danas*. Beograd: Naučno-stručno društvo za zaštitu životne sredine Srbije, Ekologica.
- Andevski, M., Urošević, S., Stamatović, M. (2012). Discourse of Sustainable Development a base of Environmental Education in Serbia. *Environmental Engineering and Management Journal*. 11 (9), 1611–1626.
- Andevski, M., Šćepanović, V., Šćepanović, I. (2013). Održivo ekološko obrazovanje u menadžmentu, jaka retorika, slabe perspektive. U: Jovanović, Đ. (ur.) *Tematski zbornik 1* (218–226). Naučni skup *Životna sredina i menadžment*. Sremski Karlovci: FaM – Fakultet za menadžment.
- Beyer, A. (1998). *Nachhaltigkeit und Umweltbildung*. Hamburg: Krämer.
- De Haan, G. (1997). *Umweltbildung als Innovation*. Heidelberg: Springer.
- De Haan, G. (1998). Bildung für nachhaltige Entwicklung? Sustainable Development in Kontext pädagogischer Umbrüche und Werturteile. Eine Skizze. In: Beyer, A. (1998) *Nachhaltigkeit und Umweltbildung* (109–148). Hamburg: Krämer.
- De Haan, G. (2001). Was meint „Bildung für nachhaltige Entwicklung?“ und was können eine globale Perspektive und neue Kommunikationsmöglichkeiten zur weiterentwicklung beitragen? In: Herz, O., Seybold, H., Strobl, G. (Hrsg.). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien* (29–45). Opladen: Leske und Budrich.
- Eulefeld, G. (1979). Didaktische Leitlinien zur Umwelterziehung in der BRD. In: Eulefeld, G., Kapune, T. (Hrsg.). *Empfehlungen und Arbeitsdokumente zur Umwelterziehung* (33–44). München: IPN-Arbeitsberichte 36.

- Hasse, J. (2006). Bildung für Nachhaltigkeit statt Umweltbildung? Starke Rhetorik-Schwache Perspektiven. In: Hiller, B., Lange, M. (Hrsg.). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Perspektiven für die Umweltbildung* (29–43). Münster: Campus Verlag.
- Hellberg-Rode, G. (2006). Potenziale nachhaltiger Umweltbildung für eine Veränderung der Lernkultur. In: Hiller, B., Lange, M. (Hrsg.). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Perspektiven für die Umweltbildung* (121–129). Münster: Campus Verlag.
- Oakshott, M. (1990). Education – The Engagement and it's Frustration. In: Fuller, T. (ed.). *Michael Oakshott on Education* (87–122). New Hawen: Erlbaum.
- Rončević, N., Rafajac, B. (2012). *Održivi razvoj – izazov za sveučilište*. Rijeka: Filozofski fakultet, Sveučilište u Rijeci.
- Stoltenberg, U. (2002). *Nachhaltigkeit lernen mit Kindern. Wahrnehmung, Wissen und Erfahrungen von Grundschulkindern unter der Perspektive einer nachhaltigen Entwicklung*. Bad Heilbrunn: VS Verlag.

### Summary

*Environmental education should have the characteristic of sustainability, but there are still some difficulties for its developmental and cognitive potentials to be implemented into the educational cannon of new contents and knowledge, to be integrated into the classical scientific discipline or an existingschool subject. Considering the fact that the world and the environment are still interpreted with reduction, divided into subjects and chosen phenomena, there is the question whether environmental education, in the sense of sustainability and sustainable development can put in the centre of its intentions a network of life and content which are focused on stronger knowledge networking. There are many questions, which are being asked and opened, and we are still searching for replies. It is about the need for changing both methodological and in contents traditional principles of teaching and organisation oriented to classical scientific disciplines, at compact knowledge transmission in the known tact, not following dynamics of ecological projects or learning based on situation and problem. Sustainable environmental education is oriented towards definite problems, connecting systematic, situated, cumulative processes of learning and it reflects competencies needed for the future.*

**Key words:** *environmental education, sustainable development, sustainable environmental education, culture of learning.*