

Die herkonseptualisering van volhoubaarheid ná die dekade van opvoeding vir volhoubare ontwikkeling

The reconceptualisation of sustainability after the decade of education for sustainable development

KRYSTLE ONTONG EN LESLEY LE GRANGE

Departement Kurrikulumstudie

Universiteit Stellenbosch

krystle@sun.ac.za

llg@sun.ac.za



Krystle Ontong

Lesley le Grange

KRYSTLE ONTONG is 'n na-doktorale genoot in die Departement Kurrikulumstudie, Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit Stellenbosch. Sy het al haar grade BEd (*cl*), BEdHons (*cl*), MEd (*cl*) en PhD aan die Universiteit Stellenbosch voltooi.

KRYSTLE ONTONG is a postdoctoral fellow in the Department of Curriculum Studies, Faculty of Education at Stellenbosch University. She completed all her degrees BEd (*cl*), BEdHons (*cl*), MEd (*cl*) and PhD at Stellenbosch University.

LESLEY LE GRANGE is 'n Uitgelese Professor in die Departement Kurrikulumstudie, Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit Stellenbosch. Hy doen navorsing en gee onderrig in die vakgebiede omgewingsopvoeding, navorsingsmetodologie, wetenskap-onderwys en kurrikulum en assessering. Hy het meer as 160 publikasies en dien op die redaksierade van verskeie ewekniegeëvalueerde vaktyskrifte. Hy is die ontvanger van verskeie akademiese toekennings en pryse.

LESLEY LE GRANGE is a Distinguished Professor in the Department of Curriculum Studies, Faculty of Education at Stellenbosch University. Lesley teaches and researches in the fields of environmental education, research methodology, science education, and curriculum and assessment. He has more than 160 publications to his credit and serves on a number of editorial boards of peer-reviewed journals. He is recipient of several academic awards and prizes.

ABSTRACT

The reconceptualisation of sustainability after the decade of education for sustainable development

The past decade (2005–2014) has witnessed various awareness campaigns regarding sustainable development. Although the latter has been approached from different disciplines, the dominant discourses on sustainable development thus far have focused on the notion as a policy. However, despite the construction of sustainable development as a policy, together with the multiple warnings emphasizing the need for sustainable lifestyles, the environment continues to deteriorate at an alarming rate. This is visible in global environmental problems such as climate change, the decline

in biodiversity, pollution, deforestation and the growing unemployment rate. Various educational attempts have already been made to address the global socio-ecological crisis including the United Nations' declaration regarding the Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014). Despite these endeavours, teachers continue to teach as if a planetary emergency does not exist. Now that the decade of education for sustainable development has passed, the question can be asked: How can schools and teachers place renewed emphasis on sustainability? Taking into account that sustainable development as a policy has mainly failed in addressing the environmental crisis and sustainable lifestyles, the need for a different view is warranted. Multiple reasons can be provided for these failed attempts, but we argue that one possible reason could be due to the fact that sustainable development was previously largely viewed as a policy. This policy approach has generated several contradictions, controversies and ambiguities. One being the lack of clarity on what the term "needs" means. Hitherto, limited attention has been given to defining the term "needs" within the discourses of sustainable development. This lack of clarity regarding the term "needs" can be seen as one of the main contributing factors leading to the contested nature of sustainable development. In this article we will not elaborate on the analysis of needs per se but will use it as a point of reference in discussing how it contributes to the complexity of viewing sustainable development as a policy. Based on the latter view environmental policy makers have attempted to marry two highly desired yet contested goals, that of development and conservation. In this regard policy has not only led to several problematic features of sustainable development on semantic, ethical and epistemological levels but has also reinforced an anthropocentric (human-oriented) stance. A variety of literatures across different disciplines addresses the notion of sustainable development mainly as a policy. We aver that shifting the angle of vision from "policy" to "frame of mind" is possible and necessary in the field of environmental education post the Decade of Education for Sustainable Development.

The main argument that is made in this article is that teachers and schools should first reconceptualize the term "sustainability" within environmental education before they turn to the implementation of new pedagogies. This will require of teachers to expand their own existing traditional views on sustainable development and to adopt a new metaphysics. One of the main features of sustainable development as a frame of mind entails the right relationship with nature. This implies that teachers should create pedagogical and authentic spaces in which students can experience nature first hand and develop a love for it. The argument is made that as human beings we tend to conserve those things which we love the most. By exposing students to nature on a regular basis and facilitating the right experiences promises to not only foster an ethic of care among students but also to a certain degree their action competence. However, in order to provide the desired exposures and experiences to students, teachers themselves would need to elaborate on and adjust their views regarding sustainability. The purpose of this article is (a) to introduce a conceptual framework for a changed view of sustainability by discussing the possibility of viewing sustainability as a frame of mind and (b) to explore the implications of the latter for education.

KEY WORDS: sustainable development, policy, controversy, frame of mind, nature, anthropocentric, biocentric, ecosophy, needs

TREFWOORDE: volhoubare ontwikkeling, beleid, omstredenheid, denkraamwerk, natuur, antroposentries, biosentries, ekosofie, behoeftes

OPSOMMING

Die afgelope dekade (2005–2014) is gekenmerk deur verskeie bewusmakingsveldtogte aangaande volhoubare ontwikkeling. Nietemin, tesame met die veelvoudige waarskuwings wat die behoefte aan 'n volhoubare leefstyl beklemtoon, is die omgewing steeds besig om teen 'n geweldige spoed agteruit te gaan. Hierdie agteruitgang is onder meer sigbaar in die globale omgewingsprobleme soos klimaatsverandering, die afname in biodiversiteit, besoedeling, ontbossing en 'n groeiende werkloosheidsyfer. Verskeie opvoedkundige pogings is reeds aangewend om die erns van die globale sosio-ekologiese krisis te belemtoon, insluitend die Verenigde Nasies se verklaring aangaande die dekade van opvoeding vir volhoubare ontwikkeling (2005–2014). Ten spyte hiervan blyk dit dat onderwysers steeds voortgaan om te onderrig asof daar geen planetêre noodgeval bestaan nie. Nou, na die laaste jaar van die dekade van opvoeding vir volhoubare ontwikkeling, kan daar gevra word: Hoe kan onderwysers en skole volhoubaarheid ná afloop van hierdie dekade opnuut aanspreek? In hierdie artikel word daar aangevoer dat onderwysers en skole eerstens die term “volhoubaarheid” binne omgewingsopvoeding moet herkonseptualiseer voordat daar na die implementering van nuwe pedagogieë gekyk word. Die hoofdoel van hierdie artikel is dus (a) om 'n konseptuele raamwerk van só 'n veranderde siening voor te stel deur die moontlikheid van volhoubaarheid as 'n denkraamwerk te bespreek en (b) die implikasies daarvan vir onderwysers en skole te verken.

1. INLEIDING

Die beskouing van volhoubaarheid as 'n denkraamwerk eerder as net 'n blote beleid,¹ word as 'n moontlike respons en oplossing tot die mens se onvolhoubare leefstyl en die uitwerking wat dit op die omgewing het, voorgestel. Volgens Stables en Scott (2002:54) is daar in die wetenskaplike en krities-realistiese literatuur oor die omgewingskrisis 'n tekort aan noodsaaklike bestanddele. Stables (2002:5) beweer dat die modernis se obsessie met beheer oor die natuur ons laat vergeet dat baie van ons mees vervullende ervarings ontmoetings met die nie-menslike is – meestal wanneer ons alleen is. Hy noem dat ons sulke ontmoetings en ervarings onthou omdat dit ons óf onderbreek, óf ons laat bevraagteken óf ons op 'n manier bewus maak van ons eie denkraamwerke en ons daaraan herinner dat daar altyd lewe bo die eng beperkings van ons rede is: lewe waartoe ons op 'n manier verwant is alhoewel ons dit nie kan verstaan nie (Stables 2002:6).

Daar word in hierdie artikel aangevoer dat hoe meer gereeld onderwysers en skole sulke onderbrekings en ontmoetings by leerders herroep en aanmoedig, hoe groter is die moontlikheid dat 'n sekere omgewingsetiek by hulle kan ontwikkel. Dit beteken egter nie dat ontmoetings met die natuur alleen voldoende is vir die ontwikkeling van 'n omgewingsetiek nie, maar dat dit tesame met die nodige kennis, vaardighede, houdings en ander blootstelling wel beduidend kan bydra daartoe. Ontmoetings soos hierdie sal aanleiding gee tot die ontwikkeling van 'n opregte liefde vir die natuur en die omgewing wat leerders in staat sal stel om nie net 'n aksiebekwaamheid nie, maar ook 'n bewaringsetiek na te streef aangesien ons tog geneig is om dit wat ons die meeste koester, ook die beste te bewaar.

Volgens De Beer, Dreyer en Loubser (2014:2) word daar meer as 270 babas elke minuut, wêreldwyd gebore en teen 2050 sal die wêreldbevolking 'n teiken van 9 biljoen bereik het. Onder verskeie lande, is Afrika geïdentifiseer as die land met die die hoogste bevolkingsgroei in die wêreld. Hierbenewens het die uitwissingstempo van diere teen 'n geweldige spoed toegeneem

¹ Die term beleid soos dit in hierdie verband gebruik word, sal hieronder in meer besonderhede verduidelik word.

(beraming op 1000 tot 10 000 keer groter voor menslike inmenging) (De Beer et al. 2014). Verder het Suid-Afrika die derde grootste vlak van biologiese diversiteit in die wêreld. Tog beweer Shah (2013) dat daar tussen een-derde en twee-derdes van alle spesies verlore sal wees teen die tweede helfte van die eeu. Teen hierdie agtergrond, kan die aanname gemaak word dat volhoubare ontwikkeling as 'n beleid tot dusver ten opsigte van sekere aspekte meer onsuksesvol as suksesvol was. Die artikel is in drie afdelings verdeel. Ten eerste word volhoubare ontwikkeling as 'n beleid bespreek, daarna word daar na die veranderde siening, naamlik volhoubare ontwikkeling as 'n denkraamwerk, gekyk en laastens word die implikasies wat laasgenoemde begrip vir onderwysers en skole inhou, uitgelig.

2. VOLHOUBARE ONTWIKKELING AS BELEID

Volhoubare ontwikkeling as 'n beleid het betrekking op die aanroeping van VO in riglyne oor die omgewing wat deur internasionale byeenkomste oor die afgelope drie dekades saamgestel is. Die Verenigde Nasies se verklaring aangaande die Dekade van Opvoeding vir Volhoubare Ontwikkeling fokus ook op volhoubare ontwikkeling as beleid.

Die begrip “volhoubare ontwikkeling” was nog altyd en is steeds poleemies.² Tilbury (1995:197) is van mening dat die begrip “volhoubaarheid” eers in die vroeë 1980's na vore gekom het. Dit het eers in die 1990's deel van die omgewingsopvoedingsdiskoers geword en sedertdien is daar nog steeds geen klinkklare definisie vir hierdie begrip nie. Reeds in 1992 het Holmberg en Sandbrook daarop gewys dat daar meer as 70 definisies vir die begrip volhoubare ontwikkeling bestaan. Tien jaar later, in 2002, het D'Souza beweer dat daar meer as 100 definisies van hierdie begrip in die akademiese literatuur bestaan. Volgens die International Environment Forum is daar in 2013 beraam dat daar reeds meer as 1000 definisies vir die term “volhoubare ontwikkeling” bestaan (International Environment Forum 2013). Bykans alle definisies beklemtoon dat ekologiese prosesse, lewensonderhoudende stelsels, diversiteit, sosiale geregtigheid en ekonomiese ontwikkeling onderhou en volgehou moet word en dat die gedagtes van bewaring en ontwikkeling interafhanklik is. Die algemeenste definisie waarmee daar tans gewerk word, is dié van die Brundtland-kommissie, naamlik: “Development which meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs” (WCED 1987:43).

Volgens D'Souza (2002:25) is die Brundtland-kommissie se definiëring van volhoubare ontwikkeling ironies deurdat dit toekomstige geslagte oorbeklemtoon in vergelyking met die lewensbedreigende toestand van die huidige geslag se stryd om oorlewing te midde van armoede en werkloosheid, oorloë en sterftes. Bonnett (2007:709) verwys na die dubbelsinnigheid verbonde aan die definisie en vra die volgende: Wat presies is dit wat volgehou moet word, op watter vlak moet dit volgehou word en oor watter tydskuur? Hy (Bonnett, 2007:710) vra verder: “Presies wie se behoeftes moet aangespreek word, hoe moet hulle geprioritiseer word en volgens watter kriteria?” Die skrywer beklemtoon veral die verleidelikheid wat daarin opgesluit lê en argumenteer dat die presiese betekenis van “behoeftes” nog nie vasgestel is nie.

Le Grange (2013:131) beklemtoon ook hoe moeilik dit is om behoeftes te bepaal aangesien behoeftes deel vorm van en gekonstitueer is deur die politieke stryd wat in vele vorme voortduur in hedendaagse samelewings. Volgens hom is die term behoeftes 'n komplekse konstruk wat verskillend opgevat en gebruik word in verskillende politiese diskoerse. Hy stel dus verskeie vrae aangaande die gedagte van behoeftes, onder andere of dit die verspreiding van bevredigings en 'n beginsel van sosiale geregtigheid behels; en of dit 'n wisselvorm van begeertes is. Hoe dit ook

² Kyk onder meer Bonnett (2002a:9); (2000b:1); Le Grange (2007:3); Le Grange (2011); Stables & Scott (2002:54).

al sy, noem hy dat behoeftes, gesien in die lig van volhoubare ontwikkeling, as deel van 'n politiese stryd bo die behoeftes van die huidige samelewing beskou moet word. Dit is juis hierdie omstredenheid aangaande die term behoeftes wat volhoubare ontwikkeling op beleidsvlak verder kompliseer en wat die noodsaaklikheid vir 'n veranderde siening beklemtoon. Bonnett (2007:710) beweer verder dat hierdie definisie daarna streef om twee hoogs begeerde, maar potensieel teenstrydige doelwitte in harmonie saam te bring. Volgens hom huldig hierdie definisie eerstens 'n bewaringsgedagte van die natuur wat waardeur moet word, maar wat tans deur die mens bedreig word. Tweedens gaan dit oor die akkommodering en ontwikkeling van volgehoue menslike aspirasies, wat behels om óf meer óf beter te hê.

Bonnett voer verder aan dat die definisie soos saamgestel deur die Brundtland-kommissie antroposentriese en ekonomiese motiewe weerspieël wat die natuur as 'n hulpbron beskou, 'n objek wat intellektueel besit en fisies gemanipuleer word en op elke moontlike manier uitgebuig word om mense se behoeftes te bevredig (Bonnett 2007:710). Volgens hom is dit juis hierdie beskouing wat uiteindelik die hooforsaak van ons huidige omgewingsdilemma is. Le Grange (2008:210) beweer dus dat die term “volhoubare ontwikkeling” verskillende probleme op morele, politieke en praktiese vlak ontlok. Hy noem voorts dat die term bloot 'n eufemisme vir onbeheersde ekonomiese groei is.

Volgens Mitchum (1997:25) behels volhoubare ontwikkeling “a subtle addiction to management, looking upon Earth as a spaceship in need of an operating manual”. Op sy beurt gaan Gibson (1999:23) van die veronderstelling uit dat die Brundtland-kommissie se definisie van volhoubare ontwikkeling vaag is en skynheiliges aantrek. Hy verwys byvoorbeeld na die manier waarop taal binne die volhoubare ontwikkelingsarena gebruik word om onvolhoubare aktiwiteite te bevorder en verwys hierna as “cosmetic environmentalism”. Gibson (1999:23) meen ook dat dit nie sodanig gaan oor hoe volhoubare ontwikkeling in beginsel gedefinieer word nie, maar hoe dit in die praktyk gemeet word. Hy stel dus die vraag: “How can we evaluate the claim that a particular product is ‘green’, ‘environmentally benign’ or ‘socially responsible’?” (Gibson 1999:24).

Steeds met betrekking tot die Brundtland-kommissie se definisie en die gevolge daarvan, gegewe die huidige omgewingskrisis, stel D'Souza (2002:26) die onderstaande vrae:

At what point do we stop and say there must be something terribly wrong with the way we are doing things? At what point do we stop to acknowledge that poverty eradication programs have generated more poverty, and that “progress”, “development” and “sustainable development” have actually created the extreme poverty and wealth that we see in the world today?

Volgens D'Souza (2002) moet daar eers krities gekyk word na die mislukkings en tekorte in die ou Agenda 21 voordat daar met die formulering en bekendmaking van nuwe Agenda 21's begin word. Sy vra dus: “Why is it that the more the UN speaks of poverty alleviation programs the more it seems to increase? And, the more UN agencies speak of sustainability the worse the environment seems to get?” (D'Souza 2002:24). Hierdie benadering sluit aan by Bonnett (2003:684) se teenkating teenoor beleide weens die interne teenstrydighede wat hulle bevat.

D'Souza (2002:26) beweer verder dat volhoubare ontwikkeling op die lang termyn eintlik volhoubare armoede, volhoubare omgewingsagteruitgang en volhoubare menslike agteruitgang beteken. As gevolg van hierdie omstredenheid, word daar dus voorgestel dat die herkonseptualisering van volhoubaarheid in terme van 'n denkraamwerk in plaas van 'n beleid, vernuwing binne omgewings-opvoedingsdiskoerse teweeg kan bring. Voordat daar meer op die gedagte van volhoubare ontwikkeling as 'n denkraamwerk uitgebrei word, word die verwantskap tussen volhoubaarheid en die onderwys in die onderstaande afdeling bespreek.

3. DIE VERBAND TUSSEN VOLHOUBARE ONTWIKKELING EN DIE ONDERWYS

Uit die voorafgaande bespreking kan daar afgelei word dat die hele gedagte rondom volhoubare ontwikkeling op sigself problematies is. Dit impliseer dat die toevoeging van 'n begrip soos opvoeding hierdie terrein moontlik verder kan kompliseer. Die behoefte om die komplementêre dissiplines van ontwikkelingsopvoeding en omgewingsopvoeding te integreer, is vir die eerste keer by die Aardeberaad wat in 1992 in Rio de Janeiro gehou is, en waar die nuwe agenda vir omgewingsopvoeding aangeneem is, beklemtoon (Tilbury 1995:197).

Agenda 21 van die Aardeberaad het beklemtoon dat 'n heroriëntering van omgewingsopvoeding tot volhoubaarheid noodsaaklik is. Hierdie agenda het omgewingsopvoeding vir volhoubaarheid (OOVV) as 'n basis vir aksie gedefinieer. Dit het die betrokkenheid by werklike probleme en kwessies as die doeltreffendste manier beskou om die aksievaardighede te ontwikkel wat nodig is om oplossings vir probleme te ondersoek, te evalueer en te implementeer (UNESCO 1992:2). Die primêre doel van OOVV is dus om leerders by die kwessies rakende die omgewing en ontwikkelingsprobleme te betrek. Van die kwessies wat in die prominentste internasionale verslae (UNESCO, 1976; UNESCO, 1977; IUCN/UNEP/WWF, 1980; UNESCO, 1992) geïdentifiseer is, is klimaatsverandering, die agteruitgang van natuurlike hulpbronne, die bestuur van grondgebruik, ontbossing, water- en lugbesoedeling, afvalverwydering, grond- en geraasbesoedeling, bevolkingsgroei en armoede (Tilbury 1995:203).

Verder het Agenda 21 ook beklemtoon dat daar 'n holistiese beskouing van onderwys vir volhoubaarheid in die kurrikulum weerspieël moet word (UNESCO 1992). Dit beteken dus dat “volhoubaarheid” op alle vakke in alle dissiplines geïntegreer moet word; met ander woorde, dit moet interdisiplinêr en kruiskurrikulêr benader word.

Tien jaar later, by die Wêreldberaad oor Volhoubare Ontwikkeling wat in 2002 in Johannesburg, Suid-Afrika gehou is, is daar met nuwe oë na volhoubare ontwikkeling as 'n belangrike punt van bespreking in die onderwys gekyk. Die doel was om kwessies soos armoede, werkloosheid, globale ongelykhede en die behoefte aan volhoubare ontwikkeling in alle samelewings aan te spreek. 'n Verdere seminaar, “Opvoeding vir 'n Volhoubare Toekoms”, is deur UNESCO en die verskillende onderwysdepartemente van Suid-Afrika gehou. Hierdie seminaar het meer op die behoefte aan aksie, toewyding en vennootskappe gefokus, veral ten opsigte van aksie vir verandering in omgewingsopvoedingsprosesse (Irwin & Lotz-Sisitka 2005:47).

Sauvé (1996:18) meen dat ons nooit die omstredenheid ten opsigte van volhoubare ontwikkeling en hoe dit binne die omgewingsopvoedingsdiskoerse gebruik word, te bowe sal kom nie. Tog beklemtoon sy die menigte interpretasies wat deur die verwantskap tussen omgewingsopvoeding en volhoubare ontwikkeling ontlok word. In sommige gevalle word volhoubare ontwikkeling as die uiteindelijke doel van omgewingsopvoeding beskou, vandaar die term “omgewingsopvoeding vir volhoubare ontwikkeling” (OOVVO). In ander gevalle behels volhoubare ontwikkeling sekere doelstellings wat tot dié van omgewingsopvoeding bygevoeg behoort te word. Hierdie opvatting het dus aanleiding gegee tot die uitdrukking “onderwys vir die omgewing en volhoubare ontwikkeling”. Daar is selfs diegene wat meen dat daar nie werklik 'n onderskeid tussen omgewingsopvoeding en onderwys vir volhoubare ontwikkeling gemaak kan word nie, aangesien omgewingsopvoeding inderwaarheid onderwys vir volhoubare ontwikkeling insluit. Hierdie omstredenheid het aanleiding gegee tot die VN se verklaring in 2003 van die Dekade van Opvoeding vir Volhoubare Ontwikkeling (2005–2014), wat opnuut die belangrike rol wat die onderwys ten opsigte van volhoubaarheid kan speel, beklemtoon.

Die implikasies van die verband tussen volhoubaarheid as 'n denkraamwerk en opvoeding word vervolgens bespreek.

4. IMPLIKASIES VAN VOLHOUBARE ONTWIKKELING AS 'N DENKRAAMWERK VIR DIE ONDERWYS

Volgens Scott (2002:3) is dit nie altyd duidelik watter aksies onderwysers en skole moet neem ten opsigte van volhoubaarheid nie, maar tog moet aksies geneem word aangesien mense met hul lewens moet voortgaan. Scott (2002:3) voer verder aan dat die rol van skole integraal moet wees tot denk- en leerprosesse oor wat moontlik as 'n geskikte toekoms geld. Maar hul rol moet beperk wees ten opsigte van bystand aan huidige toekomstige burgers en hoe hul lewens ontvou. Hy stel voor dat onderwysers dalk vier tipes verantwoordelikhede het:

1. Om leerders te help om te verstaan waarom die idee van volhoubaarheid belangrik vir hulle moet wees;
2. Om leerders te help om veelvoudige perspektiewe op kwessies van 'n reeks van kulturele standpunte te verkry;
3. Om geleenthede te skep vir 'n aktiewe oorweging van kwessies deur geskikte pedagogieë wat byvoorbeeld vanaf leerders en onderwysers se verskillende belangstellings mag begin, deur leerders te help om te verstaan wat hulle leer en wat die beduidendheid daarvan is;
4. Om leerders aan te moedig om aan te hou dink oor wat om te doen – beide individueel en sosiaal – en om hul eie en ander mense se opsies oop te hou.

Scott (2002:6) en Enslin (1999:182) noem verder dat indien skole en onderwysers minder as dit gaan doen, mag dit voorkom asof hulle volhoubaarheid binne die onderwys afskeep en indien daar baie meer as dit gedoen word, kan dit die risiko van indoktrinasië loop. Volgens Jensen en Schnack (1994) is dit nie die skool se verantwoordelikheid om die politieke probleme van die samelewing op te los nie. Hulle meen ook dat daar nie van leerders se aktiwiteite verwag kan word om die wêreld te verander nie, maar dat dit eerder belangrik moet wees wat leerders uit die deelname aan sulke aktiwiteite leer.

Soos reeds genoem, is 'n verdere moontlikheid om die verband tussen volhoubare ontwikkeling en die onderwys te versterk die beskouing van volhoubaarheid as 'n denkraamwerk in plaas van 'n beleid. Bonnett (2003:683, 684) beskryf volhoubare ontwikkeling as 'n denkraamwerk soos volg: “ a general mode of engagement with the world through which the world as a whole is revealed to us ... it is a (more or less conscious) way of being in the world ... [a] mode of sensibility”. Só 'n denkraamwerk behels dat 'n regte verhouding met die natuur die hart van opvoeding vir volhoubare ontwikkeling moet uitmaak (Bonnett 2002a:1). Hierdie “natuur-georiënteerde” denkraamwerk kan moontlik bydra tot die identifisering van iets wat van groot opvoedkundige belang uit eie reg is, aangesien dit op verskeie maniere ons onderliggende verhouding met die natuur is wat beide onself en ons verhouding met die wêreld as geheel definieer.

'n Mens kan dus met Bonnett saamstem dat ons verhouding met die natuur 'n weerspieëling van 'n verhouding met onself en met die wêreld in die geheel is. Die vraag ontstaan gevolglik hoe gereeld onderwysers leerders se liefde en verhouding met die natuur aanmoedig en of hulle selfs bewus is van die verhouding wat tussen die leerder en die natuur bestaan. Verder kan daar gevra word: Hoe gereeld skep onderwysers die ruimte waarbinne só 'n liefde en verhouding ontwikkel kan word en waar leerders tot stilstand kan kom en sulke ontmoetings met die natuur kan beleef? Dit impliseer dus dat onderwysers eerstens hul eie denkraamwerke ten opsigte van volhoubaarheid moet aanpas voordat daar na die ontwikkeling van 'n soortgelyke een by leerders gekyk word.

Die merkwaardige rol wat onderwysers in die onderrig van volhoubaarheid speel, is op 2 April 2009 by die Bonn-wêreldkongres soos volg deur die direkteur-generaal van UNESCO, Koïchiro Matsuura, beklemtoon: “Teachers are the cornerstone of education for sustainable development” (UNESCO 2009). Die probleem is dat baie onderwysers soms sukkel om ou denkraamwerke te verbreek en nuwes aan te neem. Maar, indien onderwysers wat veronderstel is om agente en implementeerders van verandering te wees, nie hul bestaande denkraamwerke hersien en aanpas nie, hoe kan hulle volhoubare ontwikkeling as ’n denkraamwerk by leerders ontwikkel? Verder vra Barnett (2004:247): “If the future is unknown, what would it mean to learn from it?” en “If the future is unknown, what kind of learning is appropriate for it?” Om die implikasies van volhoubare ontwikkeling as ’n denkraamwerk vir die onderwys verder te beskou, is dit belangrik dat daar kortliks na die idee van ’n “denkraamwerk” gekyk word.

4.1 Wat behels volhoubaarheid as ’n denkraamwerk?

Bonnett (2002b:1-2) beweer dat daar vier sleutelkenmerke van volhoubaarheid as ’n denkraamwerk is.

Eerstens sluit dit ’n opregte (poëtiese) ontvangs/respons-oopheid tot die natuur in. Bonnett (2002b:10) verwys na die natuur as die niemenslike en selfontstaande aspekte van die wêreld. Deur die natuur op hierdie wyse te beskou, is ons inderwaarheid besig om dit te begryp nie as ’n minder objektiewe natuurrwyk nie, maar eerder as ’n dimensie van menslike bewusheid. Sodoende word die natuur as iets begryp wat onafhanklik van die menslike wil bestaan, maar nie noodwendig onaangeraak is daardeur nie. Dit impliseer dat die mens nie die skepper van die natuur is nie, maar na regte saam met die magte werk wat buite sy vermoëns lê om dit te verander. Volgens Bonnett (2002b:2) is daar dus ’n natuur³ wat buite ons wil is, maar waarmee ons harmonie moet vind.

Die tweede kernelement waarna Bonnett (2002b:2) verwys, is die feit dat volhoubaarheid as denkraamwerk nie suiwer antroposentrië (’n omgewingsetiek wat van die standpunt uitgaan dat die mens se doel, bestaan en waardes bo dié van ander spesies is) of biosentrië (’n omgewingsetiek wat behels dat alle lewende spesies inherente waarde het en dat die mens nie verhewe bo ander spesies is nie) is nie. Die natuur word dus beskou as iets wat verwant is aan die mens, maar nie deur hom geskep of verwyder kan word nie. Dit definieer die mens as die geleentheidskepper van dinge wat ’n element van eie goedheid konstitueer. Bonnett (2002b:2) noem verder dat daar altyd ’n ekwilibrium met of sonder die inmenging van die mens in die biofisiese natuur sal ontstaan. Volgens hom het die natuur slegs betekenis in die menslike bewusheid.

Derdens brei hy uit op die menslike bewusheid en voer aan dat volhoubaarheid as ’n denkraamwerk ’n integrale element hiervan is. Dit is dus geanker in die gedagte van “waarheid” en dat hierdie waarheid sentraal is tot menswees. Hierdie “waarheid” vorm dus die middelpunt van menslike bewusheid. Dit is juis hierdie suiwer handhawing van bewusheid wat sodoende ook die essensie van volhoubaarheid uitmaak. Volhoubaarheid word in hierdie sin gesien as ’n belang om dinge te laat ontvou soos wat dit veronderstel is, wat ten doel het om te beskerm, te behou en te bewaar. Op hierdie manier verskil die siening van volhoubaarheid van die tradisionele opvatting wat pogg om vol te hou ten einde gereed te wees om ’n soort hulpbron te oorhandig wat verdere ontwikkeling kan vereis, soos byvoorbeeld met betrekking tot ekonomiese groei.

³ Dit is belangrik om in hierdie verband nie die natuur op die tradisionele manier te beskou nie, maar eerder as die middelpunt van menslike bewusheid. Vir ’n uitgebreide bespreking oor die konsep natuur soos in hierdie artikel daarna verwys word, sien onder andere: Bonnett (2002a, b); (2003); (2004).

Die drie voorafgaande kernelemente lei dus die vierde sleutelbegrip in wat behels dat die ontwikkeling van volhoubaarheid as 'n denkraamwerk 'n radikale herevaluering en herposisionering vereis van die motiewe en begrip wat die moderne Westerse bewustheid en samelewing domineer. Volgens Bonnett (2002a, 2002b) verg dit die aanneem van 'n ander metafisika. Indien dit nie gebeur nie, kan ons moontlik die risiko loop om leerders te bemoei met die simptome van omgewingsprobleme wat hulself as gevolge vermom. Dit beteken dat ons vir leerders gevolglik die besoedelingsvlakke kan laat meet instelle hulle te versoek om ondersoek in te stel na die onderliggende motiewe en redes wat gegrond is in sosiale praktyke en die eintlike oorsake van besoedeling is.

Volhoubare ontwikkeling as 'n denkraamwerk kan ook verder aansluit by die gedagte van die drie ekologieë soos deur Guattari (2001:27) beskryf word. Hy is van mening dat die self, die samelewing en die natuur interverweef is en dat die lyding van die aarde duidelik sigbaar is in die lyding van die self, die samelewing en die natuur. Volgens Guattari gaan geïntegreerde wêreldkapitalisme (globalisasie) oor meer as net die vernietiging van die biofisiese omgewing en die erosie van sosiale verhoudings; dit is ook verwant aan die onsigbare penetrasie van mense se houdings, verstandigheid en gedagtes. Indien daar dus 'n wanbalans of versteuring in een van hierdie dimensies ontstaan, het dit ook 'n onewewigtigheid in die ander twee tot gevolg.

Guattari (2001) meen verder dat 'n balans in die drie ekologiese dimensies (die omgewing, sosiale verhoudings en menslike subjektiwiteit) slegs bekom kan word deur ekosofie. Volgens hom verwys laasgenoemde na 'n belangstelling in biologiese spesies en die biosfeer, maar met inagneming daarvan dat "geestelike spesies" soortgelyk bedreig word en dat 'n totale "verstandelike ekologie" 'n krisis beleef (Guattari 2001).

Voorts noem Guattari (2001) dat ons nie nuwe maniere van leef kan skep deur tegnologiese vooruitgang om te draai en terug te keer na ou formules wat effektief was voordat die aarde oorbevolk was en sosiale verhoudings nog baie sterker was as wat hulle tans is nie. Hy stel dus voor dat interaksies tussen die drie ekologieë verstaan kan word deur transversaal te dink aangesien lyding in die een domein transversaal in die ander domeine weerspieël word. Nuwe maniere van leef kan dus bereik word deur op gebeurtenisse as potensiele draers van nuwe moontlikhede te reageer (Le Grange 2008:215).

Na aanleiding van die voorafgaande vier kernelemente wat nodig is in die ontwikkeling van volhoubare ontwikkeling as 'n denkraamwerk kan die vraag nou gestel word: Wat of hoe presies moet ons houding tot die natuur nou eintlik wees en hoe kan ons dit bewerkstellig? In reaksie op hierdie vraag stel Bonnett (2007:714) een moontlike manier voor: dat ons onder meer kan leer om die natuur lief te hê. Maar hoe kan só 'n liefde bydra tot die ontwikkeling van volhoubaarheid as 'n denkraamwerk? Bonnett (2002a:16, 2007:718) se antwoord op hierdie vraag is dat daar 'n geleidelike verandering in ons wêreldbeskouing moet plaasvind. Met ander woorde, ons moet 'n ander metafisika aanneem wat vereis dat aspekte soos aandagtigheid, demokratiese onderrig, die dissiplines en die kriteria van rasionaliteit gerelokaliseer moet word. Hy noem dat die prioriteit in die onderwys 'n heroorweging van wat as kennis en wat as leer geld, moet behels.

Hy stel dus voor dat ons moet terugkeer na 'n meer intieme, intuïtiewe, sintuiglike ontmoeting met dinge. Deelname aan die "vreemde" moet voorrang geniet en hierdie "vreemde" moet gevier en geakkommodeer word. Die begeerte om die hede te beheer moet dus vervang word deur 'n bereidwilligheid en oopheid om aangeraak te word. Volhoubaarheid as 'n denkraamwerk behels die onderliggende weergawes van menslike florerings en die manier waarop dit met die lewe daarbuite verband hou, wat implisiet in die etos en praktyke van die skoolgemeenskap bestaan. Bonnett (2007:716) is van mening dat só 'n denkraamwerk ons nie alleen uitnooi om direk deel te neem aan 'n manier om in die wêreld te wees nie, maar dat dit ook die gees waarbinne die

kurrikulum onderrig word, skeep. Hy argumenteer dat daar in die ontwikkeling van volhoubaarheid as 'n denkraamwerk primêr begryp moet word dat dit juis dit is wat bo ons outeurskap, analise en bestuur lê, maar tog die naaste aan ons is, wat ons gevolglik bevry van verveeldheid en roetine en ons geestelik dra (Bonnett 2002b:4).

Die implikasie is dus dat onderwysers, skole, gemeenskappe en die samelewing opvoeding moet rig om leerders te help om so te leef dat hulle op outentieke maniere kan floreer ('n poëtiese verhouding met dít wat uit sigself ontstaan het – “self-arising”). Dit sal leerders gevolglik help om dít wat uit sigself ontstaan ook binne hulself opreg lief te hê. Sodoende sal daar voorkom word dat leerders hulle aan 'n globale “ekonomisme” oorgee wat van hulle sou vereis om konstant gereed te wees om te vervaardig en te verbruik (Bonnett 2007:718).

5. SLOTSOM

Namate die einde van die dekade van opvoeding vir volhoubare ontwikkeling betree word, het hierdie artikel ten doel gehad om volhoubaarheid as 'n denkraamwerk konseptueel te verken. Die aanname is gemaak dat volhoubare ontwikkeling as 'n beleid aan vele tekortkominge en omstredenheid onderwerp is veral met betrekking tot die kwessie van “behoefte.” Dit op sigself dra dus by tot die kompleksiteit van hierdie verskynsel. Die herkonseptualisering van volhoubaarheid as 'n denkraamwerk kan vernuwing ten opsigte van pedagogieë binne omgewingsopvoeding teweegbring. Wanneer daar na die rol van die onderwys ten opsigte van volhoubaarheid oor die afgelope dekade gekyk word, beklemtoon dit 'n duidelike behoefte aan 'n veranderde siening van hierdie begrip. Dit beteken dat tradisionele opvattinge van volhoubaarheid uitgebrei moet word en dat die herkonseptualisering hiervan transformerende gevolge vir onderwysers, skole en leerders kan inhou namate daar verby die dekade beweeg word. Tog waarsku Scott (2002:6) en Enslin (1999:182) teen rigiede, voorgeskrewe praktiese stappe wat gedoen kan word om só 'n denkraamwerk te ontwikkel aangesien dit die risiko van indoktrinasie loop en 'n instrumentele benadering tot gevolg kan hê. Dit impliseer dus dat alhoewel onderwysers op die kernelemente ter ontwikkeling van só 'n denkraamwerk (sien bespreking 4.1) moet fokus, moet hul ook waak daarteen om nie die misterie en wonder waaraan volhoubaarheid as 'n denkraamwerk onderworpe is, te verontagsaam nie.

Hierdie misterie kan aansluiting vind by Shakespeare wat ons daaraan herinner dat “there is more in heaven and earth than are dreamt of in our philosophies. Some experiences can rattle our frames”. Onderwysers en skole kan dus volhoubare ontwikkeling (as 'n denkraamwerk) aanmoedig deur leerders bloot te stel aan gereelde ontmoetings met die natuur wat gevolglik die nodige ruimte kan skeep waarin 'n opregte liefde vir die natuur ontwikkel kan word en op sy beurt aanleiding sal gee tot 'n aksiebekwaamheid en bewaringsetiek. Dit impliseer dat onderwysers eers hul eie denkraamwerke moet aanpas en 'n ander metafisika moet aanneem voordat die ontwikkeling van volhoubaarheid as 'n denkraamwerk by leerders aangemoedig kan word.

BIBLIOGRAFIE

- Barnett, R. 2004. Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development*, 23(3):247–260.
- Blohdorn, I. 2002. Unsustainability as a frame of mind – and how we disguise it: The silent counter-revolution and the politics of simulation. *The Trumpeter*, 18(1):1–11.
- Bonnett, M. 2002a. Education for sustainability as a frame of mind. *Environmental Education Research*, 8(1):9–20.
- Bonnett, M. 2002b. Sustainability as a frame of mind – and how to develop it. *The Trumpeter*, 18(1):1–9.

- Bonnett, M. 2003. Education for sustainable development: Sustainability as a frame of mind. *Journal of Philosophy of Education*, 37(4):675–690.
- Bonnett, M. 2007. Environmental education and the issue of nature. *Journal of Curriculum Studies*, 39(6):707–721.
- De Beer, J., Dreyer, J. & Loubser, C. 2014. Environmental Issues and risks. In CP Loubser (ed). *Environmental Education and Education for sustainability, Some South African Perspectives*. Second Edition. South-Africa: Van Schaik publishers.
- D'Souza, R. 2002. Sustainable development or self-determination? Asking hard questions about the World Summit on Sustainable Development (WSSD). *Social Policy*, 34(4):23–26.
- Enslin, P. 1999. Education for a liberal democracy: Universalizing a Western culture. *Journal of Philosophy of Education*, 33(2):175–186.
- Gasaway, R. B. 2004. *Don't let the winds of change become a tornado*. Frankfort: Penn Well.
- Gibson, R. 1999. Should environmentalists pursue sustainable development? *Probe Post*, 22–25.
- Guattari, F. 2001. *The three ecologies*. Vert. I Pindar & P Sutton. London: The Athlone Press.
- Holmberg, J. & Sandbrook, R. 1992. Sustainable development: What is to be done? In J Holmberg (ed.), *Policies for a small planet*, London: Earthscan.
- International Environment Forum. 2013. United Nations decade of education for sustainable development 2005–2014. Hiperskakeel [<http://iefworld.org/desd.htm>]. 27 Februarie 2014].
- Irwin, P & Lotz-Sisitka, H. 2005. A history of environmental education in South Africa. In CP Loubser (ed.), *Environmental education: Some South African perspectives*. Pretoria: Van Schaik, pp. 35–56
- IUCN/UNEP/WWF. 1980. *World Conservation Strategy: Living resources for sustainable development*. Nevada.
- Jensen, B.B. & Schnack, K. 1994. *Studies in educational theory and curriculum* Vol. 12: *Action and action competence as key concepts in critical pedagogy*. Copenhagen: Royal Danish School of Educational Studies.
- Le Grange, L. 2007. An analysis of 'needs talk' in relation to sustainable development and education. *Journal of Education*, 41:1–14.
- Le Grange, L. 2008. Towards a language of probability for sustainability education in (South) Africa. In E. González-Gaudiano & M.A Peters *Environmental education: Identity, politics and citizenship*. Rotterdam, The Netherlands: Sense, 2008: 208–217.
- Le Grange, L. 2011. Sustainability and higher education: from arborescent to rhizomatic thinking. *Educational philosophy and theory*, 43: 742–754.
- Le Grange, L. 2013. The politics of needs and sustainability education. In R.B Stevenson, M. Brody, J. Dillon & A.E.J Wals *International handbook of research on environmental education*, New York: Routledge, pp. 126–132.
- Mitchum, C. 1997. The sustainability question. In R Gottlieb (ed.), *The ecological community*. London: Routledge.
- Sauvé, L. 1996. Environmental education and sustainable development: A further appraisal. *Canadian Journal of Environmental Education*, 1: 7–34.
- Scott, W. 2002. Education and sustainable development: Challenges, responsibilities, and frames of minds. *The Trumpeter*, 18(1):1–12.
- Shah, A. 2013. *Loss of diversity and extinctions*. Available at <http://www.globalissues.org/EnvIssues/Biodiversity/Loss.aspMassiveExtinctionsFromHumanActivity> . Accessed 31 July 2014.
- Stables, A. 2002. On the making and breaking of frames in pursuit of sustainability. *The Trumpeter*, 18(1):1–10.
- Stables, A & Scott, W. 2002. The quest for holism in education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 8(1): 53–60.
- Tilbury, D. 1995. Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1: 195–212.
- UNESCO. 1976. The Belgrade Charter. *Connect*, I(1): 1–3.
- UNESCO. 1977. Final Report: Tbilisi, 14–26 Okt 1977. DOC: UNESCO/UNEP/MP/U9. Parys.
- UNESCO. 1992. *UN Conference on Environment and Development: Agenda 21*. Switzerland. Hiperskakeel [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=5029&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html]. 20 Maart 2009.

- UNESCO. 2009. *Conference on Education for Sustainable Development*, 31 Maart – 2 April, Bonn, Germany. Hiperskakel [<http://www.unesco.org/en/teacher-education/single-view/news/:2009>]. 28 Februarie 2010.
- WCED (World Commission on Environment and Development). 1987. *Our common future*. Oxford: Oxford University Press.
- WWF (Worldwide Fund for Nature). 1988. *A common purpose*. Hiperskakel [http://green.wikia.com/wiki/World_Wide_Fund_for_Nature]. 28 Februarie 2009.