

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

SNEŽANA SABLJAK

ž

DIPLOMSKO DELO

Ljubljana, 2003

UNIVERZA V LJUBLJANI

FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

SNEŽANA SABLJAK
Mentor:izr. prof. dr. DRAGO KOS

**VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE
ZA ŽIVLJENJE PO NAČELU TRAJNOSTI**

DIPLOMSKO DELO

Ljubljana, 2003

ZAHVALA

Zahvaljujem se vsem, ki so mi pomagali in stali ob strani pri izdelavi diplomskega dela, predvsem mentorju prof. dr. Dragu Kosu za konkretno pomoč z nasveti in domačim za potrpljenje.

KAZALO

1. UVOD.....	1
2. NARAŠČANJE POMENA OKOLJSKIH VPRAŠANJ	4
2. 1. KRATEK ZGODOVINSKI PREGLED IN POMEMBOST EKOLOGIJE V SVETU	4
2. 2. OD ENTROPIJE K TRAJNOSTI.....	7
3. VPLIVI NA OKOLJSKO ZAVEST IN PRAKSO. 17	
3. 1. SPLOŠNO O EKOLOŠKI (OKOLJSKI) ZAVESTI	17
3. 2. VPLIV DRUŽBENIH DOGAJANJ IN SPREMEMB NA OKOLJSKO ZAVEST	20
3. 3. »ANTROPOLOŠKI ŠOK« PO KATASTROFI V ČERNOBILU	22
4. ŠOLA KOT SOCIALIZACIJSKI DEJAVNIK	25
4. 1. SPLOŠNO	25
4. 2. SPLOŠNO O VZGOJI.....	27
4. 3. OKOLJSKA VZGOJA V ŠOLAH.....	32
4. 4. EKO ŠOLE.....	35
4. 5. ŠOLA V NARAVI.....	37
4. 6. VLOGA IN IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV.....	38
5.VNOS EKO VSEBIN V ŠOLSKE UČBENIKE IN PRIROČNIKE.....	41
6. UGOTOVITVE PREVERJANJA EKO VSEBIN V UČBENIKIH	64
7. SKLEP	67
8. LITERATURA	69

1. UVOD

Pomen okoljske vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj družbe tako v svetu kot tudi v Sloveniji narašča. O tem med drugim priča naraščanje števila aktivnosti, ki jih v šolah in v drugih oblikah vzgoje, izobraževanja in informiranja namenjamo okoljski vzgoji, naraščanje literature in učnih vsebin, ki se ukvarjajo z okoljsko vzgojo in izobraževanjem, pa tudi naraščanje interesa države za trajnostni razvoj družbe. S številom različnih aktivnosti pa naraščata potrebi po ustrežnejši usposobljenosti učiteljev in po izdelavi kurikuluma, t.j. systemskega pristopa, ki bo na ustrezen način v celoten proces izobraževanja vnesel vidike varstva okolja in trajnostnega razvoja.

Vprašanje odnosa ljudi do narave oziroma okolja postaja vse pomembnejše vprašanje človeštva, ki terja celostno gledanje na naravo in družbo. Za to sta potrebna večje poznavanje in razumevanje narave ter odgovorno ravnanje. Poleg upoštevanja naravne dediščine je bistveno dvigniti raven razumevanja naravnih procesov ter njihove medsebojne povezanosti. Eden najpomembnejših dejavnikov pri spreminjanju našega odnosa, pa je tudi prepoznavanje in boljše razumevanje povezav med naravovarstvenimi ter ekonomskimi, socialnimi in kulturnimi vidiki. »Domnevno najučinkovitejša pot k spremembam, ki jih terja sodobna družba, sta okoljska vzgoja in izobraževanje.« (Varstvo narave, 1996: 63)

Z diplomsko nalogo nameravam prikazati naraščanje pomena okoljskih vprašanj v učbenikih skozi zgodovino. Na začetku bom predstavila kratek zgodovinski pregled in opredelila pomembnost ekologije v svetu. Nadalje bom preko nekdanj popularne uporabe entropijskega okoljskega diskurza prešla na pojem »trajnost« in trajnostni razvoj.

Spremembe družbenih okoliščin in pogojev naj bi vplivale tudi na spreminjanje ekološke zavesti. Kot primer nameravam izpostaviti »antropološki šok«, ki se je zgodil po katastrofi v Černobilu, saj je po tem katastrofalnem dogodku večina prebivalstva zahodnih industrializiranih družb spremenila svoje dožemanje tehnološkega razvoja. Drugi šok je nastopil po

prvi naftni krizi, ko se je večina ljudi končno zavedla, da so naravni viri izčrpljivi.

Preden se bom lotila preverjanja vsebin učbenikov, bom vzela pod drobnogled šolo kot enega izmed socializacijskih dejavnikov in spregovorila splošno o vzgoji oziroma o tem kdaj in kako je vzgoja zasedla področje, ki je pred tem veljalo za nedotakljivo družinsko zasebnost. Predvsem pa se bom osredotočila na okoljsko vzgojo v šolah in problemih, ki se dandanes v zvezi s tem pojavljajo. K okoljski vzgoji in izobraževanju ne spada samo posredovanje znanj, temveč tudi vzpostavitev razumevanja in čustvenih vezi. Zato je torej nujen razvoj od informacije, prek interpretacije in izobraževanja do usposabljanja. Predpostavljam, da bi s povečanjem števila ur namenjenih »šoli v naravi« lahko bistveno pripomogli k bolj učinkovitemu naravovarstvenemu ozaveščanju, ki bi zajelo vso populacijo šolarjev.

Poleg obveznih učnih programov niso zanemarljive obštudijske dejavnosti, ki so povezane z okoljsko problematiko, na primer »eko šole«. V enem od uvodnih poglavij bom torej skušala ugotoviti smoter in stanje »šole v naravi« in vse bolj priljubljenih »eko šol« v Sloveniji.

Pri vsem tem pa naj bi se tudi spremenila učiteljeva vloga, ki naj ne bi bil več le »prenašalec« gotovega znanja. Varstvo narave doslej ni bilo v zadostni meri upoštevano niti pri izobraževanju učiteljev, niti v okvirnih učnih načrtih. Tako je v pedagoškem delu še vedno precejšnja vsebinska praznina, okoljsko izobraževanje smo dolžni izpeljati, če ne zaradi lastnega prepričanja o tem, da je potrebno, pa zaradi zahtev, ki nam jih postavljata Evropa in svet.

Pri pregledu nekaterih naključno izbranih učbenikov in priročninov skozi določeno zgodovinsko obdobje, bom ilustrativno poskusila predstaviti vključenost in spremembe ekoloških oziroma okoljskih vsebin v le-teh. Zanima me kako šolski sistem odreagira na nova dogajanja, odkritja in spoznanja o okolju, se pravi kdaj in kako se taka in podobna odkritja pojavijo v učbenikih in priročnikih, s kakšnim zamikom, v kakšnem obsegu in na kakšen način so problemi predstavljeni. Za preverjanje eko vsebin bom izbrala nekaj

učbenikov in priročnikov od leta 1869 do danes, ki se mi bodo zdeli dovolj zanimivi za primerjavo.

Pri pregledu učbenikov in priročnikov bom pozorna predvsem na vsebine in pojme, ki so kakorkoli povezani z varovanjem narave, napotili, smernicami za nadaljnji razvoj in ugotovitvami stanja onesnaženosti narave za obdobje, ki ga določen učbenik ali priročnik predstavlja. Eden od terminov, ki me prav posebej zanima je termin »škodljivec«. Skozi pregled učbenikov in priročnikov bom skušala ugotoviti ali se zaradi raznih polemik v novejšem času še pojavlja v taki obliki. Vsakršno omembo termina »škodljivec« si bom izpisala in skušala ugotoviti v kakšnem kontekstu je bil uporabljen in ali se je odnos do termina skozi čas kaj spreminjal. Predpostavljam, da se kljub polemikam glede termina v zadnjem času, v učbenikih in priročnikih spremembe še ne pojavljajo.

Menim, da je kljub velikemu trudu nekaterih posameznikov ekologija še vedno tisto področje, kateremu se posveča v šolah premalo pozornosti in bi bilo potrebno zavoljo tega narediti bolj korenite spremembe, seveda ob hkratni povezavi z drugimi ukrepi tekoče državne politike na področju energetike, prometa, kmetijstva, ravnanja z odpadki itd.

2. NARAŠČANJE POMENA OKOLJSKIH

VPRAŠANJ

2. 1. Kratek zgodovinski pregled in pomembnost ekologije v svetu

Beseda »ekologija« ima svoj izvor v grški besedi »oikos«, ki je pomenila družinsko gospodinjstvo in njegove dnevne operacije. Kasneje je Ernest Haeckel združil »oikos« z »ologie« in »oecologie« je postala beseda za proučevanje okoljskih pogojev eksistence, čeprav je moderen pomen ekologije metaforiziran. (Bowers, 1995: 189) Izpeljanka besede ekologija je izraz »ekološka vzgoja«, ki smo ga v Sloveniji uporabljali do začetka devetdesetih let. V času izvajanja prvega mednarodnega projekta, namenjenega akcijskemu raziskovanju na področju vzgoje za varovanje okolja (1992), smo začeli uporabljati izraz »okoljska vzgoja«, ki pa je mnogo širši in pomeni v bistvu vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj. Glede na to, da je ekologijo v okvir bioloških znanosti vnesel Haeckel šele 1869 leta, jo štejemo za relativno mlado znanost. Zanimanje za ekološke probleme je medtem enako staro kot biološke znanosti, kar se lahko dokaže že v delih najstarejših biologov. (Tarman in drugi, 1996)

Zanimive so na primer navedbe v pravilnikih iz 14. In 15. stoletja glede enega od vidikov ekoloških problemov, in sicer kopičenja odpadkov. Prizadevali so si v tej smeri, da ne bi »preplavili« prostor. Smeti je bilo prepovedano odlagati na dvorišču, ob hišnih zidovih, v umivalnicah, pred vrati ali pred zadnjim hišnim vhodom. Čistoča se je nanašala na prostor in odpadke in ne na telo. Prav tako so ob koncu 14. stoletja prebivalcem Pariza zagrozili s kaznijo 60 soldov in celo z zaporom, če izpred svojih domovanj niso odstranili in odnesli smrdečih in gnijočih smeti in nesnage (nesnago so potem ljudje odnašali v reko ali na smetišča). Leta 1461 je bila potem končno ustanovljena služba odvažanja smeti s prekucniki. (glej Vigarello, 1999: 70-72)

Razvojna pot ekologije se je začela s proučevanjem okolja posameznih vrst, popolni razvoj pa je dosežen s proučevanjem človeka in odnosov v naravi. Od prvega čisto biološkega pomena, ekologija pridobi širši pomen, katerega predmet proučevanja postanejo odnosi živih bitij do njihovega okolja, poleg tega pa njihov medsebojni odnos v okolju in vpliv okolja na njih. V začetku dvajsetega stoletja so se v mnogih deželah začele pojavljati prve organizacije, katerih osnovni namen je bil osveščanje ljudi za ohranitev narave. Skupni cilji vseh teh organizacij so bili:

- da bi se mladi vključili v proces reševanja problemov človekovega okolja,
- širjenje znanja o okolju,
- spodbujanje in pridobivanje interesa za pravilen odnos in skrb do narave,
- akcije za ohranitev okolja in naravnih bogastev.

Aktiven interes za vprašanja in probleme vzgoje mladih za zaščito okolja se pojavi v času šolskih reform v začetku šestdesetih. V sedemdesetih letih se po celem svetu v šolskih in občolskih organizacijah opaža raznolikost akcij, glede popolnejšega predstavljanja pomembnosti problemov okolja mladim.

Prvi val interesa v Evropi se je začel v skandinavskih deželah. Za *Norveško* se lahko reče, da je med prvimi evropskimi državami, ki se je začela zavzemati za ekološko vzgojo in ima dobro razvito *komunikacijsko mrežo*, v katero so vključeni ne samo strokovnjaki in institucije, pač pa vsi zainteresirani. Poleg cele vrste posamičnih šolskih, regionalnih, nacionalnih in mednarodnih projektov (npr. v zvezi s spremljanjem in opozarjanjem na pojave v gozdovih, jezerih, v obmorskem pasu – »baltski projekt«) je pozornosti vreden predvsem način povezovanja – medsebojnega komuniciranja in vplivanja – med različnimi partnerji v tem procesu. Prišli so namreč do spoznanja, da ni dovolj, da se z okoljsko vzgojo ukvarja veliko strokovnjakov oziroma institucij, ampak morajo biti vsi tudi primerno mrežno povezani med seboj. (glej Marentič Požarnik in drugi, 1993) V Sloveniji opažam, da se že kar lepo število strokovnjakov in različnih institucij ukvarja z okoljsko vzgojo, nisem pa zasledila tega o čemer govori Marentičeva na primeru Norveške – mrežne povezanosti med njimi.

»Tudi na *Nizozemskem* so se začele že zelo zgodaj oblikovati aktivnosti v zvezi z okoljsko sociologijo, predvsem v zvezi s kmetijstvom in vprašanji tveganja«. (Hannigan, 1995: 11) Z dolgotrajnim usklajevanjem različnih interesnih skupin so dobili Nacionalni cilj vzgoje in izobraževanja. Bistvo le-tega je, da učenci pridobijo tako znanje in sposobnosti, da s svojim znanjem in mišljenjem spoštujejo trajnost razvoja in odnos človek in okolje in da ju povežejo v prakso. Dobro so razvili sistem institucij, ki pripravlja seminarje za učitelje, individualna svetovanja in šole in učitelje, kot tudi vse zainteresirane povezujejo v mrežo. V *Avstriji* obstajajo celo centri v katerih so zaposleni strokovnjaki samo za pripravo seminarjev o ekološki vzgoji in okoljski vzgoji. (glej Marentič Požarnik in drugi, 1993)

Od leta 1985 ima Center za pedagoško raziskovanje in inovacije pri Evropski organizaciji za ekološko sodelovanje in razvoj (OECD/CER) projekt »Okolje in šolske iniciative« (Environment and School Initiatives Project). Eden od ciljev projekta je usmeriti otroke, da razvijajo pravilen odnos do okolja v različnih dimenzijah (biološki, fizikalni, zgodovinski, kulturni, ekonomski). Projekt je pomemben, ker je razen znanstvenikov iz pomembnih področij, vključil v isti meri učitelje in učence, pri čemer se šole povezujejo v nacionalne in mednarodne okvire. (Borič, 1998)

Od leta 1985 do leta 1988 se je v projekt vključilo 12 evropskih držav, kasneje pa se je število povečalo na 21, med njimi je od leta 1990 tudi Slovenija. Projekt »Okolje in šolske iniciative« je tudi pri nas vključil različne strokovnjake, znanstvenike, učitelje, učence in šole. Učitelji z učenci pripravljajo in izvajajo projekte, ki predstavljajo modele aktivnega vključevanja učencev v proučevanje narave. V delo z učenci so vključeni učitelji različnih predmetov. Viden je interdisciplinaren pristop pri vzgoji za okolje in pri širjenju zavesti o ohranitvi okolja. (glej Marentič Požarnik in drugi, 1993)

2. 2. Od entropije k trajnosti

Pred približno desetletjem so bile v okoljskih krogih pogoste razprave o entropiji, vendar je šlo za razprave, ki dejansko niso nikoli postale prav popularne. Iz strokovnih krogov niso nikoli preskočile na bolj populistično, t.j. politično raven. (Kos, 2003)

Entropijski zakon kot drugi zakon termodinamike postavlja namreč nepremakljive pogoje človekove materialne dejavnosti v okolju. (Kulišič v Plut, 1991: 28) Sam izraz entropija izhaja iz grškega izraza »trope«, ki pomeni spremembo, pretvorbo, razvoj. Sčasoma je pojem entropije prestopil svoje začetne fizikalne, termodinamične okvire in dobival nove, širše pomenske odtenke, ne samo v naravoslovnih, ampak tudi v ostalih znanostih. Povezal se je s pojmi kot so: življenje, informacija, red, struktura, organizacija idr. Danes je pojem povezan z najmanj tremi konteksti: termodinamičnim, informacijskim in družbeno-biološkim. Pri poslednjem gre predvsem za entropijo na makroskopski in ne na mikroskopski ravni. (Kirn v Plut, 1991)

Svet okoli nas se stalno spreminja (vnos časovne dimenzije), vsaj pojav in proces v makroskopsko pojmovani naravi je nepovračljiv, ob gibanju prihaja do nepovratnega trošenja proste (izkoristljive, uporabne) energije. Naravni procesi so nepovračljivi in se gibljejo od reda k neredu, od nizke k visoki entropiji. »Ob pretvarjanju energije so neizogibne izgube, naravni procesi se odvijajo v smeri naraščanja entropije. V odprtem sistemu (npr. pokrajina, mesto, živi organizem) lahko sicer z uporabo dodatne proste energije povzročimo zmanjšanje lokalne entropije, a obenem neizogiben porast entropije v okolici.« (Plut, 1991: 28) Reciklaže in zaprti tehnološki procesi, ki nikakor ne morejo biti popolni, pomembno blažijo in časovno odlagajo kopičenje entropijskih učinkov, toda temeljnih entropijskih pomanjkljivosti tehnologije ne odpravljajo. (Kirn v Plut, 1991)

Na Zemlji torej ni končen le prostor, končna je tudi količina proste energije in uporabnih snovi, ki jih ima na razpolago človeštvo. Le-to torej ne more enostavno ulti ali prelistiti univerzalni in temeljni zakon narave in prav zato je tudi sporen izraz trajnostni razvoj.

S svojo dejavnostjo lahko človek pospeši ali upočasni proces entropije, nikakor pa tega procesa ne more zaustaviti ali celo odpraviti. Torej je potrebno ločiti naravni proces entropije in dodatne entropijske procese, ki se sproščajo ob človekovi materialni dejavnosti. Le-te bi lahko označili kot antropogenizirane entropijske procese človekove proizvodnje in potrošnje, kjer prihaja do procesov nepovratnega razsipavanja energije (snovi). (Plut: 1991: 29)

»Pretirano povečanje energijskega pretoka in raba proste energije dela človeštva onemogoča drugim prebivalcem uporabo in zagotavljanje življenjsko potrebne količine proste energije.« (Rifkin v Plut, 1991: 29) Plut navaja Rifkina, ki sodi, da je potrebno oboje hkrati: zmanjšanje antropogenega procesa naraščanja entropije na nivo čim bolj prilagojen naravi in pravična porazdelitev energije po svetu. Na razpolago pa je čas le nekaj večji od časa ene generacije. Rifkin odločno nastopa proti t.i. »modernim ekologom«, ki vidijo vse razen sebe in niti v sanjah ne razmišljajo o nujnosti pravične in enakomernejše rabe energije po svetu. Seveda pa je osrednje vprašanje – kako doseči pravično razdelitev rabe energije, človeka vredne materialne osnove za vse prebivalce tega planeta. Iluzija je pričakovanje, da bo do pravičnejše ureditve sveta prišlo samo po sebi, le na osnovi prepričevanja. Potrebno bo zlomiti številne odpore in ekološko parazitstvo preobjedenih slojev v vseh delih razvitega sveta in privilegiranih slojih v manj razvitih državah. (gelj Plut, 1991: 29)

Spodnjo entropijsko mejo civilizacij poznamo iz zgodovine lakot in pomanjkanja, zgornje sicer ne poznamo natančno, učinki tople grede in ozonske luknje pa so dovolj jasni namigi, da jo pravzaprav že nerazumno prestopamo. Uničujemo naravne zelene varuhe planeta, življenjske pogoje bodočim generacijam. »Okoli vratu smo si sami že krepko zadrignili entropijsko zanko, razvoj pričenjamo plačevati z najvišjo možno ceno – ogrožanjem lastnega življenja zaradi pogrezanja v vse večje količine vseh vrst odpadkov, ki presegajo samočistilne sposobnosti planeta.« (Plut, 1991: 138)

Pravzaprav je razumljivo, da pesimistični, celo »katastrofični« entropijski diskurz ni imel velikega mobilizacijskega potenciala. Razširjenost in popularnost razprav o »trajnostnem razvoju« je s tega vidika precej bolj obetavna. K popularnosti koncepta je veliko prispevala izhodiščna opredelitev Brundtlandove komisije s svetovnega vrha v Riu de Jeneiru iz leta 1992 glede trajnostnega razvoja, ki je bila sledeča: **Trajnostni razvoj pomeni zadovoljevanje potreb sedanje generacije, ne da bi s tem ogrožali sposobnost prihodnjih generacij za zadovoljevanje njihovih potreb.** Opredelitev je zelo enostavna in se sklicuje na najbolj elementarno solidarnost do prihodnjih rodov, do naših otrok in otrok naših otrok. Gre za verjetno najbolj preizkušen način spodbujanja množične solidarnosti. Prav tako ni mogoče ugovarjati drugemu temeljnemu načelu, ki ga je izpostavila Brundtlandova komisija, da je treba lokalni in globalni razvoj načrtovati tako, da bodo uravnotežene tri temeljne komponente:

1. varovanje okolja
2. ekonomska rast in
3. družbena enakost.

Od tu naprej trajnostni razvoj postaja vse bolj skrivnostna zamisel, ki podlega raznovrstnim, bolj ali manj poenostavljenim in enostranskim interpretacijam. (Kos, 2003)

Na nujnost trajnega uravnoteženega razvoja človeštva je opozorilo že leta 1972 »*Poročilo Rimskega kluba o težavnem položaju človeštva*«, ki bi ga za nazaj lahko preimenovali v prvi svetovni trajnostno razvojni dokument. Temeljna poanta tega poročila je bila opozarjanje na iztekanje časa, ki ga ima človeštvo na voljo, da se izogne preobremenitvi nosilnih sposobnosti okolja. (Kos, 2003)

»Leta 1980 je bila objavljena »*Strategija ohranitve sveta*«, ki je prinesla novo sporočilo: ohranjanje ni v nasprotju z razvojem. Poudarjala je, da ohranjanje vsebuje oboje – varstvo in racionalno rabo naravnih virov.« (Skrb za zemljo, 1991) S tem naj bi zagotovili blaginjo sedanje in prihodnjih generacij. Pozivala je k naporom za povečanje človekovega blagostanja in ustavitve uničevanja sposobnosti Zemlje, da vzdržuje življenje.

S poudarjanjem medsebojne odvisnosti ohranitve in razvoja, je *Strategija ohranitve sveta* prvič spravila v obtok izraz *trajnosten razvoj*. Sam izraz so definirali kot obliko razvoja, ki omogoča resnične izboljšave kakovosti človeškega življenja in sočasno ohranja vitalnost in pestrost Zemlje; ali drugače: gre za obliko razvoja, ki omogoča zadovoljevanje potreb sedanjih generacij, ne da bi pri tem zmanjševala možnosti za zadovoljevanje potreb prihodnjih generacij. Trajnosten razvoj večkrat imenujejo tudi *sonaravni razvoj*, ki naj bi pomenil obliko razvoja, ki zadovoljuje potrebe človeka, ne da bi pri tem ogrožala vire, od katerih je odvisen razvoj prihodnjih rodov. (glej Skrb za zemljo, 1991)

Leta 1991, je prišlo do drugega projekta strategije za ohranitev sveta, ki so ga imenovali »*Skrb za Zemljo – strategija za življenje po načelu trajnosti*«. Namen tega projekta je bil na novo formulirati sodobne misli o ohranitvi in razvoju na način, ki bo informiral in opogumljal vse, ki verjamejo, da je za ljudi in za naravo vredno skrbeti, in da sta prihodnost ljudi in narave med seboj prepleteni. (Skrb za zemljo, 1991) Njen namen je bil tudi prepričati ljudi na vseh ravneh, da lahko nekaj storijo ali pomagajo sprožiti, da se zgodi nekaj, kar bo vodilo k boljši skrbi za Zemljo.

Sam izraz »trajnost« je sporen, saj dolgoročne garancije za trajnost ne more biti, ker mnogi dejavniki ostajajo neznani ali nepredvidljivi. Če bi bila neka dejavnost resnično trajnostna, bi se lahko – praktično gledano – nadaljevala v nedogled. Kadar ljudje neko dejavnost označijo za trajnostno, to pač store na temelju tistega, kar v danem trenutku vedo. Izraz so kritizirali, češ da je nejasen, da dopušča najrazličnejše razlage, od katerih so mnoge protislovne. Zmedo je povzročila raba izrazov »trajnosten razvoj«, »trajnostna rast« in »trajnostna raba«, ki so jih uporabljali izmenično, kot da bi pomenili isto stvar. »Trajnostna rast« je neposredno protislovje: nič naravnega ne more rasti neskončno dolgo. Izraz »trajnostna raba je uporaben le v zvezi z obnovljivimi viri: pomeni njihovo rabo znotraj meja njihove sposobnosti, da se obnavljajo. Izraz »trajnosten razvoj« pa je *Strategija* uporabljala v pomenu izboljšati kakovost človeškega življenja in hkrati živeti v mejah podpornih ekosistemov. (glej Skrb za zemljo, 1991)

Trajnostni razvoj je smiselno sočasno opazovati na treh ravneh: analitični, normativni in strateški.

- Na »analitični ravni« gre za ugotavljanje in empirično merjenje okoljskih posledic produkcije in reprodukcije sodobnih družb. Gre predvsem za naravoslovno tehnično področje in sposobnost izvajanja kar najbolj natančnih empiričnih meritev. Pridobljene informacije naj bi nas usmerjale k pravočasni racionalni omejitvi ali pa celo ukinitvi posledic, ki vodijo v preseganje nosilnih sposobnosti. Bistvena informacija analitske ravni je torej nedvomno prav časovna razsežnost, t.j. presoja, koliko časa imamo ob določenih pogojih še na voljo za preprečevanje nepovratnih okoljskih škod.
- »Normativno raven« bi najbolj preprosto lahko opredelili kot presojo razdalje med analitičnimi ugotovitvami o realnih posledicah rabe naravnih virov in obremenjevanja okolja in stopnjo ter načinom družbenega odzivanja na te ugotovitve. Za oceno trajnostnega ravnanja so uporabne informacije o tem katere družbene skupine sploh zaznavajo analitične ugotovitve in katere so se pripravljene in sposobne na te ugotovitve tudi aktivno odzivati. Ena bistvenih značilnosti tega koncepta je presoja (ne)okoljskih ravnanj glede na konkretne družbene, ekonomske in kulturne značilnosti. Normativnih presoj (ne)trajnostnega ravnanja torej ne moremo standardizirati, kar povzroča težave pri primerjavah in pri analizi.
- »Strateška raven« trajnostnega razvoja lahko da kvalitetne rezultate le na osnovi dobro izvedenih predhodnih faz, t.j. analitske in normativne presoje situacije. Ključni podatek za sestavo uspešne strategije je prav gotovo ocena, kolikšna je razlika med analitičnimi ugotovitvami in vrednotenjem teh ugotovitev pri različnih družbenih skupinah.

Tak pristop bi morda lahko prispeval, da bi končno prišlo do vsebinskega interdisciplinarnega sodelovanja med številnimi vpletenimi strokami, saj se zaenkrat še vedno dogaja, da se vsak posamezni resor družbe loteva lastne trajnostne strategije. To je nedvomno slepota posebne vrste in obenem dokaz, da trajnostni razvoj tudi v najbolj odgovornih družbenih

institucijah še ni dojet v svojih dramatičnih in radikalnih razsežnostih. (Kos, 2003)

V literaturi mnogokrat naletimo na **TRAJNOSTNA NAČELA** po katerih naj bi »trajnostna družba« živela. Zdi se mi, da najbolj celovito določajo kriterije, ki jim je treba zadostiti in smeri, ki jih je treba izbirati na poti v trajnostno družbo na osebni, krajevni, državni in mednarodni ravni, načela, ki jih je oblikovala Svetovna komisija za okolje in razvoj (WCED). Gre za devet načel, ki odsevajo vrednote in dolžnosti – predvsem dolžnost, da skrbimo za druge ljudi in dolžnost, da naravo spoštujemo in zanjo skrbimo, ki jih mnoge od svetovnih kultur in religij priznavajo že stoletja. V načelih se odražajo tudi izjave iz mnogih poročil o potrebi po pravičnosti, po trajnostnem razvoju in po ohranitvi narave – zaradi nje same in zaradi njenega bistvenega pomena za človeško življenje. Zaradi obravnavane teme se mi zdi smiselno, da za zaključek poglavja omenjena načela vključim v nalogo:

1) Spoštovanje občestva življenja in skrb zanj

Temelj trajnostnega življenja je etika, ki temelji na medsebojnem spoštovanju, skrbi za drugega in za Zemljo. Razvoj ne sme prizadeti drugih skupin ali kasnejših generacij niti ne sme ogroziti obstoja drugih vrst. Prizadevati bi si morali za to, da bi bile koristi in stroški rabe virov in ohranjanja okolja pošteno razdeljeni med različnimi skupnostmi, med revnimi in bogatimi, med našo generacijo in generacijami, ki bodo prišle za nami.

Vse življenje na zemlji je del enega samega medsebojno odvisnega sistema, ki vpliva na nežive sestavine planeta – kamnine, tla, vodovje in zrak – in je hkrati odvisen od njih. Motnje enega samega dela te biosfere lahko prizadenejo celoto. Človeške družbe so medsebojno odvisne in naši današnji ukrepi bodo vplivali na prihodnje generacije. Tudi naše ravnanje vse bolj vpliva na naravo. Etika in praktični oziri zahtevajo, da razvoj usmerjamo tako, da ne bo ogrožal preživetja drugih vrst ali uničil njihovih habitatov. Naše preživetje je res odvisno od rabe drugih vrst, vendar to ne pomeni, da jih moramo ali smemo uporabljati na krut ali potraten način.

2) Izboljševanje kakovosti človekovega življenja

Resnični namen razvoja je izboljšati kakovost človekovega življenja. To je proces, ki ljudem omogoči, da se zavejo svojih možnosti, razvijejo samozavest in žive dostojanstveno in polno življenje. Ekonomska rast je pomembna sestavina razvoja, vendar ne more biti cilj sama po sebi, niti se ne more nadaljevati v neskončnost. Čeprav so med ljudmi razlike v ciljih, ki bi jih postavili v razvoju, je nekaj teh ciljev domala splošnih. Mednje sodijo dolgo in zdravo življenje, izobrazba, dostop do virov, potrebnih za spodoben življenjski standard, politična svoboda, zagotavljanje človekove pravice in svoboda pred nasiljem. Razvoj je resničen le takrat, kadar izboljšuje naše življenje v vseh pogledih.

3) Ohranjanje vitalnosti in pestrosti Zemlje

Razvoj, ki temelji na obnovitvi narave, mora vključevati načrtne ukrepe za zaščito strukture, delovanja in pestrosti svetovnih naravnih sistemov, od katerih je naša vrsta popolnoma odvisna. Da bi to dosegli, moramo:

1. Ohranjati sisteme, ki vzdržujejo življenje. To so ekološki procesi, ki delajo planet primeren za življenje. Oblikujejo klimo, čistijo zrak in vodo, uravnavajo vodni cikel, reciklirajo bistvene elemente, ustvarjajo in obnavljajo tla in omogočajo ekosistemom, da se obnavljajo.
2. Ohranjati biološko pestrost. To vključuje vse vrste rastlin, živali in drugih organizmov, kakor tudi širok razpon genskega materiala za vsako vrsto in raznoterost ekosistemov.
3. Zagotavljati, da je raba obnovljivih virov trajnostna. Obnovljivi viri vključujejo tla, prostoživeče ali udomačene organizme, gozdove, pašne površine, obdelovalno zemljo in morske ter sladkovodne ekosisteme, ki so osnova ribištvu. Raba je trajnostna, če ne preseže obnovitvene sposobnosti vira.

4) Kar največje zmanjšanje izčrpavanja neobnovljivih virov

Minerali, nafta, plin in premog so praktično neobnovljivi. Za razliko od rastlin, rib ali tal jih ni mogoče uporabljati trajnostno. Vendar je mogoče njihovo »življenje« podaljšati,

npr. z recikliranjem, s tem, da za dani proizvod porabimo manj vira ali s preusmeritvijo na obnovljive vire, kjer je to mogoče. Široko privzemanje takih ukrepov je bistvenega pomena, če naj bi Zemlja v prihodnje vzdrževala dodatne milijarde ljudi in vsakomur omogočila spodobno kakovost življenja.

5) Upoštevanje nosilne zmogljivosti Zemlje

Natančna definicija je sicer težka, vendar imajo zemeljski ekosistemi vsekakor določene meje »nosilne zmogljivosti«
glede na učinke, ki jih oni in biosfera kot celota še lahko prenesejo, ne da bi se nevarno poslabšali. Te meje se razlikujejo od regije do regije in učinki so odvisni od tega, za koliko ljudi gre, in koliko hrane, vode, energije in surovin vsak od njih porabi. Malo ljudi, ki porabijo mnogo, lahko povzroči prav toliko škode kot mnogo ljudi, ki porabijo malo. Razviti je treba strategije, ki bodo uravnale številčnost in načine življenja ljudi z zmogljivostmi narave – skupaj s tehnologijami, ki bodo povečevale te zmogljivosti s skrbnim upravljanjem.

6) Spreminjanje osebnega odnosa in ravnanja

Če hočejo sprejeti etiko trajnostnega življenja, morajo ljudje ponovno preveriti svoje vrednote in spremeniti svoje vedenje. Družba mora pospeševati vrednote, ki podpirajo novo etiko in zavirati tiste, ki niso skladne s trajnostnim načinom življenja.

S pomočjo formalnih in neformalnih izobraževalnih sistemov je treba razširjati informacije, ki bodo omogočale razlago in razumevanje politike in ukrepov, potrebnih za preživetje in blagor človeških družb na vsem svetu.

»Spreminjanje odnosa in ravnanja ljudi bo zahtevalo informacijske kampanije, ki jih bodo podpirale vlade, vodila pa nevladna gibanja. V vseh deželah bi bilo treba pripraviti načrte, kako ljudi motivirati, vzgojiti in izobraziti ter opremiti za trajnostno življenje. Pri izvajanju teh načrtov bi lahko pomagala vsa sredstva obveščanja.

Formalna okoljska vzgoja in izobraževanje otrok ter odraslih bi morala biti razširjena in vgrajena v izobraževanje na vseh stopnjah. Učne načrte in pristope bo treba – skupno z učnimi gradivi – ponovno oceniti.

Izobraževanju za trajnosten razvoj bo treba dati več podpore. Nujno so potrebni pospeševalci in inštruktorji, da bi pomagali

kmetovalcem, ribičem, gozdnim delavcem, obrtnikom, revežem v mestih in na podeželju ter mnogim skupinam uporabljati naravne vire bolj učinkovito in trajnostno. Agencije za pospeševanje razvoja bi morale temu posvetiti posebno pozornost.« (Tarman in drugi, 1994:254)

7) Usposabljanje skupnosti, da same skrbijo za svoje okolje

Večina ustvarjalnih in plodnih dejavnosti posameznikov in skupin se odvija v skupnostih. Skupnosti in državljske skupine predstavljajo ljudem najlažje dostopne načine za izražanje interesov ali za udeležbo v družbeno koristnih akcijah. Ustrezno pooblaščen in obveščene skupnosti lahko prispevajo k odločitvam, ki jih zadevajo in imajo nepogrešljivo vlogo pri ustvarjanju varne trajnostne družbe.

8) Oblikovanje državnega okvira za povezovanje razvoja in ohranitve narave

Vse družbe potrebujejo temelj informacij in znanja, okvir zakonodaje in ustanov ter dosledno ekonomsko in socialno politiko, če hočejo napredovati racionalno. Nacionalni program za doseganje trajnosti bi moral vključevati vse interese in skušati identificirati in preprečiti probleme, še preden se pojavijo. Mora biti prilagodljiv in neprestano prilagajati svojo smer – skladno z izkušnjami in novimi potrebami.

Nacionalni ukrepi bi morali:

- obravnavati vsako regijo kot enoten sistem, upošteva medsebojne vplive zemlje, zraka, vode, živih bitij in človekovih dejavnosti;
- upoštevati, da vsak sistem vpliva na večje in manjše sisteme – bodisi ekološke, ekonomske, socialne ali politične, ki hkrati vplivajo nanj;
- obravnavati ljudi kot osrednji element sistema in oceniti socialne, ekonomske, tehnične in politične dejavnike, ki vplivajo na to, kako ljudje uporabljajo naravne vire;
- vzpostaviti zvezo med ekonomsko politiko in nosilno sposobnostjo okolja;
- povečati korist, pridobljeno iz posameznih vrst virov;
- pospeševati tehnologije, ki uporabljajo vire učinkoviteje;
- zagotoviti, da uporabniki virov plačajo vse socialne stroške koristi, ki jih uživajo.

9) Ustvarjanje svetovnega zavezništva

Danes ni nobena država samozadostna. Če hočemo doseči globalno trajnost, moramo ustvariti trdno zavezništvo med vsemi državami. Ravni razvoja na svetu niso enake in državam z nižjim dohodkom (s širšim pojmovanjem razvoja, ki odseva socialne, ekološke in gospodarske razmere, postaja običajna delitev držav na »razvite« ali »v razvoju« manj primerna) je treba pomagati, da razvijejo trajnost in obvarujejo svoja okolja. Globalne vire in tiste, ki jih med seboj delimo, zlasti atmosfero, oceane in deljene ekosisteme, je mogoče upravljati le s skupnimi cilji in skupnimi odločitvami. Etika skrbi velja tako na mednarodni kot na državni ali osebni ravni. Vse države lahko imajo od svetovne trajnosti korist – in bodo ogrožene, če je ne bomo dosegli. (glej Skrb za zemljo, 1991: 7-11)

Stanje onesnaženosti narave v ostalih državah Evrope in na drugih celinah ni dosti boljše kot pri nas. Razlika je predvsem v tem, da so se v bolj razvitih državah Evrope in Amerike problemov zavedli prej kot pri nas, saj so z tehnološkim napredkom naravo uničili prej in močneje. Ravnanje po trajnostnih načelih bi čim prej moralo obroditi sadove, saj menim, da sožitje človeka z naravo ni utopija – je nuja, če hočemo preživeti na planetu Zemlja.

3. VPLIVI NA OKOLJSKO ZAVEST IN PRAKSO

3. 1. Splošno o ekološki (okoljski) zavesti

O ekološki zavesti se ne more govoriti kot o statični kategoriji, kot o stanju za vedno. Gre namreč za zelo dinamično, zgodovinsko kategorijo. Njen nastanek ni pogojen s stanjem narave, temveč s stanjem družbe, ki se je privedla v krizni položaj (odnos) do narave. (Cifrić in Čulig, 1987) V ljudeh je danes treba prebuditi ekološko zavest. »Človek mora spoznati in priznati svojo najtesnejšo povezanost z naravo in življenjsko odvisnost od nje, od njenega bogastva, njenih zakonitosti in njenega ravnovesja«. (Tarman in drugi, 1994:234)

Svojevrstno in izvirno podobo narave sodobnemu človeku še danes odkriva vstop v duhovni svet ameriških staroselcev. To kar je za nas ekologija, je bil v njihovem življenju stik z zemljo. Indijanec je mislil in delal v najglobljem odnosu do vseh še tako neopaznih vzgibov naravnega okolja. Tako kot svetemu Frančišku Asiškemu, so tudi zanj živela vsa bitja v sestrskem sožitju stvarstva. Ameriški staroselci so nam v svojih sporočilih zapustili holistični pogled na svet - svojo temeljno duhovno vrednoto. Znano je, da za predkolonialno severnoameriško pokrajino nimamo dokazov trajnih poškodb naravnega okolja. Pri tem sta bila pomembna vsaj dva dejavnika: razumevanje narave z globokim spoštovanjem in čaščenejm vsega živega in pa ritualizacija, ki je ohranjala izročila. Vire njihove ekološke modrosti lahko iščemo predvsem v njihovih in naših človeških vrednotah. (Serbec, 1995) Iz pisma indijanskega poglavarja Seattla ameriškemu predsedniku Abrahamu Lincolnu leta 1854 veje duh tisočletne ekološke modrosti Indijancev in njihovega duhovnega in psihičnega odnosa do življenja in narave sploh. (glej Kirn, 92: 13) V njem lahko najdemo naslednja ekološko etična načela:

Vse je povezano z vsem. Človek nima hierarhičnega položaja v »vezenini, ki se ji pravi življenje«. Človek nima izjemne gospostvene pozicije, temeč le horizontalen položaj v tkanini življenja. Živali, človek, gore in reke tvorijo družino, življenjsko skupnost. Narava ni sovražnik. Do živali se je treba obnašati kot do bratov. Kar se stori naravi, zemlji, se stori človeku samemu in

njegovim otrokom. Naravne dobrine so vrednote, so svete. Narava kot izvorni pogoj življenja ni lastnina, s katero bi trgovali, nismo njeni lastniki, temveč nam je le dana v uživanje. (Kirn, 92: 13)

S tem je očitno izkazana ekocentrična in ne antropocentrična etična drža. Gre za duhovno razumevanje in psihično zaznavanje razmerij človeka do celotne biotične skupnosti, katere del je človek sam, ne pa zgolj etičnih razmerij med ljudmi. (glej Krin, 92: 14)

Če pogledamo daleč v preteklost rimska kultura na primer, kakor tudi grška, nista posebno cenili divje narave. Grški in latinski izobraženci so ji v svojem vrednostnem sistemu namenili bolj malo prostora, veljala je celo za nasprotje civiliziranosti – pojmu, ki je bil tudi etimološko povezan s pojmom mesta, umetnim redom, ki ga je ustvaril človek, da bi se razlikoval in ločil od narave. S pridelovalnega vidika si je rimska kultura prikrojila idealen prostor na podeželju, ki je bilo lepo urejeno okrog mest in so ga Rimljani imenovali *ager*, obdelovalna zemlja, in ga ostro ločili od *saltus*, neokrnjene, nečloveške, necivilizirane, neplodne narave. Skratka, v rimski kulturi je imel pojem nekultiviranega zlasti negativno konotacijo. Gozd je bil sinonim za obrobnost, za izključenost. (Montanari, 1998)

Osnovne dimenzije brez katerih je o ekološki zavesti težko govoriti so predvsem: zavest o omejenosti narave, katere integralni del je človek; zavest o nujnosti ukinitve dominacije človeka nad naravo v njeni izvorni kot tudi socialno konstituirani obliki in vzpostavljanje ravnotežja med naravnim in človeškim sistemom; zavest o objektivnem obstajanju ekološke krize, prav tako pa tudi zavest o ekološki krizi kot družbeno pogojeni, torej družbeni krizi; zavest o naraščanju ekološke krize in njenega globalnega karakterja; zavest, o potrebi, da se ekološka kriza reši z vizijo nove družbe glede na obstoječo civilizacijo. (Cifrić in Čulig, 1987) Ekološko zavest tudi zaznamuje pripravljenost posameznika ali skupine, da sodeluje pri ohranitvi naravnega okolja in s tem čuti tudi odgovornost za druge ljudi in generacije. Ekološka zavest vključuje torej tudi način obnašanja.

V raziskavi »Mladina 93« je 14,7% anketirancev (dijakov) izrazilo pripadnost subkulturnemu stilu – Ekologi, medtem ko je kar 50,1% anketirancev (dijakov) simpatiziralo z omenjenim subkulturnim stilom. V raziskavi »Mladina 95« je 18,7% anketiranih študentov izrazilo pripadnost subkulturnemu stilu – Ekologi, medtem ko je kar 52,1% anketiranih študentov z omenjenim subkulturnim stilom simpatiziralo. (glej Ule, 1996)

Iz teh podatkov je jasno razvidno dejstvo, da je simpatiziranje z omenjenim, kakor tudi na splošno subkulturnimi stili, precej večje, kot je dejanska pripadnost. Zanimivo je predvsem to, da mladi v največji meri simpatizirajo prav s subkulturnim stilom Ekologi in precej manj s tipičnimi mladostniškimi subkulturami (disco-fani, navdušenci nad računalniki...), pripadnost pa se med dijaki bolj nagiba v prid rockerjev, športnih navijačev, med študenti pa v prid cerkvenih skupin, takoj na drugem mestu pa so že ekologi.

Oblikovanje kritične zavesti glede ravnanja v naravi in prostoru nasploh, je eden izmed tistih elementov, od katerih je v veliki meri odvisna hitrost in globina sprememb v ravnanju. Tu se pojavlja potreba po še eni novi znanosti, ki bi jo lahko imenovali *ekološka pedagogika*, in ki bi se morala bolj učinkovito vključiti v oblikovanje ekološko osveščenih ljudi – zlasti mladih. (Štefe, 1990a)

Izkušnje iz mnogih dežel so pokazale, da se ekološka zavest ne razvija na osnovi poznavanja množice podatkov ali merskih postopkov, ampak le na osnovi razmišljanja o posledicah praktičnega delovanja v lastnem okolju. To delovanje naj se ne bi omejevalo na »varstvo narave« ali čistilne akcije. Le če učenci rešujejo v svojem okolju probleme, ki jih neposredno zadevajo, potem povezujejo znanja iz raznih predmetov, lokalno z globalnim ter se pri tem tudi vrednostno opredeljujejo. »Šola se odpira v svoje okolje in postaja kraj živega učitelja.« (Marentič Požarnik, 1993: 9) Poleg šole so tu še mediji in nevladne organizacije, ki so skupaj glavni nosilci vpliva na okoljsko zavest, ker imajo lahko izjemno močan vpliv na celotno populacijo.

V Zagrebu je bila narejena leta 1986 empirična raziskava »*Ekološka zavest mladih*«. Osnovni cilj raziskave je bil ugotoviti ali obstaja ekološka zavest med mladimi in kakšne so

njene karakteristike. Raziskava je potrdila, da med mladimi obstaja velik potencial za oblikovanje ekološke zavesti, čeprav gre velikokrat za čustven nivo reagiranja. Vendar pa se tudi emocionalna plat socialnega naboja ne sme podcenjevati, kajti le-ta je izredno pomembna pri celotni problematiki. Poleg tega pa je taka struktuiranost ekološke zavesti razumljiva glede na starost, torej je v tem smislu logična in pričakovana odsotnost bolj jasnih ekoloških konceptov. (Cifrič in Čulig, 1987)

3. 2. Vpliv družbenih dogajanj in sprememb na okoljsko zavest

Spremembe družbenih okoliščin in pogojev spreminjajo tudi okoljsko zavest, le ta pa zopet vpliva nazaj na družbene spremembe. »S transformacijo razredne družbe okoljska zavest ne izgine, pač pa neha biti razredno utemeljena reakcija na obstoječe stanje, vse bolj pa postaja integralna kategorija človekove filozofije, znanosti, prakse in vsakdanjosti.« (Cifrič in Čulig, 1987)

Četudi težko govorimo o okoljski zavesti, so očitne določene vrednote, ki oblikujejo nekatere karakteristične obrise ekoloških orientacij mladih v kontekstu socialne in duhovne stvarnosti. Rezultati namreč kažejo, da se okoljska zavest lahko in mora opazovati v realnih socialnih pogojih in vrednotah neke družbe, četudi se lahko vidijo tudi nekatere podobnosti splošnega karakterja. (Cifrič in Čulig, 1987)

Danes lahko le pogojno govorimo o dobro zarisanih vrednotah mladih in o jasnih preferencah med vrednotami in cilji. Podobno velja za »nevrednote«. Tako tisto, kar mlade privlači, kot ono, kar jih odbija, je odvisno od konteksta, od vsakokratne socialne situacije, skupinskih povezav, informiranosti, osebnih kvalitete posameznika. Gre za kompleksne vzorce reakcij na sedanje situacijske izzive in na mladinsko anticipacijo bodočnosti. Predvsem mladi razvijajo vrednote in odnos do njih v neločljivi zvezi z vsakdanjimi dejavnostmi, zlasti kot sestavino svojega življenjskega stila in sociokulturne produkcije. Neposredno spraševanje o vrednotah le redko da jasne rezultate, zato se moramo danes opreti na posredne kazalce, ki označujejo življenjske usmeritve in življenjske stile mladih.

Raziskave zadnjih let posebej pri mladini kažejo, da se namesto »velikih« vrednot, ki so bile oprte na močne ideologije, pojavljajo vrednote, ki so bližje posamezniku in njegovemu osebnemu izkustvu (materialna in socialna varnost, prijateljstva in medosebni odnosi, zdravo okolje, kvaliteta vsakdanjega življenja). Ti trendi so opazni v vseh mladinskih in javnomnenjskih raziskavah, ki smo jih v Sloveniji opravili v devetdesetih.

V raziskavi »Mladina 93« je 59,4% mladih izrazilo, da se jim zdi varovanje narave zelo pomembno, medtem ko se je v raziskavi »Mladina 95« ta procent zvišal že na 79%. Na splošno pregled vrednot in vrednotnih orientacij kaže, da so za mlade v Sloveniji v 90-tih najvažnejše tiste stvari, ki so splošni predpogoj za varno in mirno življenje: resnično prijateljstvo, varnost njihove družine, mir na svetu, svoboda mišljenja in delovanja. V naslednjo skupino pomembnih stvari sodijo tiste, ki eksplicitno poudarjajo potrebo po varnosti, miru in harmoniji v širšem in ožjem okolju, in sem poleg varnosti naroda, umetnosti in lepote, materialnih dobrin in denarja, reda in stabilnosti v družbi, spada tudi varovanje narave. Stvari, ki jih tradicionalno pripisujemo mladosti sodijo v zadnjo skupino.

Mladi naj bi nove »postmaterialne« vrednote prevzeli v odporu do tradicionalnih vrednot industrijskih družb in potrošništva, npr. dela, materialnega standarda, socialne moči in oblasti it. Poleg ekološke zavesti spadajo med te postmaterialne vrednote še mirovništvo in solidarnost, komunikacija, samorealizacija, duhovnost, pa tudi zanimanje za nove informacijske tehnologije. Ni pa nujno, da gre za dolgoročne usmeritve, ki bi bile del trajne osebnostne strukture (značaja), temveč za trenutne izhode v stiskah, kot jih mladim pač ponuja socialno okolje in pretekla izkušnja. (glej Ule, 1996: 9-25)

Raziskava med zagrebško mladino je bila na primer izpeljana neposredno po černobilski nesreči, tako da je to lahko vplivalo na anketirance oziroma predvsem na tiste njihove odgovore, ki so se nanašali na probleme atomske energije in gradnje nuklearnih central pri nas. Raziskava je pokazala, da je občutljivost mladostnic za ekološke probleme je večja kot pri mladostnikih. One se bolj zavedajo nesreč v atomskih centralah, bolj jih skrbi glede atomskih odpadkov in večji odstotek jih je proti gradnji nuklearnih central (kar 84,1%

deklet in 70,5% fantov). Statistično gledano nastajajo ob trditvah, da se povečujejo možnosti nastanka atomskih nesreč, pomembnejše razlike glede na spol in izobrazbo. Bolj občutljivi so dijaki in dekleta od študentov in fantov. Glede na tip naselja so ekološko bolj občutljivi mladi, ki so mladost preživeli na vasi. Med njimi je največ nasprotnikov gradnje atomskih central in tistih, ki smatrajo, da so nevarne za človeka in okolje. (glej Cifrič in Čulig, 1987: 63)

Očitno je, da so nuklearke realna nevarnost za naravo in človeka, ampak kljub temu je potrebno vedeti zakaj je temu tako. Najbrž je del anketirancev, ki so izrazito proti pod vplivom nesreč v atomskih elektrarnah v zadnjih nekaj letih, tako da lahko govorimo o precejšnji neosveženosti pri zavzemanju stališča. Ampak to so le predpostavke.

»Spencer je menil, da vplivi okolja le počasi prodirajo in postopoma povzročajo spremembe v človeški zavesti. Da bi se družba lahko z ustrezno vzgojo lahko spremenila v toku ene generacije je zanj utopična ideja.« (Supek, 1987)

3. 3. »Antropološki šok« po katastrofi v Černobilu

Ključnega pomena v Beckovi analizi družbe tveganja je ideja, da je po katastrofi leta 1986 v Černobilu prišlo do »antropološkega šoka«, po katerem je večina prebivalstva zahodnih industrializiranih družb spremenila svoje dožemanje tehnološkega razvoja. Medtem ko so materialne potrebe večine ljudi v zahodnih družbah zadovoljene, sta se tveganje in nevarnost samouničenja človeštva silno povečala. Tradicionalni distribucijski konflikti in problemi so postali manj pomembni, pomembnejši so postali problemi proizvodnje, definiranja in distribucije tveganja.

Antropološki šok, ki ga je povzročila katastrofa v Černobilu, ni zgolj posledica dejstva, da se kljub vsemu dogajajo nesreče, ki jih strokovnjaki uvrščajo v kategorijo »maloverjetnih« in imajo očitno »velike posledice«. Do šoka je prišlo tudi zaradi nenadne in intenzivne izkušnje obsežne skupine prebivalcev, ki so spoznali, da so glede ocene položaja popolnoma odvisni od strokovnjakov. Sevanja ni moč videti. Ne srbi in ne smrdi. Nestrokovnjaki niso mogli uporabiti svojih čutil, ki so sicer najpomembnejši instrument v organizaciji dožemanja

nevarnosti. Odpadki običajno smrdijo in dim draži oči in pljuča, toda sevanja, dioksina v materinem mleku in tanjšanja ozonskega plašča ali učinka tople grede nestrokovnjak ne more odkriti. Torej obstaja pomembna kategorija tveganj in problemov okolja, za katere navadni državljani nimajo čutilnega opozorilnega sistema.

Po Beckovem mnenju je do antropološkega šoka prišlo predvsem zaradi naraščajoče zavesti, da »nihče od nas ni tako slep za nevarnosti kot tisti, ki še naprej verjamejo svojim očem«. Ta izločitev čutil je povzročila, da so prebivalci postali odvisni od strokovnjakov v znanstvenih in političnih krogih, ki pa so dobili ključno vlogo kot posredniki v družbenem procesu zaznavanja, doživljanja in ocenjevanja nevarnosti. Celotna zavest o vsakdanjih tveganjih je po Beckovem mnenju postala znanstvena zavest.

Toda v obdobju refleksivne moderne se izkaže, da znanost ni več sposobna zagotoviti varnosti, ki jo ljudje potrebujejo, za zmanjšanje svojih bojzani in strahov. Znanost ni več razsodnica, ki prepričljivo razlikuje med racionalnimi in iracionalnimi strahovi. Prehod v refleksivno moderno in demistifikacija znanosti pomenita tudi institucionalizacijo dvoma. V družbi, v kateri, po Becku, »zavest opredeljuje bit«, institucionalizacija dvoma pomeni, da so nestrokovnjaki obremenjeni s stalnim strahom in ogroženostjo.

In končno, pri ljudeh je nastala nova dimenzija dojetja tveganj, in sicer tam, kjer se jim po splošnem prepričanju ne da izogniti. V družbi, v kateri nove velike nevarnosti ni več mogoče obdržati v mejah razreda ali regije, postane skoraj povsem neustrezen družbeno psihološki pristop, ki se osredotoča na vprašanje, ali ljudje poznajo tveganja in ali imajo svoje izbire o tem, kako se jim izogniti. (Mol in Spaargaren, 1994) Tveganja so vedno tu – ne da se jim izogniti in vsakdo je zaradi njih v skrbeh, saj so del »rizičnega značaja moderne«. Vsakdo mora jesti, piti in dihati; torej je vsakdo izpostavljen tveganjem.

Javna okoljska skrb pa ni omejena samo na razvite industrijske države, ampak obstaja na globalnem nivoju. Zanimiva se mi zdi ugotovitev Brechina in Kemptona, da kažejo nekatere dežele tretjega sveta celo višje procente dovzetnosti (Indija,

Mehika, Urugvaj) za okoljske probleme, in so ljudje pripravljene plačati višje cene in davke za zaščito okolja kot v nekaterih industrijsko razvitih deželah, na primer na Finskem ali na Japonskem. (Hannigan, 1995)

Verjetno eno najpomembnejših spoznanj černobilske katastrofe je bilo to, da ima težka jedrska nesreča neizogiben vpliv prek državnih mej in da lahko njene posledice neposredno ali posredno prizadenejo mnoge dežele, daleč od kraja nesreče. To spoznanje je vodilo do izrednega truda za razrešitev in okrepitev mednarodnega sodelovanja na področjih kot so komunikacije in koordinacija zaščitnih ukrepov. (Sitar, 1996)

Na tem mestu se zdi smiselno omeniti tudi naftni krizi v letih 1973 i 1981, ki sta na večino ljudi prav tako delovali šokantno, saj so se dokončno zavedli, da naravni viri niso večni in neizčrpljivi.

Na splošno velja, da se ljudje resneje zamislijo glede varovanja okolja šele takrat, ko je ogroženo njihovo zdravje ali premoženje, torej ko začnejo čutiti osebno prizadetost. Zaradi vedno večje urbanizacije človekovega življenja in njegovega odtujevanja od narave postaja vedno težje spraviti ljudem v zavest povezanost narave z njihovim lastnim življenjskim krogom. Prav zato sta pri odpravljanju tovrstnih težav okoljska vzgoja in izobraževanje ključnega pomena.

4. ŠOLA KOT SOCIALIZACIJSKI DEJAVNIK

4. 1. Splošno

Vzgojno-izobraževalno dejavnost uvrščamo med tako imenovane *družbene prerekvizite*, (ekonomske, družinske, vzgojno-izobraževalne in rekreativne dejavnosti so neobhodno potrebne, da družba sploh lahko obstaja), ki jih ljudje izvršujemo v različnih družbenih skupinah. V skladu z dejavnostjo, ki prevladuje ločimo različne tipe družbenih skupin, in vzgojno-izobraževalne skupine so takšne, katerih pglavitna funkcija je posredovanje družbenih vrednot in znanja mlajšim generacijam. Seveda gre pri tem znanju za zelo širok razpon, od osnovnega, splošnega in strokovnega pa do visokega in najbolj specializiranega znanja. Ta vrsta kakor konec koncev vse druge vrste družbenih skupin je posledica »diferenciacije homogenega« oziroma družbene delitve dela. V primitivnih družbah je ležala skorajda vsa vzgojna in izobraževalna funkcija na družinah, med poznejšim razvojem pa je njen pretežni del prešel na šole najrazličnejših vrst. (Goričar, 1975: 142)

V sleherni družbi obstajajo potrebe, katerih zadovoljevanje je neobhodno ali pa vsaj zelo pomembno tako za posameznika kot tudi družbo kot celoto. Takšne so na primer potrebe po nadaljevanju človeškega rodu in po socializaciji otrok, po produkciji materialnih dobrin, potrebe po vzgoji in izobraževanju in podobno. Te potrebe zadovoljujejo ljudje v posebnih sistemih družbenih odnosov, ki pa jih sociologija označuje kot družbene institucije, in med glavne družbene institucije (poleg ekonomskih, družinskih, političnih, rekreacijskih in kulturnih) spadajo prav gotovo vzgojno-izobraževalne institucije. Le-te so takšni *sistemi, prek katerih se zadovoljujejo potrebe po socializaciji*. Med zgodovinskim razvojem človeške družbe je socializacija prešla od rodu in družine, kjer se je poprej predvsem odvijala (in se deloma še danes odvija v neformalni obliki), na najrazličnejša učilišča, šole, vzgojne zavode, kjer se odvijajo bolj ali manj formalni procesi socializacije. Med postranske vzgojno-izobraževalne institucije pa štejemo na primer posamezne univerze, fakultete,

različne šole, različne sisteme testiranja in ocenjevanja znanja učencev in podobno. (Goričar, 1975: 173)

Poglavitnega nadzora nad mladostniki torej ne izvaja več družina, ampak različne izobraževalne in vzgojne institucije (šola, cerkev, vojska...). Ta nadzor pa ne poteka prek neposredne kontrole in sankcioniranja dejavnosti kot npr. v družini, ampak v prvi vrsti prek ideoloških pritiskov k podrejanju reprezentantom države in oblasti. Poglavitni mehanizem, s katerim se doseže to podrejanje, je pedagoški odnos. Pedagoški odnos ni le odnos med nekom, ki več ve in zna, in drugim, ki ve manj, temveč odnos nekoga, ki ima legitimno pravico, da usmerja proces socializacije posameznika, da le-temu pripomore do nove stopnje v odraščanju. Zato ta odnos regulirajo pravila in sankcije za tistega, ki krši ta pravila. Pedagoški odnos do mladih je obenem dejavnik ideološkega podrejanja (vse ideologije so imele in imajo »pedagoške ambicije« in to predvsem do mladih) kot tudi učinek delovanja ideologije na mlade. Šolanje je potemtakem eno najpomembnejših skupnih generacijskih izkustev mladih vseh slojev sodobnih družb. Vsaka skupina, ki dokonča šolanje na določeni stopnji, spotoma pridobi ideologijo, ki ustreza vlogi, ki jo bodo člani opravljali kot odrasle osebe. (Ule, 1996) In prav tu je vredna omembe Althusserjeva teza o ideoloških aparatih države.

Althusser govori o tem, da je *šolski državni ideološki aparat (DIA)* državni ideološki aparat, ki je zavzel vladajoč položaj v zrelejših kapitalističnih formacijah, po politični in razredni borbi proti staremu vladajočemu DIA. V predkapitalističnem zgodovinskem obdobju je obstajal le en vladajoč DIA – cerkev, ki je koncentrirala ne samo religijske, pač pa tudi šolske funkcije, kot tudi dober del funkcij informiranja in kulture. Šolski aparat je dejansko vladajoč državni ideološki aparat v kapitalističnih družbenih formacijah zato, ker otroke vseh družbenih razredov že od vrtca naprej, se pravi skozi leta v katerih je otrok najbolj »ranljiv«, uči številnih veščin, ki pa so vse podrejene vladajoči ideologiji. (glej Althusser, 1979: 94-97)

Šola ni enako uspešna pri šolarjih različnih socialnih slojev. Zdi se, da deluje najmočneje na šolarje iz srednjih slojev. Usmerjena je predvsem k interesom in življenjskim stilom

srednjega razreda in zanje pomeni institucijo socialnega napredovanja. Zato se šolarji iz srednjih slojev tudi najlažje prilagodijo šolskemu sistemu in vidijo v šoli orodje svojega socialnega in delovnega napredovanja. Najmanj je šola narejena po meri šolarjev iz nižjih socialnih slojev. Šola jim je velikokrat le obveznost in ne priložnost za osebno in socialno napredovanje, zato šolarji iz nižjih socialnih slojev in pripadniki marginalnih družbenih skupin velikokrat razvijejo strategije bega in izogibanja šoli. (Ule, 1996)

Vsakogar v bistvu šolski sistem opremi z ideologijo, ki odgovarja vlogi, ki jo mora posameznik izpolniti v razredni družbi (glede na stopnjo izobrazbe, ki jo posameznik doseže): vlogi eksploatiranega, vlogi eksploatirajočega, vlogi nosilca prisile ali vlogi profesionalnih ideologov. Lahko torej rečemo, da kriza, ki pretresa družinski sistem – dobi političen smisel, če vzamemo v obzir, da šola (ali par šola-družina) ustvarja vladajoč DIA, aparat, ki igra odločilno vlogo pri reprodukciji obstoječih proizvodnih odnosov. (Althusser, 1979: 97-99)

4. 2. Splošno o vzgoji

»Prišla bo doba, ki ne bo poznala drugih misli, negoli vzgojo«. (Nietzsche)

Izdelan sistem vzgoje mladine je obstajal že v rimski državi, pri čemer je prevladovala vzgojna avtoriteta očeta. Rimska država je prva uvedla posebne institucije politične vzgoje mladih, ki so se ukvarjale tudi s telesno in duhovno vzgojo mladih. Tem institucijam je običajno za moško mladino sledila dolgoletna vojaška služba, ki je bila pogosto tudi osnova za politično dejavnost odraslih. Vendar je rimska država videla v mladosti le prehod v najpomembnejše obdobje človekovega življenja, v »srednja leta«, in ni poznala »mladine« kot skupnosti vseh »mladih«, ki bi bila deležna posebne pozornosti družbe in države. (Ule, 1988: 15)

Iz mita, ki ga današnja socialna pedagogika piše o zgodovini prevzgojnih zavodov, bi lahko dobili občutek, da se je ideja, da je treba za otroke skrbeti, jih vzgajati in jih varovati pred nevarnostjo, da bi se v urbani družbi izpridili, rodila nekako v 19. stoletju.

V mislih imamo predvsem samorazumevanje in diskurz pravnih reformatorjev s konca 19. stoletja, ki so pri konstrukciji kategorije mladinskega prestopništva spregledali ponavljajočo se idejo o potrebi otroške vzgoje. Vzgojni manevri so od Rousseauja naprej spreminjali argumentacijsko konstrukcijo; če je bil Rousseau prepričan v otroško nepokvarjenost in so šolske reforme Marije Terezije in Jožefa II. imele spet bolj vojaško politično intenco, se z industrijsko revolucijo vendar konča obdobje »naravnega stanja. Pri utemeljevanju vzgojnega projekta zanemarjene mladine imamo opraviti s silogizmom, kjer imajo posamezne premise natančno določeno razvojno pot, ki ni sinhrona, temveč poteka diskontinuirano na različnih področjih. (Mrgole, 1999:23)

Kar naenkrat je nastopila državna instances, ki je precej samozavestno spregovorila o svoji vlogi pri varstvu in zaščiti otrok in mladine. To je bil prehod od obdobja, ko sta bili človeška reprodukcija in socializacija prepuščeni področju družinske zasebnosti, k obdobju, ko se je vmešala država in se postavila ob bok družini kot dopolnilna/nadomestna agencija.

V začetku 20. stoletja sta bili šolska in družinska vzgojna taktika podobni in sta v medsebojnem dogovoru držali otroke pod močnim družbenim nadzorom. Temelje za uravnavanje vedenja otrok zunaj prostora družinske vzgoje oz. obrat od domačega kaznovanja vedenjskih prestopkov h kaznovanju pod okriljem državne avtoritete lahko iščemo le v pravnih kodifikacijah. Civil Code z začetka 19. stoletja je močno poudarjal očetovo avtoriteto. Očetu je bila dodeljena pravica, da je kot pater familias lahko prevzgal in kaznoval uporne sinove in hčere z namestitvijo v popravno ustanovo (lahko tudi zapor) od enega do šest mesecev. Povod za to niso bila hudodelstva otrok pač pa njihova neposlušnost oz. neprimerno vedenje. To, kaj je neprimerno vedenje, pa je bilo prepuščeno v presojo izključno očetu. (glej Mrgole, 41-42)

Pogoji za poseg države v polje družinske vzgoje so se izoblikovali v razmišljanjih, ki so obravnavala neobvladljive disciplinske primere. Pri tem sta se oblikovala vednost in verovanje o mladini, ki sta v ozadju argumentacije, da je poleg

družinske socializacije potrebna še dodatna državna (pre)vzgoja. (Mrgole, 48)

Od leta 1861 naprej lahko v Učiteljskem tovarišu prebiramo o optimističnem projektu praktičnih napotkov za vzgojo in izobraževanje slovenske mladine. Po popisu splošnih vzgojnih vzorcev (o »ubogljivosti«, »pokornosti«, in »lepi odreji«) so učitelji po dveh letih spregovorili o antagonizmu med glavnimi vzgojnimi organizacijami: šolo, družino in cerkvijo. Disciplinska problematika je bila sicer spremljajoča tema učiteljskih razprav, vendar je dobila pomembnejše mesto šele proti koncu 19. stoletja. Pred tem so šolniki razpravljali o načinih s katerimi bi zagotovili pokorščino, in zdi se, da o projektu popolnega discipliniranja sploh niso podvomili. Prva resnejša razlika je pisanje o izprijenosti in surovosti. V Učiteljskem tovarišu se je pojavila drobna vest o starših, ki nevede »spridijo svoje otroke«. Starši in učitelji so se vedno bolj začeli pritoževati nad pokvarjeno, hudobno in neukrotljivo mladino. Vzrok so videli predvsem v navadi, da so bili otroci udeleženi v zabavnem in družabnem življenju odraslih: v krčmah, na plesiščih in »pohujšljivih igrališčih«. (Mrgole: 51)

Po ločitvi cerkve od države v klerikalnem Učiteljskem tovarišu najdemo novo razlago otroške izprijenosti: edina prava vzgoja je krščanska, izprijenost otrok je posledica nekrščanske vzgoje. Pojavili so se ljudski predsodki do spremenjene šolske prakse po reformi iz 1869. Govorilo se je o nalezljivosti izprijenja in o šoli, kjer naj bi se otroci izpridili. (Mrgole, 1956)

Šolska mladina je vedno bolj zdivjana, nova šola, ta dragocena naprava, ne izgaja prav mladine. Učitelji premalo pazijo na vzgojo jim izročene mladine.« Vendar pa je očitke odvrnil z novim napadom, ki je bil veliko usodnejši za konstrukcijo vednosti (ideologije) o vzrokih izprijenosti: » Z vso odločnostjo moramo zavračati trditev, da sta šola in učiteljstvo kriva nenravnosti in slabe vzgoje šolske mladine. Naše klevetnike pa pozivljamo: 'Idite, in oglejte si natančne kraje, iz katerih dohaja deca, katere nam je vzgojevati! Nepristransko razmotrujte domačo vzgojo, posebno v onih družinah, iz katerih dohajajo 'npravstveno pokvarjeni otroci'.« Med družinami, ki so vzrok za »npravstvene napake«, je

Podobnik navedel »siromašne družine«: A žalostno resnico čutimo vsi, da nam siromaštvo baš pri vzgoji mladine napravlja trdih ovir. Nekateri negovanja potrebni otroci brez vsake materine skrbi in vzgoje po več ur na dan samim sebi prepuščeni čepijo po zaduhlih, na pol podrtih kočah, med tem ko si morajo njih ubogi starši iskati potrebnega vsakdanjega kruga. (Podobnik v Mrgole, 1999:57)

Država je zasedla področje, ki je pred tem veljalo za nedotakljivo družinsko zasebnost.

Kodifikacija tega obrata je potekala z nastajanjem mladinskega prava. Prehod iz 19. v 20. stoletje je bil pravi raj za šolnike, ki so v tem obdobju začutili neizmerno potrebo po širjenju idej o vsemogočnosti, če ne kar čarobni moči vzgojnega delovanja. Predmet njihovega obravnavanja je bila pedagoška praksa, zamišljena kot trdna opora, ki naj krepko prime otroka na njegovem popotovanju k učlovečenju, potovanju ki poteka od doma prek cerkve do šole. Socializacija je reproducirala obstoječe norme in vedenjske vzorce, vzgoja pa je dobesedno reproducirala družbenost. Starši so bili otrokovi zastopniki družbenosti, namestniki izkušnje sveta. (glej Mrgole, 1999: 109)

»Če hočemo koga vzgojiti, oblikovati njegov značaj, moramo organizirati njegovo dejavnost, njegov način življenja, ustvariti mu moramo realno življenjsko situacijo ter usmerjati njegovo ravnanje v tej situaciji v skladu z našimi vzgojnimi smotri.« (Saksida, 1986: 27) Kdor je torej pred nalogo, privzgojiti nekemu določeno umsko, estetsko ali moralno kvaliteto, se mora najprej vprašati, kakšno njegovo dejavnost je treba v ta namen organizirati.

Vzgojeslovna literatura dandanes še ne pozna česa takega kot bi bila, denimo, po zgledu na šolsko, predšolska zrelost; zato pa pozna nekaj drugega: skrbno je namreč prisiljena razlikovati med vzgojno-varstvenim programom za otroke do drugega ali tretjega leta starosti, ko je »močno v ospredju še skrb za ohranjanje zdravja«, ko je skratka poglavitni opravek nega in varovanje ter med programom za otroke od drugega ali tretjega leta starosti do vstopa v šolo, ko bo »skupna integralna vsebina vseh vzgojnih dejavnosti v predšolski vzgoji, ne glede

na vzgojno področje, oblikovanje temeljev otrokovega značaja«. (Saksida, 1986: 42)

V času reforme ljudskega šolstva v Avstriji je temeljnemu dvoumju, kar zadeva razmerje med šolo in družino, vzgojeslovno spisovanje moralo oskrbeti ustrezno konceptualno podlago ter hkrati vzdrževati ideološki horizont, v katerem se je protislovje med družino in šolo prikazovalo kot možnost koeksistence: če naj si šola izbori ljubezen, ki je izključno družinska zadeva, mora postati del družine, hkrati pa mora pristati še na označevalni razcep – delitev vlog na ravni zastopstva; medtem ko družina oziroma starši za otroka posredujejo med cerkvijo in šolo, šola posreduje med družino in javnim življenjem; šola naj »družini pomore v to, da otroci stopivši iz nje v javno življenje, umejo toliko, da sprejemajo dobrote v javnem življenju, pozneje pa tudi sami pospešujejo javni blagor.« (Saksida, 1986: 49)

»Neskladje med uradno pedagogiko in dejanskostjo, ki jo izkuša mlad človek, postaja vedno večje. Zanesljivo računamo s tem, da se govorjenje o vzgoji pogloblja in razširja; da je vedno več življenjskih področij zasedenih s pedagogiko; da se vedno več ljudi obvezuje vzgajati druge ljudi.« (Kupfer v Ule, 1988: 32)

Na tem mestu naj omenim »skriti kurikulum«, ki označuje odstopanje vzgojno-izobraževalnega procesa od uradnega, vnaprej določenega kurikuluma. Skriti kurikulum je posledica preprostega dejstva, da izobraževalni in vzgojni učinki nastajajo kot rezultat aktivne interakcije med učiteljem in učencem, učenci in simbolnimi okvirji njihovega bivanja v šoli ter mnogimi »zunanjimi elementi«, ki vplivajo na organizacijo in izvedbo življenja v šoli. Skriti kurikulum ponuja namreč vrsto vzgojnih dejavnikov, ki se izkažejo za mnogo učinkovitejše kot učna snov in metode poučevanja, določene z uradnim kurikulumom. Med vzgojne dejavnike skritega kurikuluma prištevamo predvsem:

1. učiteljevo osebnost
2. simbolno mrežo pravil »hišnega reda« šole
3. prikrite vrednotne dimenzije, ki izhajajo iz učne vsebine in metod poučevanja.

(http://www.sp.uni-lj.si/didaktika/show_kurikulum.pps)

4. 3. Okoljska vzgoja v šolah

Definiciji okoljske vzgoje in izobraževanja, ki sta ju podala IUCN (mednarodna zveza za ohranitev narave) in Unesco sta se glasili:

- IUCN 1970: Okoljska vzgoja in izobraževanje sta procesa prepoznavanja vrednot ter razumevanja in spoštovanja medsebojne povezanosti človeka, njegove kulture in njegovega biofizikalnega okolja. Okoljska vzgoja in izobraževanje praktično oblikujeta odločitve in previla ravnanja z okoljem in odnosa do njegove kvalitete.
- UNESCO (1977): Okoljska vzgoja in izobraževanje vzgajata jasno zavest in skrb glede ekonomske, socialne, politične in ekološke soodvisnosti v urbanih in kmetijskih območjih; vsaki osebi dajeta možnosti za pridobivanje znanja ter spoznavanje vrednot, odnosov, obveznosti in sposobnosti, ki so potrebne za varstvo in napredek okolja; oblikujeta nove vzorce obnašanja posameznikov, skupin in celotne družbe do okolja. (Varstvo narave, 1996: 64)

Vzgoja za varovanje okolja je proces, ki se prične že v zgodnji mladosti, ko otrok čustveno doživlja naravo. Njegov odnos do narave pa se oblikuje tako, da posnema starše, vzgojitelje in učitelje. S pridobivanjem znanja o živi in neživi naravi ter razumevanjem procesov, ki tečejo v živih bitjih, pa pridobi učenec tista strokovna znanja, ki so potrebna za razumevanje dogajanja v življenjskem prostoru oz. okolju, katerega sestavni del je tudi človek. *Spoznavanje narave in biologija* sta predmeta, ki dajeta temeljna znanja, ki so podlaga za razumevanje dogajanj v naravi. Do zaključka osnovne šole pridobi učenec le nekatera znanja in razvije raziskovalne spretnosti, ki so potrebne za obravnavo in razumevanje ekologije. Ekologije, kot vede, ki obravnava populacije, njihovo dinamiko in vpliv neživih dejavnikov na ekološko ravnotežje, v osnovni šoli ni. (Marentič Požarnik, 1993: 90) Učenci spoznavajo in primerjajo različne življenjske prostore, kjer je poleg opazovanja potrebno tudi merjenje posameznih faktorjev (temperatura, vlaga...) za razumevanje njihovega vpliva na živa bitja in ravnotežje v naravi.

Okoljska vzgoja se seveda ne bi smela končati v osnovni šoli, temveč je nujna tudi v srednjih šolah. Pouk v srednjih šolah danes ni tak, da bi spodbujal celostno presojo pojavov v naravi ter pozitiven odnos do nje. Pogosto ostaja pri kopičenju velike količine izoliranih podatkov znotraj posameznih predmetov, brez povezave družbenoekonomskega in naravoslovnega področja. Razlogi za takšno stanje so v parcialnem načrtovanju ciljev in vsebin okoljske vzgoje - po predmetih, neustreznih metodah dela, organizaciji pouka in premajhnih možnostih terenskega in laboratorijskega dela, pomanjkanju gradiv za učence in priročnikov za učitelje ter v sami usposobljenosti učiteljev, ki se usmerja prvenstveno v podajanje strokovnih znanj znotraj posameznih disciplin. (Marentič Požarnik, 1993: 93)

Unescov dokument iz leta 1997 z naslovom »Vzgoja za trajnostno prihodnost« poudarja, da mora celotno izobraževanje ozaveščati učence o odgovornosti do prihodnjih generacij in jih pripravljati na iniciativno spreminjanje družbe. Pomembno je, da se usposobijo za opuščanje ciljev in dejavnosti, ki zaostrejujejo okoljske in razvojne probleme ter znajo načrtovati tak razvoj, ki bo upošteval obremenilne sposobnosti ekosistema in hkrati izboljševal kakovost življenja vseh, tudi revnih in obrobnih skupin prebivalstva. Gre za dolgoročno skrb za ohranjanje zdravja ljudi in planeta.

Pri poučevanju o problemih v okolju ni pomembno učencev seznanjati le z odgovori na vprašanja kaj in kako, temveč tudi čemu. Za vzpostavitev odnosa do okolja so torej pomembne tudi vrednote, kot so obzirnost, zmernost, skrb in odgovornost za naravo in soljudi, solidarnost, nenasilje, spoštovanje življenja. Vendar pa vrednot ne moremo niti neposredno poučevati niti vsiljevati. Lahko pa z ustvarjanjem prostora za raziskovanje, razpravljanje, razmišljanje o dilemah, o dolgoročnih posledicah današnjih posegov, večamo vrednostno občutljivost in spodbujamo k iskanju alternativ. Projekti v smislu »v kakšnem svetu bi želeli živeti« rodijo kritičen razmislek o sedanjih trendih in številne nove ideje. Pouk v naših šolah, zlasti na višjih stopnjah, pa temelji na podajanju in preverjanju prevelike količine »objektivnih znanj«, ki jih učenci občutijo kot nekaj tujega, do česar ne vzpostavijo osebnega odnosa. Pa tudi učitelji niso vajeni na primer na

vodenje razprav o vrednostnih dilemah, posledicah uveljavljanja atomske energije, biogenetike, biotehnologije...

Učenec naj bi naravo najprej videl, doživel z vsemi čutili, jo občudoval, vzljubil. Današnji otrok, ki vse več časa presedi pred računalnikom ali televizorjem, izgublja pristen stik z naravo. (glej Rogelj Petrič, 1999)

Pri projektu TEMPUS, ki je bil izveden na skupini 18 predšolskih otrok, so na primer prišli do pretresljivih ugotovitev o odnosu, ki ga imajo otroci do narave. Za primer so vzeli močvirje, za katero večina otrok meni, da gre predvsem za umazano vodo. Ko so jih spraševali o tem, kaj lahko najdemo v močvirju, je 13 od 18 otrok navajalo, da tam lahko najdemo steklenice, smeti, umazane vrečke, prazne pločevinke, papir, cigaretne ogorke, stara kolesa... Pretresljivo je predvsem to, da so te odpadke opažali prej in bolj pogosto kot živali in rastline. Na vprašanje kako bi oni skrbeli za močvirje, bi 13 otrok najprej očistilo močvirje, dva otroka bi napisala opozorilo »Ne meči smeti v močvirje«, pet otrok pa bi prineslo hrano za žabe in ribe. Z skrbno izbranimi aktivnostmi bi učitelji lahko pomagali otrokom spremeniti njihove zmote o življenju v močvirju. (glej Bajd in Artač, 1994)

Čustveni odnos se navadno v v višjih razredih izgublja, ob objektivističnem naštevanju, sistematiziranju, razstavljanju na najmanjše delce, kar je splošna pomanjkljivost sodobne znanstvene paradigme, ki zanemarja celostno znanje in sistemsko mišljenje. (Rogelj Petrič, 1999)

Kontinuiteto v spoznavanju ekoloških dejstev je seveda potrebno uskladiti z zmožnostmi učencev, se pravi prilagojeno njihovim letom. »Iz analize dobljenih podatkov je Borićeva zaključila, da učenci najpogosteje dobijo podatke o ekologiji v šoli, medtem ko je učenje iz drugih virov znatno manj zastopano. Učenci izražajo željo po razširitvi ekoloških vsebin v predmetnikih, prav tako se želijo bolj pogosto učiti v naravi, izven učilnic.« (Borić, 1998)

Pri nas se je okoljska vzgoja, po mednarodnem zgledu, uveljavila v kurikularni prenovi kot »medpredmetno področje«, edino poleg zdravstvene vzgoje. Torej ne gre za obvezen

predmet, ampak za področje, ki naj se smiselno vključi v obravnavo večine predmetov.

Okoljska vzgoja je bila sprejeta kot izbirni predmet v osnovni šoli in pod nazivom *Študij okolja* tudi v gimnaziji. V posameznih tematskih poglavjih pa še vedno lahko zmanjšamo konkretizacijo te smiselne vključitve okoljskih vsebin; pojavljajo se le ozki cilji in vsebine v zvezi s poznavanjem podatkov in pojmov ter obvladovanjem posamičnih laboratorijskih pristopov. (Rogelj Petrič, 1999) Kljub vsemu pa je v zadnjih letih nastajanja učnih načrtov zaznati določen napredek. Še najmanj so se doslej celovitejši okoljski cilji uveljavili v maturitetnih katalogih in vprašanjih, ki pa močno vplivajo na učenje in pouk.

Menim, da okoljska vzgoja za marsikatero šolo postaja del njene podobe, neke vrste »razpoznavni znak«. To velja zlasti za šole, ki so se priključile mednarodnemu projektu Eko šola kot način življenja. Vendar pa je takšnih šol še vedno premalo, glede na to, da naj bi bila okoljska ozaveščenost del življenjske »prtljage« vsakega človeka.

4. 4. Eko šole

Ko govorimo o izvenšolskih aktivnostih menim, da danes v Sloveniji na tem področju največ prispevajo Eko šole. Projekt Eko šola kot način življenja je program, ki uvaja načrtno in celostno okoljsko vzgojo v osnovne in srednje šole. V program se lahko vključi šola le kot celota (učitelji, učenci, vodstvo šole, svet šole, svet staršev in predstavniki lokalnih oblasti). Glavni namen projekta je spreminjanje mišljenja in delovanja šole v sodelovanju z lokalnimi oblastmi in ostalimi nosilci odločanja.

Eko šola je sestavni del prizadevanj Evropske unije za okoljevarstveno izobraževanje. Šole so organizirane v Foundation for Environmental Education in Europe (FEEE), ki je bila ustanovljena z namenom, da organizirano in načrtno pospeši okoljsko izobraževanje v Evropi na vseh stopnjah šolanja. Projekt vključuje 21 držav s sedežem v Angliji. V Sloveniji se projekt imenuje zelo nazorno: Eko šola kot način življenja. Prve šole so se vključile v projekt leta 1996 in jih je danes že preko okoli 130.

Eko šole delujejo po mednarodnih pravilih, ki so zaokrožena v nekaj korakih:

1. ustanovitev eko programskega sveta šole
2. analiza stanja v okolju
3. priprava načrta delovanja eko šole priprava tematskih sklopov za delo v šoli in izven nje (odpadki, voda, energija...)
4. sprotno spremljanje in vrednotenje projekta na šoli
5. obveščanje in sodelovanje z mediji
6. eko listina – gre za zaobljubo učencev, delavcev na šoli in lokalnih oblasti, o sodelovanju in medsebojni pomoči pri reševanju okoljevarstvenih problemov v šolskem okolju in pri izvajanju okoljske vzgoje.

Eko šola bogati čustvene vezi otroka do narave. Uči ga spoštovati drugačnost in ceniti naravne dobrine. Učencem in učiteljem daje priložnost, da znanje, ki ga pridobijo pri pouku, uporabijo v vsakdanjem življenju v šoli in izven nje. Za izpeljavo ciljev okoljskega izobraževanja izbira drugačne, bolj zanimive metode dela ter učencem pomaga uporabiti znanje, ki so ga pridobili pri pouku, za reševanje v vsakdanjem življenju. (<http://www2.arnes.si/~ljzss50/info.html>)

Na številnih Eko šolah v Sloveniji so rezultati njihovega dela že vidni. V medijih se pojavljajo številni članki, ki govorijo o rezultatih dela na konkretnih posameznih šolah. Eden od zanimivih komentarjev, ki sem jih zasledila: »Obnašanje učencev se je bistveno spremenilo na bolje. V začetku šolskega leta je bilo veliko norenja po hodnikih in učilnicah, slišati je bilo številne neprimerne besede, večina učencev je težko pozdravila itd. Na koncu šolskega leta pa ni bilo več divjanja in kričanja, ni bilo slišati sočnih besed. Učenci so, vsaj večina, normalno pozdravljali in pri njih je bilo opaziti večjo sproščenost in dobro počutje, je zapisal Franc Ciprič, koordinator Eko šole Fara.« (Fajfar, 1998)

Iz navedenega bi lahko sklepali, da tovrstne ekološke dejavnosti ne vplivajo samo na ekološko zavest, pač pa tudi na uglajeno obnašanje otrok. Na osnovni šoli Ob Dravinji iz Slovenskih Konjic vsak mesec izbirajo »Eko faco razreda«. Ta mora izpolnjevati merila eko obnašanja, kar pomeni, da pozdravlja, hodi po šoli v copatih, ne preklinja, ne uničuje rastlin, ne onesnažuje okolja in pravilno razvršča odpadke, pri

malici in kosilu pa se ne preriva in mirno je. Poleg tega mora biti skrben učenec, pomagati mora sošolcem... (Žibert, 1999)

Skratka, gre za zanimiv način pridobivanja določenih vrednot, ki so vsakemu otroku popotnica skozi življenje. Opazila sem, da se v projekt vključujejo predvsem osnovne šole, na srednjih šolah interes po tovrstni dejavnosti začne upadati, kar je odraz tega, da starejši otroci na tovrstne probleme ne reagirajo več tako čustveno. Prav zato je potrebno čim več energije vložiti v ekološko vzgojo osnovnošolcev, saj se napake kasneje težje popravijo.

4. 5. Šola v naravi

Šola v naravi je opredeljena kot posebna vzgojno-izobraževalna oblika, katere bistvo je v tem, da cel razred ali več vzporednih razredov odide za nekaj časa v neko naravno, čim manj urbano okolje zunaj kraja stalnega bivanja (k morju, reki, jezeru, v gozd, gore, zasneženo naravo ipd.), kjer se v posebnih okoliščinah in po posebnem programu nadaljuje smotrno pedagoško delo, le da ima le-to drugačne razsežnosti in značilnosti.

Gre za strnjen večdnevni integralen pedagoški proces, ki sodeluje pri oblikovanju skladno razvite osebnosti otroka in mladostnika. Pri tovrstnem procesu se izgubljajo ostre meje med posameznimi učnimi in vzgojnimi predmeti. Šola v naravi je odlično prizorišče integralnega vzgojno-izobraževalnega procesa, za razliko od tečajev, kjer gre predvsem za učenje te ali one veščine.

Vendar neuskklajene, neredne, le kdaj pa kdaj organizirane dejavnosti v naravi, ki so brez rdeče niti in prepuščene osebni nagnjenosti posameznih športnih pedagogov, šolskih ravnateljev in drugih pedagoških delavcev, ne morejo dati najboljših učinkov. Učinkovit tovrstni vzgojno-izobraževalni program bi moral spremljati mladega človeka od vrtca naprej. Največji zalogaj bi morali sprejeti učenci osnovne šole, ker je to starostno obdobje izredno dojemljivo za spletnje čustvenih vezi do narave.

Eden od osrednjih vzgojno-izobraževalnih smotrov šole v naravi je torej oblikovati čustven, kulturn in spoštljiv odnos

do narave. Takšen odnos je podlaga naravovarstveni ozaveščenosti in s tem tudi izoblikovanju čuta odgovornosti do narave. Uresničevanje takšnega smotra ima lahko dolgoročne pozitivne posledice za celo družbo in slehernega posameznika v njej.

V avstrijskih šolah je npr. od leta 1984 vzgoja za varstvo okolja sestavni del učnih načrtov. Tovrstna vzgoja je najbolj učinkovita ne samo v zaprtih učilnicah, pač pa v neposrednem stiku z naravo in smotrnim pedagoških procesom sredi nje. V naravi je med drugim mogoče v živo spoznavati škodo, ki jo povzroča človekovo nerazumno poseganje vanjo.

Narava je velika učiteljica. »Naraven in zdrav gozd je ena sama velika šola življenja – univerza biologije,« je nekje zapisal eden od naravoslovcev. Najbrž takšna misel ne velja samo za gozd, ampak za sleherno naravno in kolikor toliko prvobitno okolje. Čim več bodo mladi v naravi neposredno spoznali in čim več bodo doživeli, laže bodo to vrednotili in slednjič tudi bolj verjetno pravilno ravnali ter pravilno ukrepali.

Množično naravovarstveno ozaveščanje je mogoče udejanjati samo z množičnim vzgojno-izobraževalnim procesom. Z ureditvijo statusa šole v naravi v uradnih šolskih listinah in s povečevanjem števila te vzgojno-izobraževalne oblike v času šolanja bo naravovarstveno ozaveščanje najbolj učinkovito zajelo vso populacijo šolarjev. Seveda se to ne bo zgodilo kar samo od sebe, ampak bo potrebno tovrstni šolski program tudi smotrno načrtovati in ga udejanjati. (Kristan, 1998)

4. 6. Vloga in izobraževanje učiteljev

Ob vsem navedenem naj bi se tudi spremenila učiteljeva vloga, in sicer naj bi se poslovil od prevladujoče vloge »prenašalca« gotovega znanja. Znal naj bi oblikovati učne situacije tako, da bi usmerjal k samostojnemu iskanju, razpravljanju, ukrepanju učencev ob raznih projektnih nalogah, zasnovanih na resničnih problemih v okolju. Učencem naj bi pomagal povezovati znanje iz raznih predmetov in lastne, pogosto tudi konfliktno izkušnje. To je seveda nujna sestavina posodobitve celotnega pouka, ne le okoljske vzgoje; a sedanji način izobraževanja učitelje preslabo pripravlja na ta zahtevni preobrat. Potrebujejo

namreč več opore za uresničevanje zahtevnih ciljev okoljske vzgoje – tako v obliki gradiv kot seminarjev za izpopolnjevanje; potrebujejo čas in možnost za timsko načrtovanje in vzdušje, ki ne bo poudarjalo le kopičenja točk in testnih rezultatov. (Rogelj Petrič, 1999: 9) Vsi izvajalci prenosa znanj na uporabnike so tudi nosilci inovacijskih procesov v vseh sferah družbe. Izvajalci izobraževanja torej brez relevantnih znanj, ki spodbujajo inovacijska razmišljanja, slabo opravljajo svoje poslanstvo, zato je izobražen učitelj tista dobrina družbe, brez katere država v svojem razvoju ne napreduje zadovoljivo. (Jarh, 1998)

Boričeva omenja »Model dostavnega vozila« – učitelj je dostavitelj znanja. Pri nas še vedno prevladuje frontalna oblika učenja. Učitelji pogosto ne vnesejo v razred najprej diskusije ali reševanje problema, pač pa najprej vnesejo znanje, šele potem, ne prav pogosto, pa obstaja možnost diskusije. Za kar uspešnejšo ekološko vzgojo je nujno potrebno uporabljati različne načine učenja: problemsko, diskusijo, projekt, simulacijo, igranje vlog, terenske raziskave... Ekološko izobraževanje je potrebno razširiti in nadgrajevati v *izvenšolskih aktivnostih*. V tem delu je zelo pomembna strokovna usposobljenost učiteljev. Glavna naloga učitelja ni transmisija znanja, pač pa kompleksno razvijanje ekološke zavesti pri učencih. (Borić, 1998: 23)

Stopnje ekološkega izobraževanja udeležencev v izobraževalni sferi za trajnostni razvoj naj bi bile sledeče:

1. Prva stopnja temelji na zelo velikem in vse obsegajočem podatkovnem seznanjanju in preprosti ter učinkoviti dostopnosti do eko-informacij na ravni vsakega učitelja oz. vzgojitelja v celotni sferi izobraževanja.
2. Druga stopnja temelji na znanju učitelja, da podučí o medsebojni prepletenosti in soodvisnosti eko-informacij v pripravi na kakovostnejše življenje.
3. Tretja in najbolj zapletena in odgovorna naloga učitelja je vrednostna ocena in obravnava eko-informacij, njihovo vključevanje v stroko in uporabnost eko-podatkov za načrtovanje in odločanje znotraj poklica, za katerega uporabo je primerno zadolžen učitelj oz. vzgojitelj.
4. Četrta in najbolj občutljiva stopnja v sistemu eko-izobraževanja je vzgoja in izobraževanje varovancev v

vrtecu, učencev, dijakov, študentov in tistih, ki se izobražujejo ob delu ali iz hobija.

Pravih in aktualnih informacij ne bo težko dojeti oz. sprejeti nobenemu udeležencu – uporabniku izobraževalnih storitev, če bo posredovalec eko-informacij dovolj opremljen s tovrstnimi podatki. Načelno naj se svobodna odločitev vrednostne obravnave eko-informacij prepusti učitelju, nikakor pa ni dopustna interpretacija teh eko-informacij v nasprotju z načeli o trajnostnem razvoju. Zato je poznavanje in seznanjanje učiteljev z načeli o trajnostnem razvoju temeljno sidro vsakega usposabljanja učiteljev. (Jarh, 1998)

Pri razpravah o zasnovi in ciljih okoljske vzgoje in izobraževanja je opaziti še vedno veliko nesoglasij. Nekateri poudarjajo predvsem spoznavno komponento, kar pomeni, da naj učenci v šoli pridobijo čim več obsežnega, temeljitega in predvsem nevtralnega znanja o okolju, brez vrednostnih dimenzij. Drugi vidijo bistvo okoljske vzgoje v čistilnih, zbiralnih in podobnih akcijah učencev, saj naj bi na podlagi sodelovanja v takih akcijah učenci spotoma razvili neko ekološko osveščenost. Nesoglasja se pojavljajo tudi glede pomena, ki ga strokovnjaki pripisujejo čustvenim sestavinam v okoljski vzgoji. Jaz osebno se nagibam k temu, da naj gre pri okoljskem izobraževanju za prepletенost spoznavnih, čustvenih, moralnih in akcijsko usmerjenih sestavin. Učiteljem naj bi bil izziv najti metode, ki bodo zajele vse te sestavine.

5. VNOS EKO VSEBIN V ŠOLSKE UČBENIKE IN PRIROČNIKE

K pregledu sem pristopila na ta način, da sem izbrala nekaj ilustrativnih primerov učbenikov in priročnikov od leta 1869 pa do danes. Med razpoložljivimi učbeniki in priročniki v knjižnicah sem izbrala nekaj takih, ki so se mi osebno zdeli zanimivi za primerjavo.

Smiselno se mi je zdelo, da pregled učbenikov in priročnikov začnem z letom 1869, saj je bilo to leto začetka uvedbe obvezne osnovne šole v naših krajih. Naj poudarim, da obdobje od leta 1869 pa nekje do leta 1970 ni bilo prav radodarno z učbeniki, zato sem si v veliki meri pomagala s Separati zbornika »Osnovna šola na Slovenskem od leta 1869-1969«.

Najstarejši priročnik, ki sem ga dobila, sega v leto 1926. Od tega leta naprej številčnost učbenikov oziroma na začetku predvsem priročnikov narašča, s tem da se učbeniki, namenjeni pouku v posameznih razredih osnovnega izobraževanja pojavijo v večjem obsegu šele od leta 1970 naprej.

Pri pregledu učbenikov sem si izpisovala vsebine in pojme, ki so kakorkoli povezani z varovanjem narave, napotili, smernicami za nadaljnji razvoj in ugotovitvami stanja onesnaženosti narave. Le-te sem skušala po izpisu komentirati, primerjati in ugotavljati naraščanje pomena, ki ga šolstvo in učbeniki pripisujejo pomenu varovanja narave skozi zgodovino.

Poročila, ki se nanašajo na obdobje pred letom 1869 navajajo, da se vsebina pouka ni ravnala po starosti in prejšnji izobrazbi učencev; ne moremo še govoriti o razredih ali o učnih načrtih, temveč se je učitelj o tem, kaj bo učil, dogovoril s starši. Pouk je bil pretežno individualen, učitelj pa je »predvsem poslušal učenčevo memoriranje, mu odkazoval novo lekcijo ter vihtel šibo, kolikor ga pri tem ni nadomeščala njegova žena ali njegov pomočnik, ker je sam imel važnejše opravke.« (Peček, 1993: 14)

Prvi posvetni učitelji v elementarnem šolstvu za otroke nižjih slojev so bili cerkovniki, organisti, pisarji, ki so želeli na ta

način kaj postrani zaslužiti in invalidi, falirani študenti, obrtniki, ki se v svojem poklicu niso obnesli. Bili so slabo plačani in povečini neizobraženi, presojali pa so jih predvsem po tem, kako so opravljali svoje izvenšolske obveznosti, in ne toliko po kvaliteti njihovega šolskega dela. O izobraženosti učiteljev v drugi polovici 18. stoletja veliko pove podatek, da je bila potrebna izobrazba za sprejem na učiteljski tečaj pismenost, znanje branja in pisanja, čeprav le za silo. (Peček, 1993: 15) Pomankljivosti v izobrazbi tečaji niso mogli nadoknaditi, saj so običajno trajali 45 dni ali celo manj.

Tik pred uvedbo obveznega osnovnega izobraževanja leta 1869 se je začelo uveljavljati prepričanje, da učitelj ni le tisti, ki tako ali drugače prenaša znanje in preko njega disciplinira otroke, temveč mora otroke tudi vzgajati, in sicer tako, da jim je moralni vzor. Nova strategija, ki naj bi bila v šoli uspešnejša od prejšnje, ko je bil v veliki meri prisoten sistem kaznovanja, daje torej poudarek na učiteljev karakter, na vzgojo preko učiteljevega vzora. Učitelj je za svoje delo med drugim moral oblikovati primeren prostor. Šola je morala biti sredi vasi, med drevjem. Morala je biti čista in lepo urejena, okoli šole naj bi bil lep vrt s cveticami, zelenjavo in sadjem. (Peček, 1993: 18)

Predvsem so izpostavljali, da je učiteljevanje bolj kot kaj drugega stvar čuta in ljubezni do otrok. Torej je vse odvisno od učiteljevega karakterja, sposobnosti poglobiti se v otroško dušo, osebne predanosti, moralne zavesti, plemenitih nagibov, ne pa od njegove izobrazbe in strokovnosti. Raven zahtevanega znanja za opravljanje učiteljskega poklica v tem času kaže torej na to, da je bila vzgoja v taki šoli primarnega pomena, izobraževanje pa sekundarnega.

Pregled učbenikov sem pričela z letom 1869, in sicer zato, ker je tega leta avstrijska oblast v naših krajih z državnim osnovnošolskim zakonom uvedla obvezno osnovno izobraževanje, to pa je prineslo v kranjske šole bistvene spremembe, predvsem uvedba novih predmetov. Poleg tega pa letnica zanimivo sovпада z Haeckelovim vnosom ekologije v okvir bioloških znanosti.

Podatke sem črpala iz Separatov zbornika »Osnovna šola na Slovenskem 1869-1969«, ki so mi ga posodili v Muzejski

knjižnici Slovenskega šolskega muzeja v Ljubljani. Separati so razdeljeni na nekaj knjig od katerih vsaka zajema enega od takratnih šolskih predmetov. Glede na vsebino moje diplomske naloge sem podatke črpala iz dveh knjig, in sicer iz Orisa osnovnošolskega prirodopisnega pouka na Slovenskem in Zemljepisa v obvezni osnovni šoli.

Do leta 1869 se je v šolah poučevalo predvsem krščanski nauk, branje in pisanje slovenskega jezika in računstvo. Od tega leta dalje se je postopoma uvajalo naslednje predmete: poleg krščanskega nauka, slovenskega jezika (branje, slovnica, lepopisje, pravopisje, spisje) in številjenja, še nazorni nauk, nemški jezik, prirodoznanstvo (prirodopisje, prirodoslovje ali fizika, kemija), zemljepis in zgodovino, oblikoslovje in risanje, telovadbo in ženska ročna dela. Novi predmeti so se vpeljevali v takratne revne učilnice res zelo počasi, pa tudi nekateri učitelji se z novimi predmeti nikakor niso mogli sprijazniti. Normalno, stvar je bila težka in nova. V šoli so takratni učitelji o teh znanjih malo slišali, še manj pridobili. Ob uveljavljanju novega zakona še ni bilo učiteljev s popolno učiteljsko izobrazbo, tedanji učitelji so obiskovali polletne in enoletne tečaje na normalkah in tam poslušali predavanja v nemščini. O učni snovi iz prirodopisa, fizike, kemije, zemljepisa in zgodovine so slišali malo ali nič. Vrednotenje naštetih učnih predmetov na normalkah pa je bilo še vedno v okviru miselnosti šolske ustave iz leta 1805. »Osnovnošolski učitelj je bil v izvajanju šolskih obveznosti podrejen župniku. Prosvetljenska osnovan šola je bila namreč obdolžena, da je ljudstvo spridila z demokratičnimi idejami, zato je nova šolska ustava predpisovala neposredno cerkveno vodstvo in nadzorstvo osnovnih šol.« (Peček, 1993: 15) S šolskim letom 1869/70 naj bi se začel pouk po novem zakonu, niso pa bili še pripravljene učni načrti, ne izdelane učne metode, na šolah ni bilo učil, učitelji pa niso bili pripravljene za pouk nanovo uvedenih učnih predmetov, torej je bilo takrat ovir in težav na pretek. Ministrstvo za bogočastje in nauk je bilo pooblašeno, da izda učne načrte po razpravah z deželnimi šolskimi oblastmi in po njihovih nasvetih, vendar pa so do leta 1874 le nekatere deželne šolske oblasti izdelale učne načrte.

Leta 1874 je kljub ozko odmerjenim nalogam in smotrom ZEMLJEPISNEGA POUKA (ki se poučuje od tretjega razreda navzgor), zaslediti v paragrafu 75 priporočilo: Učitelji naj

porabijo vsak pripraven povod, da navajajo otroke na varstvo umetniških in prirodnih spomenikov, javnih nasadov in kultur ter varovanje koristnih živali in rastlin ter jim budijo veselje do prirode.

V prvih desetletjih, kar je bil sprejet šolski zakon, ni bilo metodikom zemljepisnega pouka še jasno, katerim delom zemljepisnega pouka bi priznali večjo izobraževalno vrednost: politični, fizični, zgodovinski, biološki, matematični ali antropogeografiji; več enotnosti je bilo glede vzgojnega smotra: da mora zemljepisni pouk razvijati mišljenje, krepiti spomin, gojiti fantazijo in čustva in s tem motivirati hotenje, obenem pa dati učencem pozitivno znanje za praktično življenje. Nek naš metodik zemljepisnega pouka je v svoji metodiki iz leta 1891 označil važnost zemljepisnega pouka v osnovni šoli na sledeč način: »Pravi temelj in samo zemljepisni vedi lasten je zemljevid in s tem se mora otrok seznaniti, preden zapusti šolske klopi, saj bo marsikomu dobro služil v kasnejšem življenju.« Metodik je očitno zapadel mehničnemu učenju zemljevida samega, kar ne omogoča učencem znanstvenega, kompleksnega in vzročnega gledanja na pojave v naravi in družbi, kakor to postavljamo dandanes.

Učni načrt iz leta 1926 ima kratko oznako učnega smotra: »Spoznavanje domovine in buditev ljubezni do nje.« Pri tem smotru je ostal tudi učni načrt iz leta 1933. Neposredno po drugi svetovni vojni smo dobili začasne učne načrte. (glej Čopič, 1970)

Z Državnim šolskim zakonom 1869 postane tudi PRIRODOPIS samostojen učni predmet na meščanskih šolah in v petem razredu osnovnih šol. Poučuje se sicer tudi že na nižji stopnji, se pravi od prvega razreda naprej, le da tam še ni samostojen predmet. Poleg zemljepisa je bil to eden glavnih predmetov, kjer so se lahko učenci poučili o naravi. Učni smoter prirodopisnega pouka v osnovni šoli je bil: posredovati znanje o domačih in škodljivih živalih – v tem času še močno prisoten termin škodlivec, ki se dandanes pravzaprav vedno redkeje pojavlja v učbenikih - ter kulturnih rastlinah in važnejših rudninah; dalje znanje o zgradbi človeškega telesa, prehrani, krvnem obtoku in higieni, to naj bi bilo tisto znanje, ki je za vsakdanje življenje nujno potrebno.

Prirodopisni pouk naj bi vzbujal pri učencih zanimanje in ljubezen do narave, seznanil naj bi jih z najbolj razširjenimi prirodnimi ter jih navajal k natančnemu opazovanju kakor tudi k opisovanju značilnosti. Na podeželskih šolah je treba posvečati posebno pozornost domačemu gospodarstvu: poljedelstvu, gojenju zelenjave, sadjarstvu, cvetličarstvu, gojenju sviloprejk, čebelarstvu in živinoreji, zato je najbolje, če ima šola svoj šolski vrt, ki je času in kraju primerno urejen. Pouk naj bi kar najbolj izhajal iz opazovanja žive narave. Učencem, predvsem na nižji stopnji, naj bi se posredovalo znanje o najvažnejših živalih in rastlinah domače okolice ter zahteve o varstvu okolja. Na višji stopnji se pridobljeno znanje poglobi. Pojavi se tudi zahteva po aktivnem sodelovanju učencev pri pouku.

Čeprav je »Šolski in učni red« iz leta 1870, ki je temeljil na »Državnem zakonu« iz leta 1869, pridobil in priboril prirodopisnemu pouku »pravice in častno mesto v Ljudski šoli«, so prirodopisni pouk šolske oblasti le nerade dovoljevale, bilo pa je tudi mnogo učiteljev, ki so se prirodopisnemu pouku posmehovali in ga smatrali za potratu časa. Na srečo pa je bilo tudi nekaj tistih učiteljev, ki pa so si močno prizadevali dvigniti kvaliteto prirodopisnega pouka. V raznih revijah so objavljali članke, organizirali razne učiteljske konference. Po Šolski noveli iz leta 1883 je bilo izdanih še več uredb, ki pa so zadevale bolj zunanjo organizacijo pouka in šole. Uradno pa se prirodopisni pouk vse do prevrata 1918 ni kdo ve kaj spremenil, razen v tem, da se je kot samostojni učni predmet premaknil v 4. razred osnovne šole. (glej Tomšič, 1970)

Praktična biologija, ki se je sicer najprej začela razvijati v Ameriki, si je utrla pot tudi v naše osnovne šole, tako da v učnem načrtu za podeželske osnovne šole iz leta 1926 že nastopi v zvezi s prirodopisnim poukom tudi kmetijski pouk za učence in učenke. Le ta se ni ukvarjal toliko s teoretičnimi, ampak bolj s praktičnimi vprašanji. Najvažnejše področje je bilo zatiranje rastlinskih in živalskih škodljivcev, ki so nevarni človeku, kulturnim rastlinam in koristnim živalim. Močno je bil poudarjen pomen gojenja rastlin in živali. (glej Tomšič, 1970) »Domači gozd in domače ptice je treba mladini priljubiti in jih priporočiti njenemu varstvu«. (Jeraj, 1933: 190)

Doktor Josip Jeraj je svojevrstnost kmečke stanovske strukture videl v tem, da živi in dela v organski naravi. Industrijsko proizvodnjo imenuje mehansko, kmečko pa organsko. Kmet namreč goji predvsem žive organizme, medtem ko industrija predeluje mrtve predmete. Že Rousseau pravi, da je edino kmet pravi človek. Zaradi stalnega gibanja v naravi se zrašča kmečki človek po svojem bistvu nujno z naravo in vsemi njenimi posebnostmi, ki ga tudi duševno preusmerjajo k sebi. Ta svojstvenost organske narave se smiselno preliva v kmetovo celotno duševno bistvo. (glej Jeraj, 1933)

Učna načrta leta 1933 in 1934 uvajata poleg prirodopisa še poseben učni predmet: »Praktična gospodarska znanja in razumevanja, gospodinjstvo in ročno delo« (ločeno za dečke in deklice). Gospodinjstvo je bilo predpisano samo za deklice, poljedeljski pouk pa za dečke. Vsebina poljedeljskega znanja pa je enaka vsebini kmetijskega pouka v učnem načrtu leta 1926 in 1928. Med drugim v 3. razredu obravnava »koristne živali v kraju in okolici« in »iztrebljanje škodljivih živali«. Nove smotre in novo vsebino je določil učni načrt med NOB na osvobojenem ozemlju, ko je bil prirodopisni pouk znatno okrepljen z temami, ki so bile ustrezne družbenim spremembam: kožne bolezni, zdravnik pri partizanih ipd. Med NOB je bil v »poznavanju prirode« močno poudarjen vzgojni princip, tako na nižji kot tudi višji stopnji osnovne šole. Nadaljnji naporji so morali enakovredno združevati oba principa, kar se je pokazalo po osvoboditvi, ko so bili učni smotri jasneje določeni. Vse to kaže med drugim na to, da je pouk družbeno-zgodovinsko pogojen oz. da se z družbenimi spremembami spremeni tudi smoter pouka, njegova vsebina in njegove metode. (glej Tomšič, 1970: 589)

Učni smoter »zemljepisa« je bil bolj razčlenjen šele v učnem načrtu iz leta 1948, ki med drugim določa:

- da seznanijo učence z naravnimi lepotami, bogastvom in socialistično izgradnjo države;
- da usposobi učence za razumevanje vpliva zemljepisnih pogojev na človeško življenje in na razumevanje človekove vloge pri spreminjanju teh pogojev.

Po učnem načrtu iz leta 1966 imamo v prvem, drugem in tretjem razredu učni predmet »Spoznavanje narave in družbe«, v četrtem in petem razredu imamo dva po vsebini povezana

učna predmeta, ki zajemata učno snov iz zemljepisa – »Spoznavanje narave« in »Spoznavanje družbe«. Zemljepis kot samostojen učni predmet pa se začne v osnovni šoli šele v šestem razredu, učni smoter zemljepisnega pouka pa je bil po tem učnem načrtu iz leta 1966 določen nekako takole:

- da učencem pojasni, kako naravni faktorji vplivajo na načine ljudskega življenja, kako človek z ustvarjalnim delom menja naravno okolje in izkorišča naravna bogastva;
- da jih seznanijo z najvažnejšimi zemljepisnimi pojavi in njihovo medsebojno povezanostjo;
- da jih usposobi za celotno razumevanje pojavov v naravi in družbi;
- da jih seznanijo z naravnimi bogastvi in lepotami naše domovine, z njeno družbenoekonomsko ureditvijo, s stiki, ki jih ima z drugimi narodi, njeno vlogo v svetu – in tako zbuja v učencih ljubezen do svoje domovine.
- da jih seznanijo z osnovnimi gospodarskimi dejavnostmi in problemi v domači občini, z ukrepi vezanimi na te probleme, in s tem kako je družbenoekonomsko življenje njihove občinske skupnosti povezano z našo celotno družbeno skupnostjo. (glej Čopič, 1970)

Novi temelji »prirodopisnemu pouku« so bili izoblikovani po letu 1950, ko so začeli tudi bolj upoštevati otrokove psihične kvalitete in njegovo zmogljivost. Poleg tega se v osnovni šoli izoblikujejo tri stopnje: nižja (1., 2. in 3. razred), srednja (4. in 5. razred) ter višja (6., 7., ter 8. razred) stopnja. Osnovo tvori nižja stopnja s spoznavanjem narave in družbe, le-to pa se na srednji stopnji diferencira v spoznavanje narave in spoznavanje družbe. Spoznavanje narave se nadalje diferencira v fiziko, kemijo in biologijo, spoznavanje družbe pa v zemljepis in zgodovino. (glej Tomšič, 1970)

Kot ilustracijo navajam nekaj vsebin izbranih učbenikov oziroma priročnikov:

1) Brecelj, Anton (1926): ČUDA IN TAJNE ŽIVLJENJA, Splošno življenjeslovje ali biologija v obrisih. Družba sv. Mohorja na Prevaljah, Prevalje.

V tem skorajda prvem slovenskem biološkem učbeniku oziroma priročniku (ni jasno definirano) je očrtano splošno življenje živali, rastlin in človeka. Po pričakovanju v njem ni kakšnih dobesednih ekoloških vsebin, sigurno pa lahko v nekaj poglavjih izločimo misli, ki vsekakor govorijo o ekološki problematiki. Na primer:

- *»Poziv oblasti, naj pazi na to, da imajo mesta in drugi kraji zdravo pitno vodo, saj je voda lahko povzročitelj nalezljivih bolezni.« (str. 122)*
- *»Za vse živstvo pravi, da ga označuje ta posebnost, da nastaja, raste in mineva. Vsaka živ ima svoj začetek in konec, nobena živ ni trajna. Vsaka živ naj bi izhajala iz druge živi in pred svojim poginom zarajala nove živi. Vsake živi je torej prej ko slej konec, le življenje je trajno. Konec živi je mnogokdaj nasilen, živi od zunaj vsiljen zaradi poškodb, zastrupljanja, okuženja ali zaradi pomanjkanja osnovnih življenjskih pogojev, kakor so zrak, voda, hrana, toplota in svetloba.« (str. 132)*
- *»Med živalmi omenja ameriškega škržata (cicada septemdecim) in ga označuje kot »nevarnega škodljivca«. (str. 133)*

Brez zagotavljanja in ohranjanja osnovnih življenjskih potreb človekovo, kakor tudi življenje ostalih bitij torej ne more biti trajnostno – zavedanje problema je obstajalo!

Že v uvodu sem omenila, da bom v učbenikih spremljala pojavljanje izraza »škodljivca« in glede na letnico izida – 1926 – me v tej fazi gledanje na ameriškega škržata kot izjemno nevarnega škodljivca še ni presenetilo.

2) Mihelčič, Franc (1944): TAJNE NARAVE, Poljuden uvod v poznavanje življenja organizmov. Slovenska poljudnoznanstvena knjižnica, Ljubljana.

Knjiga navaja podatke o fizičnem delovanju organizmov, se pravi razgradnja telesa pri živalih in pri človeku. V današnjih učbenikih, ki se ukvarjajo z anatomijo, so skorajda praviloma omenjeni zunanji škodljivi dejavniki (onesnaževanje), ki lahko ogrozijo zdravje organizmov, v tem učbeniku se avtor zunanjih vplivov na delovanje ali nadaljnji razvoj organizmov ne dotakne.

3) Ilešič, Svetozar (1959 – 3. izdaja): GOSPODARSKA IN POLITIČNA GEOGRAFIJA SVETA. DZS, Ljubljana.

Učbenik je klasičen geografski učbenik, ki se ukvarja predvsem z regionalno geografijo, t.j. z opisom zemeljskih celin in držav.

V enem od poglavij govori o omejenosti naravnih virov –

»Človeštvo se množi neprimerno hitreje, kakor se širijo naravni viri za njegovo preživljanje, zato šteje za edino srečo, da vojne in lakote zavirajo ta prehitri razvoj k hudi preobremenjenosti sveta. Možnosti za stopnjevanje in razširitev proizvodnje so vendar še zelo velike, če jih bo človeštvo znalo smotrno izrabiti. S tem pa vendar ni rečeno, da nesorazmerja med rastjo prebivalstva in rastjo proizvodnje trenutno ni. Kaže se v tem, da marsikatera dežela, ki je bila izrazita izvoznica živeža (Avstralija, JAR(unija), pa tudi ZDA in YU), danes ne izvažata več kaj prida ali pa celo ne proizvaja več dovolj hrane za lastne potrebe.« (str. 326)

V prvem izpisanem stavku »sreča, da vojne in lakote zavirajo prehitri razvoj k hudi preobremenjenosti sveta« je najbrž zlahka razbrati nek cinizem. Kljub zavedanju o omejenosti naravnih virov se sicer zavzema za ekonomski razvoj, torej stopnjevanje in razširitev proizvodnje, ob predpogoju, da bo človeštvo moralo smotrno izrabiti dane možnosti. Kot je zapisano v enem od načel trajnostnega življenja je razvoj resničen le takrat, kadar izboljšuje naše življenje v vseh pogledih.

4) Frisch V., Karel (1963): SREDI ŽIVLJENJA. DZS, Ljubljana.

Učbenik se ukvarja s primerjalno anatomijo, primerjalno fiziologijo, razmnoževanjem, dednostjo in podobnimi biološkimi temami.

V zadnjem poglavju vezano na dednost jasno izraža skrb za prihodnost –

»Morda bomo z razumno vzgojo mladine nekoč dosegli, da bo zavest o usodni moči dednosti prešla v meso in kri vseh ljudstev. Ali bodo tedaj prizanesli našemu planetu z bombami in radioaktivnimi snovmi, ki v povsem novi obliki in v neslutnem obsegu ogrožajo zdravo dediščino?

Šele, ko bodo vsi ljudje tako razumni, da se bodo prostovoljno vzdržali vsega, kar je škodljivo prihodnjim pokolenjem, bo zrasel novi rod plemenitih ljudi, ki bodo voljni zakopati orožje in bodo vedno pripravljene pomagati si ter pošteno deliti vsa zemeljska bogastva med seboj!«

Zaveda se pomena »vzgoje mladine«, ki naravo doživlja bolj čustveno kot povprečen odrasel človek. Z razumno vzgojo naj bi torej dosegli neko ekološko zavest – spoznanje o človekovi najtesnejši povezanosti z naravo in odvisnosti od nje. Ljudje se bodo res »prostovoljno« vzdržali vsega, kar je »škodljivo prihodnjim pokolenjem«, ko bodo imeli dovolj vzpodbud in ko jim bo omogočen dostop do potrebnega znanja in veščin. Izražena skrb do prihodnjih pokolenj pa vsebuje že tiste zametke, ki so med drugim izhodišče za trajnostni razvoj o katerem govorimo danes. »Poštena delitev vseh zemeljskih bogastev« med seboj bi bila možna le s povsem novim načinom razvoja, ki bi naglo izboljšal kakovost življenja prikrajsanih, če res hočemo, da bi vsi premišljevali o blaginji prihodnjih generacij in drugih vrst.

5) Lah, Avguštin, Igor Vrišer (1969): SODOBNI SVET-družbena geografija - 1. Del: Svetovno prebivalstvo. Založba obzorja Maribor, Maribor.

Ta geografski učbenik govori predvsem o odnosih med družbo in naravo –

- *»o delovanju družbe na zemeljskem površju, pa tudi o nosilcu tega delovanja – prebivalstvu.*
- *Posebno pozornost posveča osnovni dejavnosti človeške družbe – njeni materialni proizvodnji, ki je prav gotovo največ pripomogla k sedanji »preobrazbi zemeljskega površja«. (str. 11)*
- *Primarne narave je ostalo malo; prevladuje preobražena kulturna pokrajina, ki je polna antropogenih elementov in ima deloma tudi že spremenjene naravne razmere in faktorje (kultivirana prst, meliorirani kompleksi, spremenjena mikroklima, drugačna vloga preobražene vegetacije).« (str. 21)*

V učbeniku ni opaziti kritičnega gledanja na spremenjeno stanje naravnih razmer. Gre za preprosto navajanje dejstev in števil; kako in na kakšen način je človek spremenil primarno naravo brez kakršnih koli vzpodbud k razmišljanju v smeri varovanja in ohranitve narave.

Obdobje od leta 1970, ki nenadoma prinese vrsto učbenikov, ki je vsak zase namenjen poučevanju določenih predmetov ločeno po težavnostnih stopnjah ozirama razredih:

6) Lučovnik, Jurij (1976, 1988): RAZVOJNI NAUK, Biologija za 8. razred OŠ. DZS, Ljubljana.

Učbenik, ki je bil prvič izdan leta 1976 je ostal do leta 1988 praktično nespremenjen. Vmes je bila 7. izdaja leta 1982 rahlo spremenjena, vendar ne v smislu spremenjenih tem, ki se nanašajo na varovanje narave. Kar na sedmih straneh se raztezajo tri konkretne po vsebini logično razporejene ekološke vsebine:

- Človek spreminja naravo;
- Posledice nepreudarnega izkoriščanja narave in
- Varstvo narave.

»1. Človek spreminja naravo; človek postaja vse bolj gospodar v naravi

V svoji kratki zgodovini je človek močno spremenil podobo našega planeta. Skoraj ni več predela na Zemlji, kjer se ne bi poznala »človekova roka«, kar pomeni njegov razum in načrt, kako spremeniti naravna dogajanja sebi v prid. Človek je začel načrtno uporabljati naravne sile, s katerimi

deluje na naravne predmete, da dobiva to, kar ima v načrtu. Tako si človek podreja moč padajoče vode, pa kemično, toplotno, električno in atomsko energijo, da dobiva z njihovo pomočjo nove predmete za boljše in lepše življenje in še boljše izkoriščanje naravnih bogastev. Pri tem mu seveda pomagajo spoznanja iz različnih naravoslovnih ved. Z njihovo pomočjo je človek pridobil mnoge nove spojine, ki jih uporablja za zaščito rastlin, za borbo proti škodljivcem in za ohranjanje svojega zdravja. Vzgojil je tudi nove in donosnejše sorte kulturnih rastlin in nove pasme domačih živali, ki po svojih lastnostih bolj ustrezajo njegovim potrebam.

Ob vseh teh dosežkih pa je seveda človek še vedno ostal del narave, le da se v nečem bistveno razlikuje od ostalih živih bitij. Le on ima razum in sposobnost sporazumevanja z uporabo abstraktnih pojmov. Ti dve sposobnosti sta rodili človeško družbo; to pa je tista nova naravna sila, ki si podreja vse druge sile v naravi.

Čim bolj se je torej človek razvijal kot družbeno bitje in čim bolj je spoznaval naravo (tudi samega sebe), tem bolj načrtno in uspešno je lahko izkoriščal naravne sile v svoje namene in tem bolj je postajal resnični gospodar v naravi.« (str. 131)

Gre za tipično antropocentrično gledanje narave. Torej človek kot središče vsega in tudi vsa narava naj bi obstajala zaradi njega. V zgoraj enajstih izpisanih stavkih iz učbenika se beseda »človek« oziroma izpeljava iz te besede pojavi kar osemkrat.

»2. Posledice nepreudarnega izkoriščanja narave

Ko je človek spreminjal okolje in ga prilagajal potrebam, je tudi globoko zarezal v življenje okrog sebe in s tem pogosto porušil življenjsko ravnotežje proste in nedotaknjene narave (uničenje številnih živalskih vrst).

V zadimljenih industrijskih predelih je vse manj ptic pevk. Zaradi tega se nebrzdano množijo razni škodljivci. Če hočemo vsaj za silo obvarovati pridelke, moramo uporabljati vse več raznih strupov v boju proti škodljivcem. Že tako onesnaženo in zastrupljeno okolje mora človek še dodatno zastrupljati in začne se vrteti v začaranem krogu vse hujšega zastrupljanja svojega okolja.

Industrija in njeni množični izdelki nam grozijo, da bo človek dokončno uničil vso naravo, s tem pa tudi samega sebe.

Zastrupljanje okolja seveda ni omejeno le na zrak. Človek zastruplja tudi vodo in zemljo z industrijskimi odplakami, z uporabo raznih kemikalij, ki se v naravi ne razkrajajo (detergenti), pa tudi z raznimi strupi za zaščito rastlin in za boj proti škodljivcem.

Seveda ne smemo pozabiti morja. Ta velika zakladnica hrane in največji proizvajalec kisika je v hudi nevarnosti, da nam umre. Onesnaženje morja postaja vse hujše, saj se konec koncev vsa nesnaga iz rek zliva v morje, pri tem pa pomaga še pomorski promet, ki dodatno zastruplja morje z odpadno nafto in drugo umazanijo.« (str. 132-134)

»3. Varstvo narave

Kaj bi ti storil za varstvo narave, če bi imel neomejeno moč?

Kaj že sedaj lahko storiš, po svojih močeh, kot varuh narave?

Brezobzirno ropanje narave je že tako napredovalo, da stoji danes človeštvo na robu prepada, iz katerega ni povratka. Skrajni čas je, da nekaj storimo za zaščito sebe in svojih potomcev!

Misel o varstvu narave je vzniknila šele ob koncu 19. stoletja, ko se je nekaj jasnovidnih glav zavedlo, kam vodi človekovo početje in povzdignilo svoj glas.

Prva opozorila so prišla iz Anglije, z dejanji pa so začeli tam, kjer je bila narava že najbolj načeta – v ZDA. Leta 1872 je tam z zakonom nastal prvi narodni park velikega obsega, Yellowstoneški narodni park v Skalnem gorovju.

Narodni parki in druge oblike varstva narave imajo namen ohraniti prvotno naravno okolje in živa bitja v njem. Odgovorna naloga vseh držav, predvsem pa njihovih vodstev je, da storijo vse za ohranitev teh bogastev nam in našim potomcem.« (str. 136-137)

Že takoj na začetku tretjega tematskega sklopa »Varstvo narave« se pojavita dve vprašanji. To kaže na nov pedagoški pristop, ki naj bi učence spodbujal k diskusiji in poglobljenemu razmišljanju. Vedno bolj se pojavlja skrb za prihodnost, pa ne samo za našo, ampak tudi prihodnost

prihodnjih generacij, in usmerjanje k razmišljanju, da tudi vsak posameznik lahko prispeva k ohranitvi narave. Celotno poglavje se zaključi še z nalogami, ki so vse praktične narave in naj bi jih učenci izvajali dejansko v naravnem okolju. Na koncu vsakega od poglavij se nahaja rubrika »ALI VEŠ?«, ki naj bi z fascinantnimi, morda tudi malo pretiranimi podatki, spodbudila učence k razmisleku in v tem primeru prav gotovo igra na čustveno dovzetnost mladostnikov za tovrstne probleme. Na primer:

»Ali veš?

Da so vode v SLO že tako onesnažene, kot bi tu živelo 7 milijonov prebivalcev?» (str. 135)

7) Tatjana Brčan, Tatjana (1973, 1983): BIOLOGIJA za 6. Razred OŠ. DZS, Ljubljana.

Učbenik se v enajstih letih ne vsebinsko ne oblikovno ni nič spremenil, torej je šlo zgolj za ponatise. Vsebuje sledeča poglavja, ki se nanašajo na onesnaževanje in ohranitev narave:

- Onesnaženje sladkih voda in posledice za življenje,
- Onesnaženost morja in posledice za življenje,
- Onesnaženost zraka in posledice za življenje ter
- Pomen ohranitve naravnega okolja za življenje.

Gre dejansko za prvi slovenski biološki učbenik, ki je skoraj od začetka do konca prepreden z ekološkimi vsebinami. V prvih treh omenjenih poglavjih avtor opisuje različne življenjske prostore in poudarja, da ima močno onesnaževanje lahko zelo daljnosežne posledice, ki povzročijo zastrašujoči krog onesnaževanja okolja. To avtor lepo prikaže na primeru onesnaževanja tal:

»Ogrožena so tudi rodovitna tla, ki so eden od temeljnih pogojev človekovega življenja. Zastrupljajo jih strupene snovi, ki se sesedajo na zemeljsko površino iz zraka, voda pa jih izpira v notranjost.

Druga skupina so strupi, s katerimi skušamo izboljšati pridelek. To so snovi, s katerimi uničujemo rastlinske škodljivce in plevela. Pravimo jim pesticidi. Ti rušijo naravno ravnotežje snovi; kopičijo se v prsti, odkoder pridejo v rastline, živali in človeka. Čeprav so sprva mislili, da zastrupljajo le škodljivce, so izkušnje pokazale, da škodujejo tudi ostalim živim bitjem. Živila, ki jih pridelamo na takih tleh vsebujejo vedno več strupenih snovi. Zato so

uporabo mnogih pesticidov že prepovedali ali pa vsaj omejili.

Plodna tla pa uničujejo tudi nekatera naravna dogajanja, ki jih civilizacija močno pospešuje. To so: erozija, hudourniki in plazovi. Njihovo delovanje je tem močnejše, čim slabše je razvita rastlinska odeja. Če strupi iz onesnaženega zraka uničijo rastlinstvo, je vpliv vetrov, vode in mraza vedno močnejši. Hudourniki odnašajo prst, ki je rastline ne zadržujejo več, trgajo se plazovi, krušijo se skale... Tako se je zaključil zastrašujoči krog onesnaževanja okolja. Pomni: VERJAMEMO, DA SMO SE NEVARNOSTI ZAVEDLI ŠE OB PRAVEM ČASU, VENDAR MORAMO V BOJ PROTI UNIČEVANJU OKOLJA VSI IN Z VSEMI SILAMI!!!!!!!???????? (str. 131-133)

Avtor skuša prikazati onesnaževanje kot proces, ki ne prizadane samo enega segmenta okolja, ampak zaradi povezanosti v naravi – vse je povezano z vsem – prizadane celotno naravno okolje in posledično tudi človeka, ki je del tega okolja. Tudi v tem učbeniku naletimo ob koncu poglavij na rubriko »ALI VEŠ?«, ki skuša, kot sem omenila že pri predhodnem učbeniku, najbrž igrati na čustveno dovzetost otrok in mladine. Primer:

»Ali veš:

Da mora miličnik, ki usmerja promet v centru Ljubljane, vdihniti v 8 urah približno toliko strupenih izpušnih plinov, kot bi jih vdihnil, če bi pokadil 50 cigaret?« (str. 133)

8) Cencič, Mira (1981, 1988): UČENJE JE MOJE VESELJE, delovni zvezek za spoznavanje narave in družbe za 3. Razred osnovne šole. Tehniška založba Slovenije, Ljubljana.

Gre za primer delovnega zvezka na nižji stopnji osnovne šole iz katerega sem izbrala primer spodbujanja k razmišljanju o delovanju kmetijskega posestva, uporabi umetnih gnojil in »škodljivcih«:

»Oglej si kmetijsko posestvo in zberi o njem podatke. Ugotovi, kaj pridelujejo, kateri pridelki so najpomembnejši, kako obdelujejo posestvo, katere stroje uporabljajo, kako izboljšujejo zemljo, kako uničujejo škodljivce, koliko živine

imajo, kako skrbijo za zdravje živine itd. O tem napiši sestavek.» (str. 17)

9) Čurin, Vlado, Zdravko Petkovšek, Tatjana Sevnik, Igor Smolej (1981, 1989): SPOZNAVANJE NARAVE za 4. Razred OŠ. DZS, Ljubljana.

Učbenik prikazuje življenje različnih živali in rastlin. Eno od poglavij govori o varovalni vlogi gozda in o gospodarskem pomenu lesa, učenci pa dobijo tudi nekaj osnovnih podatkov o varstvu narave. Že v samem uvodnem nagovoru avtorica poziva učence k poglobitvi znanja o varstvu narave pri naravoslovnem krožku, v celodnevni šoli, v planinski in taborniški organizaciji na šoli, pri gozdarjih in lovcih.

Med različnimi živalmi so opisani in kot hudi škodljivci izpostavljeni: koloradski hrošč, smrekov lubadar in pinijev sprevodni prelec. V tekstu se med drugim nahaja svarilo pred pretirano uporabo kemičnih sredstev za zatiranje škodljivcev in pa vloga gozdarjev pri tem.

»Gozd smo dolžni ohranjati in izboljševati! Človek posega v naravo, ker je to potrebno za njegov obstanek in napredek. Paziti pa mora, da ohrani ravnovesje v njej. To je odgovorno delo gozdarjev. Ti skrbijo za gozdno drevje, za gozdna tla, preprečujejo pretirano uporabo kemičnih pripomočkov za zatiranje škodljivcev, skrbijo za obnavljanje gozdov. Popolnoma naravno je tudi sodelovanje gozdarjev z lovci, ki med drugim tudi skrbijo za varstvo narave in življenjskega okolja. OB POMOČI VSEH LJUDI, TUDI TEBE, MLADI PRIJATELJ, BODO PRIZADEVANJA GOZDARJEV IN LOVCEV BOGATO POPLAČANA.«

Varstvo narave

...Tiste dele narave, ki rabijo človeku za življenje in razvoj, imenujemo naravne dobrine ali naravne vire. Nekatero od teh se po naravni poti ali s sodelovanjem človeka obnavljajo (npr. sladke vode, zrak, gozdovi), druge naravne dobrine pa ne (npr. nafta in premog). Že danes moramo misliti na to, da nam jih bo nekoč zmanjkalo. S pametno rabo in varčevanjem lahko podaljšamo njihovo trajanje, iskati pa moramo tudi druge vire obnovljive energije, kot so sonce, veter in toplota Zemljine notranjščine.

Človek je od nekdaj izkoriščal naravne dobrine, vendar toliko, da so se lahko obnovile in da ni bilo porušeno ravnovesje v naravi. V zadnjih desetletjih je človek s pretiranim izkoriščanjem narave in z nesmotrnim poseganjem vanjo tako prizadejal naravo, da se sama ne more opomoči. Onesnažil je reke, jezera in zrak, zastrupil zemljo in talno vodo, iztrebil številne živali in rastline. S tem pa je prizadel in poslabšal tudi lastno življenjsko okolje, saj vemo, da je v naravi vse med seboj povezano. Naravo moramo varovati torej tudi zato, da bomo ohranili sebe in človeški rod. (str.62-63)

Tudi v tem učbeniku je tako kot pri ostalih učbenikih tega obdobja očitno popularna rubrika »ALI VEŠ?«, le da je tokrat malce drugače izpeljana, in sicer ne v obliki naštevanja golih podatkov in dejstev, pač pa je to del poglavja namenjen diskusiji in razmisleku. Primer:

»Ali veš:

**kako avtomobili onesnažujejo zrak?*

**kako bi lahko zmanjšali onesnaževanje zraka pri vas doma?« (str. 65)*

10) Lučovnik, Jurij (1988, 1995): RAZVOJNI NAUK biologija za 8. Razred OŠ. DZS, Ljubljana.

Glede na učbenik iz leta 1982 sem tu naletela na skrčen obseg snovi, ki se nanaša na človekovo spreminjanje narave in probleme današnjega človeštva. Iz vsebine:

»Poseganje v naravo mora biti preudarno

V svoji kratki zgodovini je človek močno spremenil podobo našega planeta. Skoraj ni več predela na Zemlji, kjer se ne bi poznala »človekova roka«, njegov razum in načrt, kako spremeniti naravna dogajanja sebi v prid.

Že pred mnogimi tisočletji je začel načrtno uporabljati ogenj za krčenje gozdov in pridobivanje poljedeljskih površin. Sušna področja je z namakanjem spremenil v sočne travnike in plodne njive. Z izsuševanjem je pridobil iz močvirja plodno zemljo in celo morju jo je že iztrgal velikanske površine. Po dolgem in počez je prevrtal zemeljsko skorjo pri iskanju zalog energije in različnih rud, iz katerih dobiva kovine za izdelavo najrazličnejših predmetov, ki mu lajšajo in lepšajo življenje.

Vse to je dosegel človek ne toliko z močjo svojih mišic, ampak predvsem z izkušnjami in razumom. Začel je načrtno izrabljati naravne sile, s katerimi deluje na naravne predmete, da dobiva to, kar ima v načrtu. (str. 105)

Problemi današnjega človeštva

Poziv k temu, da mora človeštvo preudarnejše usmerjati svoj razvoj, s tem da bo med drugim (poleg razumne kontrole rojstev, industrijske proizvodnje v razumnih mejah, ohranitve razpoložljive površine plodne zemlje in povečanja hektarskega donosa) zaustavilo onesnaževanje in zastrupljanje okolja.» (str. 128)

11) Angerer, Tatjana (1986, 1998): BIOLOGIJA za 6. razred OŠ. DZS, Ljubljana.

Učbenik se temeljito loteva problemov, ki jih nosi s sabo onesnaževanje, ukrepov za reševanje teh problemov, hkrati pa učence spodbuja k razmišljanju o vzrokih onesnaženja in na kakšen način bi se tovrstne probleme še dalo reševati.

Tudi ta učbenik se tako kot njegov predhodnik ukvarja z onesnaževanjem celinskih voda, morja, kopnega in zraka, s to razliko, da je v njem večji poudarek na ukrepih za rešitev nastale situacije in spodbudah k razmišljanju v obliki konkretnih vprašanj in nalog.

Poglavja si sledijo podobno kot v predhodnem učbeniku, s tem da so le-ta opremljena tudi s podpoglavji o ukrepih proti onesnaževanju:

- Rušenje naravnega ravnovesja v celinskih vodah z onesnaževanjem,
- Onesnaževanje morja,
- Onesnaževanje kopnega in zraka
- Človekovo mesto v naravi.

Pri prvih dveh poglavjih - **o onesnaževanju celinskih voda in morja** - prikazuje na kakšen način človek onesnažuje vode in poudarja to, da so samočistilne sposobnosti voda presežene. Med tekstom zastavlja veliko smiselnih vprašanj in raznih trditev, ki naj bi učence čim bolj spodbujale h kritičnemu razmišljanju in iskanju vzrokov in ne toliko k iskanju rešitev.

Na primer:

»Poiščite na zemljevidu Savinjo in Muro ter ugotovite, katera industrija je glavni vzrok za njuno onesnaženje.

Preverite, če so vode v vaši okolici onesnažene; če so, ugotovite vzroke onesnaženja! (str. 57)

V podpoglavjih k prvima dvema poglavjema govori o čiščenju, ki je sicer zelo drag a v današnjem času nujen postopek in ukrepih proti onesnaževanju z dokaj natančnimi opisi, ki pa jim sledijo zopet tematska vprašanja in trditve, ki naj bi bile predmet neke diskusije.

Glede morja na primer, ki seveda nima neomejene samoočiščevalne sposobnosti se zaščita in obvarovanje koncentrira v treh točkah:

1. zaščita morja pred kanalizacijskimi odplakami
2. zaščita morja pred industrijskimi odplakami in
3. zaščita morja pred naftnimi derivati.

Pri tretjem poglavju o **onesnaževanju kopnega in zraka** je seveda poudarek na škodljivih izpušnih plinih in strupenih plinih, ki nastajajo v proizvodnem procesu, in kar se tiče kopnega na uporabi strupov – pesticidov - s katerimi skušamo izboljšati pridelek.

»Ti rušijo naravno ravnovesje snovi v tleh in se kopičijo v prsti, od koder pridejo v rastline, živali in človeka. Danes se dobro zavedamo, kakšne posledice ima lahko nenadzorovana uporaba pesticidov. Njihova količina v tleh in v živilih, ki jih na njih pridelamo, je iz leta v leto večja. Škodljive posledice na rastlinah, živalih in končno tudi na človeku so vedno bolj očitne. Zato so se strokovnjaki za človekovo okolje pri Združenih narodih na sestanku v Nairobiju (1984) dogovorili za mednarodno urejen nadzor nad uporabo nevarnih kemikalij. (str. 170)

Načrtno bo treba zmanjševati uporabo pesticidov in poskrbeti za naravno ravnovesje med rastlinskimi škodljivci in njihovimi plenilci, ki nam pomagajo v biološkem boju z njimi. Zato marsikje že opuščajo monokulture gospodarsko pomembnih rastlin, ki so omogočale čezmerno razmnoževanje škodljivcev, ki se vračajo k mozaičnemu obdelovanju polj, ki omogoča življenje pticam pevkam in drugim naravnim plenilcem škodljivcev. (str. 175)

O človekovem mestu v naravi spregovori na sledeč način:

»Ljudje spadamo v skupino porabnikov. Toda od preostalih porabnikov se vendarle bistveno razlikujemo; iz okolja ne jemljemo le hrane in kisika kot druga bitja, ampak tudi dobrine, ki nam omogočajo udobnejše in kulturnejše življenje.

To so les in kamnine, rudnine in rude, premog in nafta. Slednja dva sta poleg vode glavna vira energije in tudi pomembni surovini v kemijski industriji. Vedno več jemljemo naravi – toliko, da se tudi obnovljive dobrine, na primer voda in les, ne morejo več same obnavljati. Prav s tem pa ogrožamo naravno ravnovesje. Zato moramo okolju posvetiti tudi veliko več pozornosti, skrbi in nege. Aktivno moramo pospeševati njegovo obnavljanje, čistiti moramo na primer vodo in zrak, pogozdovati goličave, obenem pa se moramo sprijazniti z dejstvom, da od narave ne moremo jemati več, kot nam lahko da. Poiskati moramo ravnovesje med okoljem in našim načinom življenja in ga vztrajno vzdrževati. To je naloga nas vseh in vseh naslednjih generacij.« (str. 177)

Skupina »porabnikov«, ki za svoj obstoj ne potrebuje le hrane in kisika kot druga bitja, ampak tudi dobrine, ki ji omogočajo udobnejše in kulturnejše življenje smo mi, potrošniška družba, ki bo morala v prihodnosti bolj uporabiti svojo kupno moč in krepiti trg za blago, ki okolju povzroča kar najmanj škode.

12) Rotar, Vlado, Brian Beckett, Rose Marie Gallagher (1995, 2001): Biologija za 7. razred OŠ. Tehniška založba Slovenije, Ljubljana.

Učbenik je v rabi še letos. Obravnava predvsem človeka in človeško telo. Izražena je skrb zaradi naraščanja prebivalstva in neenakomerne porazdelitve bogastva v svetu. Ukrep: bogati naj pomagajo državam v razvoju in nerazvitim predvsem glede izobraževanja.

13) Brancelj, Anton, Franc Janžekovič, Tom Turk, Marina Svečko (1998, 2001): Biologija 6. DZS, Ljubljana.

Učbenik je v rabi še letos. Kar se tiče teoretične obravnave ekoloških vsebin je le-te v učbeniku manj; praktične naloge,

opozorila, zanimive trditve iz prejšnjih izdaj so zavzele več prostora v delovnem zvezku. Torej gre za nek preskok pri pedagoškem delu, ki učence vse bolj spodbuja k razmišljanju o problemih in iskanju rešitev in jim manj polni glave z množico podatkov.

Učbenik ima tri sklope, ki si sledijo v naslednjem zaporedju:

1. Človek in morje
2. Človek in celinske vode
3. Izkoriščanje in ogrožanje gozda

»MORJE: Z industrijskimi in kmetijskimi odpadki neposredno ali z rekami, ki se izlivajo v morje, pritekajo vanj številni herbicidi in insekticidi.

Nevarni onesnaževalci so tudi nafta in naftni derivati. Nafto razgrajuje le malo organizmov, pa še ti zelo počasi. Ker je lažja od vode, plava na površini in zmanjšuje prodiranje svetlobe v morje, zmanjšuje izmenjavo plinov in tako zmanjšuje fotosintezo. Največ škode povzroči planktonu, saj ga zaduši. (str. 28)

CELINSKE VODE:

Nekatere strupene in škodljive snovi potujejo z zrakom na zelo dolge razdalje in nazadnje končajo v vodah. Med najbolj znanimi snovmi je prašek za zatiranje žuželk, znan po kratici DDT. Prašek so veliko uporabljali tudi v Evropi in Ameriki, veliko ga je prišlo tudi v vode in se je na koncu nakopičil v živalih. O njegovi množični uporabi veliko pove tudi to, da so ga vetrovi zanesli celo na ledenike Arktike in Antarktike.

V skupini škodljivih snovi so tudi delci radioaktivnih snovi, ki so nastale ob eksplozijah atomskih bomb ali ob nesrečah v jedrskih elektrarnah in pri jedrskih poskusih. Ti delci padajo tudi v vode in se kopičijo predvsem v živalih, ki rijejo po blatu. Radioaktivne snovi pa se prek prehranjevalnih verig v veliko večjih koncentracijah kopičijo tudi v različnih plenilcih, ki se hranijo s temi živalmi. (str. 55)

Od vseh omenjenih učbenikov sem tu prvič naletela na omembo »radioaktivnih snovi«, čeprav bi glede na jedrske katastrofe, ki datirajo »kar nekaj« let nazaj to pričakovala že veliko prej oziroma najkasneje ob prvi izdaji predhodnega učbenika.

14) Tarman, Kazimir (1999): Ekologija – učbenik za strokovne in tehniške gimnazije. DZS, Ljubljana.

Gre za učbenik, ki je namenjen prav predmetu »Ekologija«, ki se na nekaterih naših srednjih šolah že pojavlja kot izbirni predmet. Gre za obsežen učbenik, ki celovito obravnava ekološko problematiko v vsej svoji obsežnosti. Učbenik je razdeljen na sedem poglavij, od katerih je potem vsako razdeljeno na številna podpoglavja. Iz vsebine:

- » 1. Življenjski prostor;
- 2. Populacija je skupina osebkov iste vrste;
- 3. Ekosistem je organizirana zveza živih bitij in neživega okolja;
- 4. Življenjska združba je splet raznovrstnosti;
- 5. Biomi zemlje;
- 6. Človek spreminja naravo in svoje življenjsko okolje;
- 7. Dodatki: vladne in nevladne organizacije v Sloveniji, ki se ukvarjajo z varstvom narave; raziskovalne ustanove, ki se ukvarjajo z raziskovanjem narave; poveljavni zakoni, odredbe, predpisi ter mednarodne konvencije in protokoli; mednarodne organizacije, ki delujejo za varstvo narave.«

15) Ocepek, Rudi, Igor Smolej, Zdravko Petkovšek (2000): Spoznavajmo naravo 4. DZS, Ljubljana.

Ta učbenik za četrty razred osnovne šole v zvezi z varovanjem narave skorajda ne navaja nobenih trditev, statističnih ali kakšnih drugačnih podatkov. Vse vsebine, ki se vežejo na varovanje narave so v bistvu predstavljene v obliki vprašanj, tak pristop pa prav gotovo zahteva zelo usposobljene pedagoge, ki znajo otroke pravilno usmerjati in iz njih potegniti kar največ. Primeri:

*»Ali onesnažen zrak in kisli dež lahko uničita gozdove?
Strupene snovi v zraku škodujejo tudi gozdnemu drevju.
Onesnaženost zraka je težko zmanjšati. Vendar k zmanjšanju onesnaženja lahko vsak kaj pripomore: npr. z varčno rabo energije in uporabo kuriva, ki pri gorenju sprošča malo strupenih snovi. Kako še?
Koliko lesa smemo pokuriti?
Pred kom je treba varovati naravo?«*

Tu je avtor z velikimi črkami pripisal odgovor: PRED
ČLOVEKOM.

*Naravo želimo ohraniti takšno, kakršno smo podedovali od
prednikov. Pravimo, da je to naravna dediščina.*

*Vsak posameznik lahko pripomore k ohranitvi redkih rastlin,
živali in gliv ter naravne dediščine tako, da spoštuje
varstvene predpise in sam pomaga, da jih drugi ne kršijo.*

6. UGOTOVITVE PREVERJANJA EKO VSEBIN V UČBENIKIH

Tradicionalno smo se v okviru okoljske vzgoje ukvarjali bolj s sedanostjo, delno s preteklostjo, medtem ko je bila prihodnost največkrat zunaj našega razmišljanja in delovanja. Zlasti ekonomski in politični vidiki, ki so v resničnem življenju vsemogočna gibalna, so bili v obravnavi okoljskih tem največkrat zanemarjeni. Danes se situacija počasi spreminja, saj je okoljska vzgoja vse bolj usmerjena v prihodnost.

Velik problem, ki ga vidim in se pojavlja v učnih načrtih in učbenikih od prvega razreda naprej in je verjetno osnovni problem za vse nadaljnje težave v ekološki vzgoji, je antropocentrično gledanje narave. V skladu z njim je človek središče vsega in tudi vsa narava obstaja zaradi njega. Človek pa je pravzaprav le del narave, tako kot vsa druga živa bitja, in je od njih in nežive narave odvisen. In prav to je tista poanta, ki jo morajo učenci razumeti in jim jo je potrebno na čim bolj nazoren način prikazati.

Narava dostikrat z literarno (pravljico) simboliko sproža napačna pojmovanja in lažno razbremenjuje učence mnogih odgovornosti v odnosu do okolja in narave. V mislih imam ravno uporabo naziva »škodljivci«, ki se še vedno najpogosteje oziroma v učbenikih še povsod, uporablja za živali, ki se hranijo z gojenimi rastlinami. Učenci morajo na primer v šoli deliti živali na koristne in škodljive. Taka delitev pa je seveda relativna in povzroča priljubljenost ali nepriljubljenost živali. V naravnih prehranjevalnih spletih ima vsako živo bitje svoj pomen. Uporaba besed sovražnik in žrtev, namesto plenilec in plen, učence zavaja in povzroča napačne predstave. Tudi pripisovanje antropocentričnih lastnosti (požrešen, zvit, len, neumen...), približuje učencem naravo na strokovno neustrezen način. Če jim ne razložimo, da gre za prisposodbe oziroma razliko med literarno umetniškim ter poučevalnim pristopom.

Pri primerjavi zgoraj prikazanih vsebin izbranih učbenikov sem prišla predvsem do naslednjih ugotovitev:

- Pogostost omenjanja okoljskih tem, ki se kakorkoli nanašajo na varovanje narave z vsakim obdobjem narašča. V obdobju

od 1869-1969 je tovrstna tematika izredno redka. V šolah so predvsem skušali otrokom buditi veselje do narave, o kakšnih ekoloških problemih, onesnaževanju, katastrofah, ukrepih in viziji prihodnosti takrat še niso govorili, kar je bil po svoje odraz takratnega družbenega stanja, saj se tudi na nivoju države ti problemi še niso prav posebej izpostavljali. V obdobju od 1969 do nekako 1990 se situacija občutno spremeni. Aktiven interes za vprašanja in probleme vzgoje mladih za zaščito okolja se namreč pojavi v času šolskih reform v šestdesetih letih. V sedemdesetih in osemdesetih letih pa se po celem svetu v šolskih in obšolskih organizacijah opaža raznolikost akcij, glede popolnejšega predstavljanja pomembnosti problemov okolja mladim. V učbenikih se pojavijo prva cela poglavja namenjena problematiki varovanja narave. V obdobju od 1990 do danes, pa ne gre toliko za količinsko obsežnost podatkov, ampak je bolj poudarek na kritičnih vprašanjih, ki navajajo otroke k diskusiji in razmišljanju.

- Pogostost izdaje učbenikov – Na začetku izbranega obdobja so bili učbeniki bolj redkost, pa tudi v večini primerov ni šlo za učbenike, ampak nekakšne priročnike. Večina učbenikov, ki je izšla v poznih sedemdesetih in v začetku osemdesetih let je ostala do zadnjega obdobja praktično nespremenjena. Zadnje izdaje učbenikov so v uporabi največ tri do štiri leta medtem pa so že so v pripravi vsebinsko novi učbeniki.
- Kar se tiče vsebine gre v začetnem obdobju predvsem za spodbujanje ljubezni do narave, pa še to v zelo majhnem obsegu. V obdobju po letu 1960 gre za izrazito poudarjeno skrb za naravo in »bombandiranje« otrok z množico podatkov o katastrofalnem stanju narave. V zadnjih letih pa je že opaziti premik, in sicer gre za vnos diskusije in reševanja problema in šele nato vnos znanja. Čeprav je lahko rečemo tak način še vedno bolj v povojih in je zelo odvisen od sposobnosti in osebne angažiranosti pedagogov.
- Kljub vse manjšim razmikom med letnicami izdaj novih učbenikov, pa le-ti v svojih vsebinah še vedno ne sledijo družbenim spremembam in v svojih vsebinah ne omenjajo oziroma obravnavajo aktualnih tem. Pri tem bi omenila jedrske nesreče in nevarna radioaktivna sevanja, ki sem jih zasledila med biološkimi učbeniki šele v zadnjem obdobju. Prav posebej sem bila pozorna na biološke učbenike za šesti razred osnovne šole, saj se po učnih načrtih v tem šolskem letu prav posebej obravnava okoljska tematika in prva

omemba radioaktivnih nevarnih snovi sega v leto 1998 (kar je na primer 12 let po katastrofalni nesreči v Černobilu!).

7. SKLEP

Sklep oziroma zaključek moje diplomske naloge bom razdelila na dva dela, saj je celotna diplomska naloga dejansko razdeljena na dva dela:

1. SPLOŠNI ZAKLJUČEK

Ekološka vzgoja je doseganje sodobnih znanj, razvijanje sposobnosti in stališč učencev o ekoloških posebnostih, procesih in zakonitostih v okolju; spoznavanje delovanja človeka na okolje, razumevanje sodobnih teženj in možnosti znanosti tehnologije in umetnosti za celovito zaščito in napredek okolja, navajanje učencev na vzdrževanje oz. higieno in estetskega urejanja šolskih objektov v naravi, kulturnih vrednot, posebej do medčloveških odnosov. Cilj okoljske vzgoje je kompleksen in večslojen. Izgrajevanje odnosa do okolja lahko nastane samo kot rezultat ekoloških znanj, spretnosti, sposobnosti in navad.

Ljudje bodo sprejeli etiko trajnostnega oziroma obstojnostnega življenja, ko bodo prepričani, da je to prav in potrebno, ko bodo imeli dovolj vzpodbud in ko jim bo omogočen dostop do potrebnega znanja in veščin. Večina formalne izobrazbe pa jim na žalost danes še vedno ne daje potrebnega znanja in razumevanja. To pa pomeni, da bo v formalnem izobraževanju potrebno še marsikaj vsebinsko spremeniti, da bodo ljudje razumeli svoj odnos do narave. Dejstvo, da je stopnja ekološke osveščenosti neposredno povezana s stopnjo izobrazbe, je pravzaprav ugodna okoliščina, saj bolj izobražene skupine prebivalcev razpolagajo tudi z več politične moči, kar lahko samo ugodno vpliva na hitrost ukrepanja v nakazani smeri. Pot v trajnostno družbo bo prav gotovo izredno zahteven proces, ki predstavlja edino realno možnost za človeštvo.

2. ZAKLJUČEK NA OSNOVI PREGLEDA VSEBIN UČBENIKOV

Glavna ugotovitev do katere sem prišla na podlagi pregleda izbranih učbenikov je ta, da se spremembe v družbi ne odražajo v učbenikih pravočasno oziroma z večletnim zamikom. Danes, ko smo priča neizmerno hitrim spremembam na vseh področjih se zdi nedopustno izdajanje učbenikov vsakih deset in več let, kot se je to dogajalo v sedemdesetih in osemdesetih letih. Če hočemo zagotoviti učinkovito šolstvo je to prvi korak, ki ga moramo doseči. Ažurno vključevanje

aktualnih dogajanj an področju okoljskega varstva, hkrati pa tudi nakazovanje sprememb, ki bi utegnile v bližnji kakor tudi daljni prihodnosti vplivati na prihodnost človeštva.

8. LITERATURA

1. Althusser, Louis (1979): »Ideologija i državni ideološki aparati«. Marksizam u svetu, 7-8, str. 77-119.
2. Angerer, Tatjana (1998, 1986): Biologija za 6. razred osnovne šole. 13. izdaja. DZS, Ljubljana.
3. Bajd, Barbara, Sonja Artač (1994):«First Experiences with Introducing Different Approaches in Early Science Teaching«. The School Field, 5, 3-4, str. 127-149.
4. Baskar, Bojan, Tatjana Jurkovič, Alenka Bogovič, Tanja Velušček, Srečko Fišer (1990): Zbornik Šolarjevo ogledalo. DZS, Ljubljana.
5. Borić, Edita (1998): Odgoj i obrazovanje za okoliš u osnovnoj školi – doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani, Biotehniška fakulteta, oddelek za biologijo, Ljubljana.
6. Bowers, C. A. (1995): Educating for an Ecologically Sustainable Culture. State University of New York Press.
7. Breclj, Anton (1926): Čuda in tajne življenja. Družba sv. Mohorja na Prevaljah, Prevalje.
8. Brancelj, Anton, Franc Janžekovič, Tom Turk, Marina Svečko (2001, 1998): Biologija 6. 4. izdaja. DZS, Ljubljana.
9. Brčan, Tatjana (1983,1973): Biologija za 6. razred osnovne šole. 11. natis. DZS, Ljubljana.
10. Cenčič, Mira (1988,1981): Učenje je moje veselje, delovni zvezek za spoznavanje narave in družbe za 3. razred osnovne šole. 8. izdaja. Tehniška založba Slovenije, Ljubljana.
11. Cifrič, I., B. Čulig (1987): Ekološka svijest mladih. Radna zajednica republičke konferencije Saveza socialističke omladine Hrvatske i Zavod za sociologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu, Zagreb.
12. (1996) Černobil: Nesreča, posledice, nauki. Stritar, Andrej (ur.), Društvo jedrskih strokovnjakov Slovenije.
13. Čopič, Venceslav (1970): Zemljepis v obvezni osnovni šoli, Separati zbornika Osnovna šola na Slovenskem 1869-1969/8. Slovenski šolski muzej, Ljubljana.
14. Čurin, Vlado, Zdravko Petkovšek, Tatjana Sevnik, Igor Smolej (1989,1981): Spoznavanje narave za 4. razred osnovne šole. 9. natis. DZS, Ljubljana.
15. Fajfar, Simona (1998): »Eko šola kot način življenja – spremembe na bolje«. Delo, 18.12.1998, str. 6.
16. Frisch, Karl (1963): Sredi življenja. DZS, Ljubljana.
17. Gams I. in drugi (1982): Bomo preživel? Znanstvena knjižnica – nova serija, 14.
18. Goričar, Jože (1975): Temelji obče sociologije. DZS, Ljubljana.
19. Guille-Escuret, Georges (1998): Družbe in njihove narave. Zavod za založniško dejavnost (Studia Humanitatis), Ljubljana.
20. Hannigan, John (1995): Environmental Sociology - A Social Constructionist Perspective.
21. Hlad, Branka, Stane Peterlin (1996): Okoljska vzgoja in izobraževanje – pot k spremembi.

22. Ilešič, Svetozar (1959): Gospodarska in politična geografija sveta. DZS, Ljubljana.
23. Jarh, Jožef (1998): »Kako, kdaj in kaj izobraževati učitelje za trajnostni razvoj ekološko uravnoveženega planetarnega življenja«. Delo, 18.07.1998, str. 32.
24. Jeraj, Josip (1933): Naša vas, oris vede o vasi. Slovenska šolska matica, Ljubljana.
25. Kirn, Andrej (1992): Ekološka (okoljska) etika. Aram, Maribor.
26. Kos, Drago (1993): »Trodelna struktura trajnostnega razvoja«. »V objavi«, Teorija in praksa, 1/4.
27. Kristan, Silvo (1998): Šola v naravi. Didakta, Radovljica.
28. (2002) Kurikulum. Elektronski dokument: http://www.sp.uni-lj.si/didaktika/show_kurikulum.pps
29. Lah, Avguštin, Igor Vrišer (1969): Sodobni svet-družbena geografija. Založba obzorja Maribor, Maribor.
30. Lapajne S., M. Marega, V. Milekšič, P. Skoberne, M. Zupan (1997): Za okolje: priročnik za vključevanje varstva okolja v vzgojno-izobraževalne programe šol. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.
31. Lučovnik, Jurij (1982,1977): Razvojni nauk, biologija za 8. razred osnovne šole. 6. izdaja. DZS, Ljubljana.
32. Lučovnik, Jurij (1995,1988): Razvojni nauk, biologija za 8. razred osnovne šole. 8. izdaja. DZS, Ljubljana.
33. Marentič Požarnik, Barica, B. Artač, D. Berce, M. Furlan, N. Gradadolnik-Kržišnik, A. Jevševar, B. Kumer Rener, K. Kržan, M. Lunar, J. Mlinar, S. Murko, D. Ognjanovič, I. Perenič, S. Planinšek, M. Skerbinek, D. Skribe Dimec, I. Šavli, M. Umek (1993): Okolje in šolske iniciative - Zgodba nekega projekta. Zavod RS za šolstvo in šport, Ljubljana.
34. Mihelčič, Franc (1944): Tajne narave – poljuden uvod v poznavanje življenja organizmov. Slovenska poljudnoznanstvena knjižnica, Ljubljana.
35. Mol, P. J., Gert Spaargaren (1994): »Apokaliptična obzorja ekološke reforme«. ČKZ, 166/167, str. 203-216.
36. Montanari, Massimo (1998): Lakota in izobilje, evropska zgodovina prehranjevanja. Založba /*cf, Ljubljana.
37. Mrgole, Albert (1999): Malopridna mladež med zaščitniki in preganjalci – k nastajanju mladinskega prava. Založba /*Cf., Ljubljana.
38. (2000) Nacionalni projekt Eko šola kot način življenja. Elektronski dokument: <http://www.2.arnes.si/~ljzss50/info.html>
39. Nastran Ule, Mirjana (1988): Mladina in ideologija. Delavska enotnost, Ljubljana.
40. Nastran Ule, Mirjana (1996): Mladina v devetdesetih. Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.
41. Očepek, Rudi, Igor Smolej, Zdravko Petkovšek (2000): Spoznavajmo naravo 4. DZS, Ljubljana.
42. Peček, Mojca (1993): »Podoba iz sanj«. Časopis za kritiko znanosti, št. 160-161, let. XXI, 1993, str. 13-23
43. Plut, Dušan (1991): Entropijska zanka. Didakta Radovljica, Radovljica.

44. Rogelj Petrič, Silvestra (1999): »Okoljska vzgoja v naših šolah – organski del predmeta, ne pa privesek«. Delo, 31.05.1999, str. 9.
45. Rotar, Vlado, Brian Beckett, Rose Marie Gallagher (2001,1995): Biologija za 7. razred osnovne šole. 7. izdaja. Tehniška založba Slovenije, Ljubljana.
46. Saksida, Iztok (1986): Šola, učitelj, mati in otrok. Delavska enotnost, Ljubljana.
47. Sernek, Ivan (1995): Velika skrivnost, Slovensko ekološko gibanje. Aram d.o.o., Maribor.
48. (1991) Skrb za zemljo, strategija za življenje po načelu trajnosti, objavljeno v sodelovanju z IUCN, UNEP, WWF, Gland, Švica.
49. Supek, Rudi (1987): Herbert Spencer i biologizam u sociologiji. Naprijed, Zagreb.
50. Štefe, Tomaž (1990): »Ekološka sociologija«. Rast, revija za literarna, kulturna in družbena vprašanja, Letnik 1, 1-2, str. 62-69.
51. Tarman, Kazimir, Peter Novak, Hubert Požarnik, Avguštin Lah, Barica Marentič Požarnik, Ivan Sernek, Irena Perenič, Vinko Potočnik, Vekoslav Grmič (1994): Človek in njegovo okolje – Celostno razumevanje okolja – izziv na pragu tretjega tisočletja, Zbornik. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana.
52. Tarman, Kazimir (1999): Ekologija, učbenik za strokovne in tehniške gimnazije. DZS, Ljubljana.
53. Tomšič, Janez (1970): Oris osnovnošolskega prirodopisnega pouka na Slovenskem, Separati zbornika Osnovna šola na Slovenskem 1869-1969/11. Slovenski šolski muzej, Ljubljana.
54. (1996) Varstvo narave – predstavitev in primerjava nemških in slovenskih izkušenj in Okoljska vzgoja in izobraževanje – pot k spremembam, Zbornik posvetovanj. Ministrstvo za okolje in prostor, Uprava RS za varstvo narave, Ljubljana.
55. Vigarello, Georges (1999): Čisto in umazano, telesna higiena od srednjega veka naprej. Založba /*cf, Ljubljana.
56. Žibert, Andreja (1999): »Z dobrim zgledom do neokrnjene narave«. Delo, 31.5.1999, str.10.