



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

XLV

2014

4

vzgoja izobraževanje



Kje smo ob koncu
»desetletja vzgoje za
trajnostni razvoj«

Cilji, metode in pristopi
VITR v vrtcu

Ekošola kot način
življenja, ekošola kot
standard

Izteku desetletja VITR
ob rob z vidika
izobraževanja odraslih

Spregledana deveta
kompetenca





vzgoja in izobraževanje

ISSN 0350-5065
VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE
letnik XLV, številka 4, 2014

Izdajatelj in založnik
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnik
dr. Vinko Logaj

Uredniški odbor
dr. Zora Rutar Ilc, dr. Jana Kalin, ddr. Barica
Marentič Požarnik, Urška Margan, dr. Alenka
Polak, dr. Marjan Šimenc, dr. Justina Erčulj,
dr. Robert Kroflič, Andreja Nagode

Odgovorna urednica
dr. Zora Rutar Ilc

Gostujoča urednica
ddr. Barica Marentič Požarnik

Urednica založbe
Andreja Nagode

Jezikovni pregled
Tine Logar

Oblikovanje
Kofein dizajn, d. o. o.

Priprava in tisk
Present, d. o. o.

Naklada
750 izvodov

Naslov uredništva
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,
1000 Ljubljana
zora.rutar-ilc@zrss.si,
vzgoja.izobrazevanje@zrss.si
www.zrss.si

Naročanje
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,
1000 Ljubljana
e-pošta: zalozba@zrss.si; faks: 01 / 3005-199
letna naročnina (6 številke): 50,08 € za pravne
osebe, 32,55 € za posameznike, 22,95 € za
študente; 65,00 € za tujino
Cena posameznega izvoda 4/2014 je 10,43 €.
V cenah je vključen DDV.

Revija Vzgoja in izobraževanje je pod
zaporedno številko 577 vpisana v razvid
medijev, ki ga vodi Ministrstvo za
izobraževanje, znanost in šport RS.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2014
Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega do-
voljenja ni dovoljeno nobenega dela revije na kakršen
koli način reproducirati, kopirati ali kako drugače raz-
širjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (foto-
kopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje
na kakršen koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.

UVODNIK

Dr. Zora Rutar Ilc
Vzgoja za trajnostni razvoj za prihodnost naših otrok #3

RAZPRAVE

Ddr. Barica Marentič Požarnik
Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj – kje smo ob koncu »desetletja VITR« #5

Dr. Darja Piciga
Vloga vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj pri prehodu v zeleno in integralno gospodarstvo #14

INTERVJU

Dr. Majda Naji
Intervju s prof. Daniello Tilbury #24

ANALIZE IN PRIKAZI

Dr. Darja Skribe Dimec
Prihodnji učitelji razrednega pouka o vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj #26

Martina Erjavšek, dr. Stojan Kostanjevec, dr. Francka Lovšin Kozina
Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj na Pedagoški fakulteti Ljubljana – primer študijskega programa Gospodinjstvo z vezavami #31

Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec
Cilji, metode in pristopi vzgoje za trajnostni razvoj v vrtcu #37

PRIMERI IZ PRAKSE

Mag. Darja Silan
Ekošola kot način življenja, ekošola kot standard #41

Mag. Mojca Orel
Poti do vključevanja smernic vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v pouk #45

EDITORIAL

Education for Sustainable Development for Our Children's Future #3

PAPERS

Education for Sustainable Development – Where are We at the End of »The Decade of ESD« #5

The Role of Education for Sustainable Development at the Transition to Integral Green Economy #14

INTERVIEW

Interview with Professor Daniella Tilbury #24

ANALYSES AND PRESENTATIONS

Future Primary Teachers about Education for Sustainable Development #26

Education for Sustainable Development at the Faculty of Education Ljubljana – The Case of the Study Programme Home Economics with Connections #31

Goals, Methods and Approaches in Education for Sustainable Development in Pre-Schools #37

CASES FROM PRACTICE

Eco School as a Way of Living, Eco School as Standard #41

Ways to Include the Guidelines of Education for Sustainable Development in Teaching #45

Liliana Vižintin, Milena Maček Jerala
Udejanjanje načel vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (VITR) v Biotehniškem centru Naklo z vidika raznovrstnosti vsebin in ustvarjalnosti pristopov #50

Dr. Nevenka Bogataj
Izteku desetletja VITR ob rob z vidika izobraževanja odraslih #54

POLEMIČNO

Dr. Andrej Šorgo
Okoljska kompetenca: pozabljena deveta ključna kompetenca #60

OCENE IN INFORMACIJE

Dr. Nevenka Bogataj
Recenzija knjige *Znamenja trajnosti* #63

Saša Premk
Novosti iz knjižnice #65

Implementation of the Principles of Education for Sustainable Development (ESD) in Biotechnical Educational Centre Naklo from the Perspective of Diversity of Contents and Creativity of Approaches #50

At the Expiry of Decade of ESD from the Perspective of Adult Education #54

POLEMICALLY

Environmental Competence: The Forgotten Ninth Key Competence #60

REVIEWS AND INFORMATION

Review of the Book *The Signs of Sustainability* #63

New Editions in the Library #65

VZGOJA ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ ZA PRIHODNOST NAŠIH OTROK

Ob izteku »Desetletja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (VITR)« se ddr. Barica Marentič Požarnik, tokratna gostujoča urednica, zaslužna profesorica in ugledna borka za uveljavitev VITR, upravičeno sprašuje, kaj je prineslo desetletje intenzivnih prizadevanj oz. kje smo ta trenutek. Kako nam – rečeno z Gro Harlem Brundtland – uspeva zadovoljevati »sedanje potrebe, ne da bi ogrozili možnosti prihodnjih generacij za zadovoljevanje njihovih potreb«, in kako prispevamo k temu v šolstvu?

Vprašanje je še toliko bolj umestno, ker – kot ugotavlja Marentič Požarnik – v Sloveniji tovrstne pobude segajo bistveno več kot 10 let nazaj: dolga tradicija okoljske oz. ekološke vzgoje v društvih, civilnih iniciativah in šolah, mreža ekošol, zdrave in Unesco šole, šolska energetska mreža, koordinatorstvo in sodelovanje šol v mednarodnem projektu Okolje in šolske iniciative, ustanovitev medpredmetne kurikularne komisije za okoljsko vzgojo in pozneje programske skupine VITR (ki je pripravila Smernice VITR) ter v času zadnje posodobitve učnih načrtov še ustanovitev predmetne razvojne skupine za spremljanje in posodabljanje učnih načrtov za t. i. kroskurikularno tematsko področje okoljska vzgoja. Piciga pa navaja, da je bilo v letih 2007–2009 potrjenih več študijskih programov, ki jih je v okviru dodiplomskega in podiplomskega izobraževanja izvajalo 6 visokošolskih zavodov, in sicer s področij okolja oz. varstva okolja, ekologije, znanosti o okolju, naravovarstva, ekoremediacij. Do nedavna je na Zavodu RS za šolstvo to področje obravnavala samostojna revija Okoljska vzgoja v šoli.

Kljub tolikšnim prizadevanjem za okoljsko ozaveščanje v šolskih klopeh pa raziskave ugotavljajo presenetljivo nizko stopnjo tovrstne ozaveščenosti. Tako Skribe Dimec s Pedagoške fakultete poroča, da je raziskava, opravljena na populaciji študentov tretjega letnika razrednega pouka pokazala, da imajo le-ti relativno nezrela pojmovanja o trajnostnem razvoju in vzgoji zanj, kar je posebej zaskrbljujoče, saj iz tega izvira vrtenje v »začaranem krogu«. Navaja tudi anekdotske primere popolnega nerazumevanja, kjer študenti pojmujejo trajnostni razvoj kot skrb za svoje vseživljenjsko učenje ali pa kot skrb za kakovostno učenje učencev. Nekoliko bolj obetavni so sicer rezultati podobne študije, o kateri pišejo Erjavšek, Kostanjevec in Lovšin Kozina, opravljene pri študentih prvega in tretjega letnika gospodinjstva, ki so pokazali statistično pomemben porast zrelosti pojmovanj od prvega do tretjega letnika.

Tako Marentič Požarnik kot Skribe Dimec v pojasnilo utemeljujeta, za kako zelo kompleksne procese, ki presegajo običajno šolsko učenje, gre pri razvijanju »ekosistemskega mišljenja« (in ravnanja). Skribe Dimec ilustrira, kako niti konstruktivistični pristop pri poučevanju ne prinese nujno pričakovanih sprememb pojmovanj pri študentih razrednega pouka, kar kaže, za kako občutljive procese gre pri tem. Avtor koncepta čustvene inteligence Goleman je vpeljal celo pojem ekološke pismenosti, ki vključuje emocionalno, socialno in ekološko inteligentnost. Marentič Požarnik pa o tem zapiše, da »gre za drugačen način razmišljanja, kot je analitično, ki smo ga vajeni, saj je bolj usmerjeno v odnose med pojavi kot v posameznosti, terja spoznavanje mreže součinkovanj in različnih odnosov med pojavi, ne le linearnih /.../«. Zato je izjemno pomembna ugotovitev, da »Izobraževanje za trajnostni razvoj vključuje tudi družbene vidike in je v pozitivnem smislu politično angažirano, saj ustvarja vizijo poštene, neodvisne, solidarne družbe. VITR krepi državljansko zavest, odpira šolo v okolje in usposablja učence za odgovorno akcijo« ter je, kot zapiše Skribe Dimec, utemeljeno v naslednjih vrednotah: varstvo okolja, kakovost življenja, medgeneracijska pravičnost in znotrajgeneracijska pravičnost. Piciga z Ministrstva za kmetijstvo in okolje in Državlanske pobude za Integralno zeleno Slovenijo pa dodaja, da mora učenje za prihodnost VITR postaviti v kontekst t. i. zelenega in krožnega gospodarstva kot odgovora na izčrpavanje naravnega kapitala. Kot piše Piciga, gre pri zelenem gospodarstvu za »gospodarstvo, ki

je nizkoogljično, učinkovito z viri in socialno vključujoče (UNEP, 2011). Torej vodi do izboljšane blaginje ljudi in socialne pravičnosti, hkrati pa občutno zmanjšuje okoljska tveganja in ekološka pomanjkanja.«

Tako je za presojo učinkov vzgoje za trajnostni razvoj odločilno, ali je prišlo do spremembe miselnosti oz. do premika »/.../ v filozofiji, ciljih in izvajanju okoljske vzgoje in v širjenju njenega poslanstva iz 'okoljevarstvene' v širšo paradigmo trajnostnega razvoja, ki vključuje družbene, kulturne in ekonomske vidike.« To je še posebej pomembno, ker se izraz »vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj« še sploh ni docela uveljavil, ampak v zdravorazumskem žargonu še vedno vztrajajo termini kot okoljska vzgoja, okoljevarstvena vzgoja, okoljsko ozaveščanje in ekološka vzgoja, ki kažejo na njegovo zoženo razumevanje.

Kaj takšna kompleksna izhodišča pomenijo za šolsko prakso? Učence naj bi v čim večji meri spodbujali, da problematizirajo vprašanja, povezana z življenjskim slogom oz. z vzorci potrošnje (npr. nakupovalne navade), da spoznavajo vpliv tega na naravne vire in življenjske razmere proizvajalcev in da – na najbolj temeljit (da ne rečemo radikalen) način – razkrivajo tudi konfliktne interese oz. družbenoekonomske vzvode in razmerja moči/kapitala, ki botrujejo tako problematičnim praksam. Kot opozarja Marentič Požarnik: »Ti konflikti se kažejo tako na individualni ravni (med nezdržljivimi željami in potrebami posameznika – po zdravju, udobju, varnosti, prestižu ...) kot tudi na ravni konfliktov med posamezniki in skupinami na lokalni, nacionalni in globalni ravni, med silami tržišča in interesi kapitala na eni ter nosilno sposobnostjo planeta na drugi strani.« Z omembo interesov kapitala Marentič Požarnik zadane v srž problema, ki ga lahko povzamemo z naslednjim ključnim vprašanjem (ne le za učitelje in šole, pač pa za vse človeštvo): kaj v obstoječih družbeno ekonomskih razmerjih predstavlja strukturno nepremostljivo oviro za udejanjanje trajnostnega razvoja oz. kakšne spremembe bodo v družbi nujne, če naj bi se zares in dosledno uveljavilo načelo socialne pravičnosti in blaginje za vse.

Kakšen pouk to terja? Kot piše Marentič Požarnik, učenje v resničnem svetu predpostavlja razumevanje (znanstvenih pojmov, povezanih s trajnostjo), prenosljivost in avtentičnost učne izkušnje, opolnomočenje učencev (sodelovanje pri oblikovanju trajnostne prihodnosti) ter utemeljenost na vrednotah, »ki vplivajo na naše mišljenje in odločanje in ki naj jih ne bi obvladovale težnje po moči in obvladovanju, ampak spoštovanje in odgovornost do narave, do soljudi, prihodnjih generacij, do dosežkov preteklosti ...«. Pomembna pa je tudi skupna okvirna ideja, »da se učenci v posameznih izkušnjah ne izgubijo«. Marentič Požarnik s tem v zvezi govori tudi o izkustvenem in o inovativnem učenju, ki spodbuja inteligentno predvidevanje in sodelovanje (s širšo skupnostjo). Skribe Dimec pa opozarja tudi na nenadomestljivo vrednost konstruktivističnega pristopa v zvezi s poučevanjem za TR.

Nekaj idej, kako takšno učenje doseči v praksi, prinašajo tokratni primeri. Tako Lepičnik Vodopivec predstavlja namige za vrtce, Silan opiše koncept in delovanje legendarnih ekošol, priložnosti za srednješolski in višješolski pouk pa prepričljivo ilustrirata članek Mojce Orel (gimnazija) in članek avtoric Vižintin ter Maček Jerala (biotehniški center). Zelo nazoren je tudi prikaz s področja izobraževanja odraslih, ki izpostavlja pomen neformalnega izobraževanja odraslih za VITR na primeru študijskih krožkov, ki jih koordinirajo Andragoški center in agrarne skupnosti.

Za bolj prepričljive učinke na tem področju pa bo v prihodnosti potreben bolj strateški pristop, med drugim – kot lahko razberemo pri tokratnih avtorjih – večja povezanost pobud za trajnostni razvoj pri nas, več kontinuitete državne in šolske politike (Marentič Požarnik), obravnava kulture kot četrtega stebra paradigme trajnostnega razvoja – ob gospodarski rasti, socialni vključenosti in okoljski uravnoveženosti, spodbujanje sodelovanja javnosti in trajnostna potrošnja (Piciga) in ne nazadnje, kot na iskrič način sporoča v rubriki Polemično Šorgo, bi si trajnostni razvoj zaslužil lastno »okoljsko kompetenco, če izpostavimo, da je med temeljnimi družbenimi izzivi, tako v sedanjosti kot v prihodnosti, balansiranje med razvojem in nosilno kapaciteto okolja«.

*Dr. Zora Rutar Ilc,
odgovorna urednica*

Dr. Barica Marentič Požarnik, zaslužna profesorica Univerze v Ljubljani

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ – KJE SMO OB KONCU »DESETLETJA VITR«

MEDNARODNI OKVIR RAZGLASITVE DESETLETJA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ

Le malokateri cilj je za prihodnost človeštva bolj kritičen in nujen kot ta, da zagotovimo izboljšanje kakovosti življenja za to in prihodnje generacije na način, ki bo spoštoval našo skupno dediščino – planet, na katerem živimo ... Vzgoja za trajnostni razvoj je vseživljenjsko prizadevanje, ki spodbuja posameznike, institucije in družbe, da gledajo na jutri kot na dan, ki pripada vsem nam – ali pa ne bo pripadal nikomur.

Iz dokumenta UNECE: Strategije VITR (2006)

Zaostrovanje okoljskih problemov, o katerem nas mediji tako rekoč dnevno obveščajo, kot so podnebne spremembe in skrajni vremenski pojavi, onesnaževanje zraka, vode in zemlje, izčrpavanje naravnih virov in druge »neprijetne resnice«, terja odločno ukrepanje na raznih ravneh, ne nazadnje tudi na ravni vzgoje in izobraževanja. Potrebna in hkrati odmevna je bila odločitev UNECE – organa Združenih narodov, ki je razglasil obdobje od 2005 do 2014 za »desetletje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj« (v nadaljevanju VITR), in s tem nakazal osrednjo pomembnost tega področja. Nekje na sredi tega obdobja je leta 2009 potekala Svetovna konferenca o VITR v Bonnu, kjer so sprejeli t. i. Bonsko deklaracijo, ki je postavila nove smernice izobraževanja za trajnostni razvoj v 21. stoletju na podlagi ocene napredka v dosedanjem izvajanju in pozvala k aktivnostim na dveh ravneh: na ravni politik držav članic in na izvedbeni ravni, kjer naj bi se vprašanja trajnostnega razvoja vključila v formalno in neformalno izobraževanje in zlasti tudi v izobraževanje učiteljev. (Hafner, 2009) Novembra 2014 pa bo na Japonskem zaključno svetovno »bilančno« srečanje.

V uradnem dokumentu UNECE, Strategija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, katerega prevod smo dobili kmalu po nastanku (Strategije ..., 2006), je posebej poudarjeno, da je prav posvečanje večje pozornosti vzgoji in izobraževanju na tem področju »osnovni pogoj za doseganje trajnostnega razvoja in pomembno orodje za dobro upravljanje, ozaveščeno odločanje in pospeševanje demokracije«. Pri tem se dokument opira na klasično opredelitev trajnostnega razvoja po Brundtlandovi, da gre namreč za razvoj, »v katerem ljudje zadovoljujejo sedanje potrebe, ne da bi ogrozili možnosti prihodnjih generacij za zadovoljevanje njihovih potreb«.

OD OKOLJSKE VZGOJE DO VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ

Usmerjenost v trajnostni razvoj pomeni, da okoljska vzgoja, ki je bila prvotno osredinjena na skrb za ohranjanje in varovanje naravnega okolja, širi svoje poslanstvo na obravnavanje zapletenih odnosov med naravo, človekom, družbo in ekonomijo, pri čemer ima narava prednost, zato nekateri raje govorijo o sonaravno trajnostnem razvoju (Shallcross, 2006; Sedmak, 2009; Plut, 2005). Vzgoja za trajnostni razvoj je »vseživljenjsko prizadevanje, ki spodbuja posameznike, institucije in družbe, da gledajo na jutri kot na dan, ki pripada vsem nam – ali pa ne bo pripadal nikomur«. In dalje: »Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj razvijata in krepita sposobnost posameznikov, skupin, skupnosti, organizacij in držav za sprejemanje odločitev v prid trajnostnega razvoja.« (Strategija ..., 2006: 3) Pri tem gre tudi za premik od spoznavanja posameznih okoljskih problemov in podajanja (tehničnih) rešitev zanje k razumevanju kompleksnosti teh problemov, gre za zavedanje, da so okoljski problemi v veliki meri družbenoekonomski, da jih določajo konfliktni interesi in nezmernost ali pogoltnost v rabi naravnih virov.

Največkrat so to problemi in konflikti, ki jih v odnosu do okolja prinašajo spremenjen življenjski slog, nesmotrno izkoriščanje izsledkov znanosti in tehnologije in hiter, pogosto brezobziren družbenoekonomski razvoj. Ti konflikti se kažejo tako na individualni ravni (med nezdružljivimi željami in potrebami posameznika – po zdravju, udobju, varnosti, prestižu itd.) kot tudi na ravni konfliktov med posamezniki in skupinami na lokalni, nacionalni in globalni ravni, med silami tržišča in interesi kapitala na eni ter nosilno sposobnostjo planeta na drugi strani. »Narava nima problemov, človeške skupnosti imamo probleme zaradi načina, kako izkoriščamo naravo in slabšamo življenjske pogoje zdaj in v prihodnosti. /.../ Podrobnejši pogled na kateri koli okoljski problem bo odkril, da gre za konfliktno interese v uporabi naravnih virov.« (Mogensen Mayer (ur.), 2005)

CILJI VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ SO KOMPLEKSNI

Glede na povedano je okoljska vzgoja kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj nujno večplastna. Na eni strani gre za medpredmetno povezovanje naravoslovnih in družboslovnih področij, na drugi strani se morajo v njej organsko povezovati in uresničevati cilji s spoznavnega, čustvenega, vrednostnega in akcijskega področja,

saj vsaka enostranost zgreši bistvo VITR. Ker so bili cilji že marsikje podrobneje predstavljeni (Mogensen, Mayer, 2005; Marentič Požarnik, 2007; Marentič Požarnik et al., 2011), naj tu navedem le nekaj poudarkov.

Na spoznavnem področju ne gre le za pridobivanje znanja – kopice podatkov, pojmov, zakonitosti, ampak predvsem za procesne cilje – za razvijanje kritičnega, ustvarjalnega in ekosistemskega mišljenja »v lokalnih in svetovnih okvirih; to je temeljni pogoj za ukrepe za trajnostni razvoj« (Strategije ..., 2006). Pri ekosistemskem mišljenju gre za drugačen način razmišljanja, kot je analitično, ki smo ga vajeni, saj je bolj usmerjeno v odnose med pojavi kot v posameznosti, terja spoznavanje mreže součinkovanj in različnih odnosov med pojavi, ne le linearnih, kjer več ene količine pomeni več druge. Gre za razumevanje negativno ali pozitivno pospešenih odnosov med pojavi, ko na primer povečevanje količine umetnih gnojil ne vodi do vedno več in boljših pridelkov, ampak se napredek enkrat ustavi in pride celo do nazadovanja, podobno kot število avtomobilov najprej vodi do hitrejšega prometa, od določene točke dalje pa ne več in moramo razmišljati o koreniti spremembi prometne politike (Vester, 1991; Marentič Požarnik, 2011: 14–16; Vovk Korže, 2009). Izobraževanje za trajnostni razvoj vključuje tudi družbene vidike in je v pozitivnem smislu politično angažirano, saj ustvarja vizijo poštene, neodvisne, solidarne družbe. VITR krepi državljansko zavest, odpira šolo v okolje in usposablja učence za odgovorno akcijo (Flogaiti, Liarakou, 2008). Pri navajanju učencev na razne okoljsko pomembne akcije – tega je tudi pri nas že veliko – pa se moramo vedno znova zavedati, da ni toliko pomemben zunanji učinek teh akcij, na primer prihranek elektrike, ampak njihova epistemološka vrednost – koliko prispevajo k okoljski zavesti učencev (Mogensen, Mayer, 2005: 19–20).

Številni avtorji poudarjajo, da terjata razumevanje in obvladovanje problematike trajnostnega razvoja pri ljudeh drugačne, »nove« zmožnosti. Gardner, ki ga poznamo kot utemeljitelja popularnih »sedmih inteligenc«, je pozneje tem dodal še osmo, t. i. naturalistično inteligenco. Še aktualnejši je Daniel Goleman, avtor mednarodno izjemno vplivnih del Čustvena inteligenca in Socialna inteligenca, ki je vpeljal pojem **ekološke pismenosti**, za razvoj katere je nujna integracija emocionalne, socialne in ekološke inteligentnosti. Vse tri smatra za bistvene sestavine univerzalne človekove inteligence. (Goleman idr., 2012) Na čustvenem področju poudarja pomen empatije – sočutenja, vživljanja v druge – in ekološko občutljivost, ki nam pomaga dojeti, kako naše vsakdanje aktivnosti in odločitve v kmetijstvu, industriji, energetiki, transportu, trgovini itd. ogrožajo zdravje in blagostanje ljudi. Dojeti bi morali kompleksno mrežo povezav, tako da bi se na primer mlad človek znal vprašati, koliko vplivov na okolje ima proizvodnja ene plastenke za vodo – odgovor je najmanj štirištevlično število ...

Goleman navaja pet bistvenih sestavin razvijanja čustveno in socialno angažirane ekološke pismenosti (Goleman et al., 2012: 10–11):

- razviti **empatijo do vseh oblik življenja** – ljudje smo le člani mreže življenja, imamo skupne potrebe z drugimi živimi bitji, kar so mnogo bolj upoštevale tradicionalne kulture;
- sprejeti **trajnostnost kot skupnostno prakso** – ceniti skupno dobro, zato dajati prednost obnovljivim virom in videti vrednoto v sodelovalni akciji;
- **nevidno napraviti vidno**, ozavestiti neštete učinke človekovega ravnanja (za našo vsakdanjo škodljivo kave so bili pogosto izsekani obsežni pragozdovi);
- predvideti **nenameravane učinke** in tudi sprejeti, da vsega ne moremo predvideti; zato uveljaviti načelo previdnosti (npr. pri uvajanju novih kemikalij); producent mora dokazati neškodljivost, ni na uporabniku, da dokazuje škodljivost za zdravje;
- **narava kot učiteljica** – razumeti, kako narava podpira življenje in ga je uspela obdržati milijone let – in se učiti iz njenih strategij.

KAKŠNO UČENJE IN POUČEVANJE VODI DO URESNIČEVANJA CILJEV VITR

Za uresničevanje zahtevnih ciljev VITR je treba spodbuditi drugačne oblike učenja, ki presegajo tradicionalno »knjižno« učenje v smislu pridobivanja znanja množice dejstev, pojmov in zakonitosti iz posameznih predmetov. Že rimski klub, ki je v šestdesetih letih zasnoval odmevno delo Meje rasti, je v delu Učenju ni meja (1979) opozoril na ključno vlogo drugačnega učenja, če želimo uspešneje reševati globalne probleme in dolgoročno zagotoviti preživetje družbe. Gre za t. i. **inovativno učenje**, ki ne temelji le na učenju iz preteklih napak in prilagajanju na šoke, ampak na učenju, ki spodbuja inteligentno predvidevanje; to učenje ima dve pomembni sestavini, to je anticipatorno – predvidevajoče in participatorno – sodelujoče učenje, v katerega naj se vključuje širok krog prebivalstva, ne le maloštevilni znanstveniki. (Botkin, Elmandjira, Malitza, 1979; Marentič Požarnik, 2000: 180–182). Pomembno je t. i. **signifikantno** – osebno pomembno učenje, ki se udeležencev »dotakne« tako spoznavno kot čustveno; največ možnosti za to imajo razne oblike izkustvenega učenja, ko se učenci učijo ob neposrednem stiku z naravnim in družbenim okoljem (Golob, 2006). Pri tem se ob raznih akcijah družbeno koristnega dela usposablja za odgovorno delovanje – gre torej tudi za sodelovalno, akcijsko in skupnostno učenje (Furco, 2013). Poleg učenja posameznikov je pomembno t. i. **družbeno učenje**, ki zajame skupine, institucije in celotne družbe, od katerih so ene bolj, druge manj »učljive«. Vsekakor ne zadostuje, če se na šoli s tem ukvarjajo le posamezniki, ampak naj bi šola mrežno povezovala učitelje v »učecho se skupnost«.

Metode, ki spodbujajo oziroma omogočajo takšno učenje, so celostne, izkustveno usmerjene. Ene so sicer bolj usmerjene v spoznavne cilje, kot je poglobljanje znanja in razumevanja (npr. spoznavanje pojmov, kot so okoljski odtis, recikliranje, globalno ogrevanje itd.), a tudi v razvijanje raznih oblik mišljenja – ne le analitičnega, ampak tudi

kritičnega in ustvarjalnega ter zlasti ekosistemskega mišljenja (možganska nevihta, razprava za – proti), druge bolj v čustvenovrednostno področje, kot je razprava o okoljskih dilemah (Marentič Požarnik, 1995; Marentič Požarnik, Silan, Furlan, 2012), razčiščevanje stališč z metodo »kje stojim«, tretje bolj v okoljsko pomembne akcije, kot so zbiranje in ponovna uporaba odpadne embalaže ali merjenje »energetske bilance« na šoli in načrtovanje varčevalnih ukrepov. Najuspešnejši so pristopi, ki povezujejo vse te razsežnosti (več o metodah in konkretnih primerih zanje glej tudi v učbeniku Šorgo in sod., 2002 in v didaktičnem priročniku za gimnazije Marentič Požarnik idr., 2011).

Organsko povezanost ciljev in različnih pristopov ponazarja učinkovita prisposoba »model roke«, predstavljena v okviru gibanja RWL »real world learning«, torej učenja v resničnem svetu, na mednarodni konferenci v Planici novembra 2013 – model bo na voljo tudi slovenskim učiteljem (Skribe - Dimec, Kavčič 2014). Posamezni prsti predstavljajo različna področja ciljev, vse pa povezuje dlan, ki predstavlja vodilno idejo:

- palec: **razumevanje** (znanstvenih pojmov, povezanih s trajnostjo),
- kazalec: **prenosljivost** učne izkušnje na različna področja – na učence same, njihovo ožje in širše okolje,
- sredinec: izkušnja v **resničnem okolju**, ki zajame »glavo, roke in srce« učencev,
- prstanec: **opolnomočenje**; omogočiti učencem izkušnjo pomembnega sodelovanja pri oblikovanju bolj trajnostne prihodnosti,
- mezinec: **vrednote**, ki vplivajo na naše mišljenje in odločanje in ki naj jih ne bi obvladovale težnje po moči in obvladovanju, ampak spoštovanje in odgovornost do narave, do soljudi, prihodnjih generacij, do dosežkov preteklosti ...,
- dlan: **skupna okvirna ideja** kot »zvezda vodnica«, da se učenci v posameznih izkušnjah ne izgubijo.

Uresničevanje zahtevnih ciljev VITR z uveljavljanjem primernih, raznolikih metod terja visoko stopnjo usposobljenosti učiteljev; zato je VITR uspešna le, če je povezana s spodbujanjem in stalnim izobraževanjem učiteljev, najbolje na ravni celotnih šol, o čemer bo še govor v nadaljevanju.

KJE SMO PRI NAS NA POTOVANJU OD OKOLJSKE VZGOJE K VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ

Ali smo pri nas uspeli napraviti zahteven premik v filozofiji, ciljih in izvajanju okoljske vzgoje in v širjenju

njenega poslanstva iz »okoljevarstvene« v širšo paradigmo trajnostnega razvoja, ki vključuje družbene, kulturne in ekonomske vidike? Da nam Slovincem praksa trajnostnega razvoja ni nova, ampak ima dolgo tradicijo zlasti v gošpodarjenju z gozdovi, nam razkriva že knjižica Berilo o trajnosti (Anko et al., 2009) in pozneje Znamenja trajnosti (Bogataj, ur., 2013). Kako pa je s poznavanjem tega pojma danes, in to v širši javnosti, ne le v strokovnih krogih?

Zlasti učiteljem, ki se lotevajo vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, bi moral biti ta pojem čim bolj jasen. Pred desetletjem jim je bil še dokaj tuj; v neki raziskavi je le vsak sedmi podal približno ustrezno opredelitev (Petru, 2005). Tudi danes ni dosti bolje.¹ Vrsta avtorjev pri nas in v tujini ugotavlja, da obstajajo različne razlage pojma trajnostni razvoj (po Plutu sonaravno trajnostni razvoj – Plut, 2005) in da je tu še mnogo nejasnosti in nesporazumov – tako pri nas kot v tujini (Sedmak, 2009; Gobbo, 2011). Tudi izraz »vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj« (ki je, priznam, malo dolg) se še ni uveljavil, ampak še vedno najdemo predvsem izraze kot okoljska vzgoja, okoljevarstvena vzgoja, okoljsko ozaveščanje in tudi ekološka vzgoja (glej npr. tematsko številko revije Didakta, marec 2013).²

Ne gre samo za terminologijo, ampak predvsem za vprašanje, ali je v miselnosti in s tem v vsebinah, ciljih in metodah VITR prišlo do potrebnega premika – do širjenja obravnave iz ožje naravovarstvene problematike v povezovanje z družbenoekonomskimi vidiki, tako da učenci spoznavajo in problematizirajo tudi vprašanja, povezana z življenjskim slogom, z vzorci potrošnje ipd.

KAJ SE JE V TEM DESETLETJU DOGAJALO PRI NAS – KAKO SMO SE ODZVALI IZZIVU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ

Leta 2005 nismo začeli »iz nič«, saj smo imeli bogato dediščino okoljske (včasih imenovane še ekološke) vzgoje tako v raznih društvih, civilnih pobudah, kot tudi na samih šolah. Tega leta so ekošole praznovala že desetletnico delovanja (Dovč, ur., 2006; Pavšer, 2006). Že leta 1992, pred konferenco v Riu (!), pa smo v skupini strokovnjakov pod vodstvom dr. Darje Piciga pripravili »humanistično« (v nasprotju z »industrijsko«) koncepcijo osnovne šole, ki je poudarjala celovit razvoj vsakega otroka. Med cilji je bilo med drugim navedeno, naj osnovna šola »omogoča razumevanje naravnih in družbenih pojavov v njihovi kompleksnosti in soodvisnosti, razvija odgovornost mladih za uravnotežen družbenoekonomski razvoj, ki varuje okolje ter razvija tako ravnanje do narave, da jo ohranjamo prihodnjim rodovom.« (Piciga, ur. 1992)

¹ Ko na raznih seminarjih zbiram na listkih odgovore učiteljev, kaj si predstavljajo pod trajnostnim razvojem in vzgojo zanj, je v vsaki skupini le malo odgovorov, ki nakazujejo osnovno razumevanje, kot npr: »trajnostni razvoj je razvoj za našo boljšo prihodnost«, »gre za ohranjanje zdravega okolja, za razvijanje dobrih socialnih, kulturnih, moralnih vrednot«, »spodbujanje takšnih veščin, ki nam trajnostno omogočajo boljše in lepše življenje v družbi in s samim seboj«, »Je povezano tudi z našim odnosom do narave in razvojem civilizacije«. Večina odgovorov pa gre v smer, da je to vseživljenjsko učenje, izobraževanje, ki daje trajno in uporabno znanje, stalni strokovni razvoj učiteljev ipd. Zanimivo je, da ustrežnejše odgovore dajejo razredni učitelji.

² Da izraz tudi strokovnjakom še ni blizu, kaže samovoljno preimenovanje izbirnega predmeta za gimnazije, ki ga je delovna skupina predložila pod nazivom okolje in trajnostni razvoj, nazaj v študij okolja.

V letih 1990–1993 sem bila nacionalna koordinatorka mednarodnega projekta ESIP – Okolje in šolske iniciative v organizaciji OECD/CERI (tematska številka revije Didakta, maj 1991; Marentič Požarnik idr., 1993), pri katerem je sodelovalo osem osnovnih šol. V tem okviru sem tedaj opredelila trajnostni razvoj, po zgledu nizozemskega seznama »jedrnih pojmov« okoljske vzgoje, takole: »Trajnostni razvoj zadeva takó razporeditev dobrin (materialnih in drugih) med sedanje generacije kot tudi nadaljevanje tega razporejanja v prihodnosti.« (Marentič Požarnik, 1994: 171)

Leta 1996 me je nacionalni kurikularni svet imenoval za predsednico medpredmetne kurikularne komisije za okoljsko vzgojo, katere glavne naloge so bile »odgovornost za vključevanje okoljske vzgoje na vseh ravneh edukacijskega sistema ... pripravljanje učnih načrtov in katalogov znanj, priprava in izvajanje programov v okviru stalnega strokovnega spopolnjevanja učiteljev«. Organiziranih je bilo več seminarjev in posvetov za učitelje, tudi po zaslugi dr. Majde Naji, ki je to področje »pokrivala« na Zavodu RS za šolstvo. Omeniti velja kakovosten, še danes aktualen zbornik Človek in njegovo okolje (Tarman et al., 1994). Leto pa 1995 pomeni tudi začetek delovanja mreže ekošol (Pavšer, 2006).

V začetku desetletja Vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj smo se torej imeli na kaj opreti. Že leta 2006 smo po zaslugi urednice revije Okoljska vzgoja v šoli, dr. Majde Naji, dobili prevod UNECE Strategije vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (Strategije ..., 2006) kot tudi publikacijo Kriteriji kakovosti za šole, ki izobražujejo za VITR (Breiting, Mayer, Mogensen, 2006).

Ministrstvo za šolstvo in šport je leta 2006 ustanovilo programsko skupino vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj.³ Rezultat dela te skupine so bile Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, v katerih je ministrstvo zavezalo Zavod RS za šolstvo, da »v novih učnih načrtih za osnovno šolo vključi prvine trajnostnega razvoja v največji možni meri« (Smernice ..., 2007). Ministrstvo je tudi, skupaj z zavodom, leta 2007 izdalo publikacijo v angleščini o primerih dobre prakse v Sloveniji na področju VITR (Rustja, ur., 2007), ki poleg smernic in ukrepov za njihovo spremljanje v šolah predstavlja predvsem mreže šol, od katerih se ekošole bolj neposredno, zdrave in Unesco šole pa bolj posredno ukvarjajo s trajnostnim razvojem.

Konec leta 2006 je bila pri Zavodu RS za šolstvo ustanovljena predmetna razvojna skupina za spremljanje in posodabljanje učnih načrtov za t. i. kroskurikularno tematsko področje okoljska vzgoja, ki jo je vodila svetovalka Anka Zupan. Ena prvih nalog je bila, razširiti okoljsko vzgojo v vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj, torej vključiti na ravni vsebin, ciljev in metod obravnavo kompleksnih povezav med naravo, ekonomiko in družbo.

Skupina je med svojim delovanjem (2006–2010) ob sodelovanju z mentorskimi učitelji praktiki pripravila krovni

dokument o VITR ter predloge učnih načrtov (ciljev in standardov znanja) po triletnih za osnovno šolo in tudi za gimnazijo. Okoljska vzgoja je bila obravnavana kot medpredmetno ali kroskurikularno tematsko področje z lastnimi cilji in vsebinami, ki jih je potrebno smiselno vključiti v pouk posameznih predmetov, v medpredmetno obravnavanje in v razne obšolske dejavnosti (Marentič Požarnik, 2007, 2010). Pri tem smo upoštevali prepletanje družbenih, ekonomskih in kulturnih vidikov, na primer z vključevanjem tematike življenjskega sloga in kako ta vpliva na »okoljski odtis«, ter tudi kompleksnost ciljev, kot je razvijanje ekosistemskega in ustvarjalnega mišljenja (Orel, 2011). Prenovljena sta bila tudi izbirna predmeta okoljska vzgoja za osnovno šolo (ki pa se znotraj množice izbirnih predmetov žal v praksi ni uveljavil) ter študij okolja na gimnazijah (kot že omenjeno, recenzentska skupina ni sprejela predlaganega naziva okolje in trajnostni razvoj, kar je že samo po sebi zgovorno). Vsi ti učni načrti so bili v letih 2008 in 2009 s strani strokovnega sveta tudi uradno potrjeni, čeprav učnega načrta za osnovno šolo, razčlenjenega po triletnih, danes na spletni strani iz neznanega razloga ni več moč najti.

Predmetna skupina je v svoj razvojni program za obdobje 2008–2010 med drugim zapisala, da je vključevanje vsebin in ciljev v učni proces bistveno odvisno od ustreznega izpopolnjevanja učiteljev v okviru posameznih predmetov in tudi prek enotnega usposabljanja vseh učiteljev.

V organizaciji skupine je potekalo več seminarjev, ki naj bi učitelje odprli pri uvajanju prenovljenih učnih načrtov oziroma pri integriranju ciljev VITR v pouk različnih predmetov, tako na osnovnih šolah kot na gimnazijah. Skupina je aktivirala tudi mentorske učitelje in študijsko skupino za to področje (to posebej omenjam zato, ker zdaj ni več ne ene ne druge skupine). Tudi v okviru projekta Zavoda RS za šolstvo Posodobitev gimnazije je v letih 2009–2010 potekalo več razvojnih projektov na temo trajnostnega razvoja, na primer na Gimnazijah Celje – Center, Kočevje, II. gimnazija Maribor, Gimnazija Jurija Vega, Idrija in še kje.

V poklicnem izobraževanju so bile oblikovane kompetence, ki naj jih razvijejo dijaki na področju trajnostnega razvoja; izdelan je bil tudi učbenik, ki dokaj celovito povezuje vidike narave, ekonomike in družbe ob temah, kot so mobilnost, potrošništvo, zdrav življenjski slog, ohranjanje naravnih in kulturnih vrednot, socialna vključenost in participacija. Učbenik vsebuje tudi vrsto izkustveno zasnovanih nalog za dijake (Klemenc et al., 2010).

Pomembno vlogo je odigrala strokovna revija zavoda za šolstvo Okoljska vzgoja v šoli, pozneje preimenovana v Trajnostni razvoj v šoli in vrtcu (ki pa žal od leta 2014 ne izhaja več). Tudi Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju iz leta 2011 je med strateškimi izzivi in usmeritvami poudarila vzgojo in izobraževanje za trajnostni oziroma vzdržni razvoj, ki »zahteva spremembo paradigme v znanju in vrednotah«,

³ Da tudi »na vrhu« najprej niso dobro razumeli, kaj pomeni trajnostni razvoj, kaže, da so skupino najprej poimenovali »skupina za trajnostni razvoj vzgoje« in so ta naziv spremenili šele po posegu članov (Zapisnik 5. seje).

pri čemer naj bi načelo trajnostnega razvoja postalo »eno ključnih načel vzgoje in izobraževanja v Sloveniji« (Krek, Metljak, ur., 2011: 39). Februarja 2010 je bil sklican tudi posvet o načelu trajnostnega razvoja v vrtcih in šolah, ki se ga je udeležil celo šolski minister; vodja snovanja Bele knjige, dr. Janez Krek, pa je ugotovil da je »okoljska vzgoja vstopila v šole skozi stranska in ne skozi glavna vrata«, čeprav je načelo trajnostnega razvoja temeljno in bi ga kazalo prek znanj in ravnanj vgraditi v celoten vzgojno-izobraževalni proces (Ivelja, 2010). Sicer pozitivna pobuda avtorjev Bele knjige se je premalo oprla na to, kar smo v Sloveniji na tem področju že imeli, poleg tega jo je šolska politika v nadaljevanju popolnoma »spregledala«.

Od pomembnejših dogodkov je omeniti še, da je novembra 2011 potekalo subregionalno mednarodno srečanje UNECE v Rogaški slatini, ki ga je koordinirala svetovalka Majda Naji in katerega glavna tema je bila, točneje opredeliti, katere kompetence/zmožnosti potrebujejo učitelji, da bodo kos zahtevni vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj.

V tem času je bilo opravljenih več raziskav, usmerjenih v ugotavljanje, do kolikšne mere se je pri nas uveljavila vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj tako v učnih načrtih kot v samem pouku. Tako je Gobbo v okviru mednarodne raziskave na temelju analize splošnih in operativnih ciljev v učnih načrtih spoznavanja okolja, naravoslovja in tehnologije ter geografije (torej v predmetih, ki so imeli največ tovrstnih elementov) ugotovila, da so v splošnih ciljnih prevladovala tradicionalne okoljske vsebine (21 enot), medtem ko je bilo manj ekonomskih (7) in družbeno-kulturnih (2). Teme trajnostnega razvoja so bile pogosto predstavljene le kot dodatek; pomanjkljivo so bile zastopane teme o podnebnih spremembah (v ilustracijo navaja trditev, da je »izginjanje triglavskega ledenika posledica muhastega vremena«), o urbanizaciji in razvoju podeželja, o okoljskih in etičnih vidikih proizvodnje in potrošnje, o usmerjenosti v prihodnost (obnovljivi viri), o vplivih sprememb okolja na ljudi (več je bilo o vplivih človeka na okolje). Elementi razvijanja veščin in vrednot, vezanih na trajnostni razvoj, so bili najbolj izraziti v prvem triletju, nekaj manj v drugem in zelo malo v tretjem (Gobbo, 2011).

V analizi, ki je zajela poklicne, srednje strokovne in višje šole biotehničnega izobraževanja (Pogačnik, 2010), se je pokazalo podobno, da se teme v katalogih znanja še vedno preveč enostransko nanašajo na varstvo okolja, da manjkajo teme, kot so trajnostna potrošnja, podjetništvo in urbanizacija ter razvoj podeželja. Raziskava Sedmak, Trnavčević (2009) je bila posebej usmerjena v vprašanje, kolikšno pozornost v srednjih šolah raznih tipov posvečajo temi trajnostne potrošnje. Na podlagi ankete med dijaki in učitelji 21 srednjih šol je bilo ugotovljeno, da se dijaki sicer nekoliko zavedajo vpliva vzorcev potrošnje na okolje, da pa gre pri njih bolj za »egocentrično potrošniško odgovornost« in da šola manj vpliva na njihovo potrošniško ravnanje kot družina, vrstniki in mediji. Dve tretjini sta bili mnenja, da v šoli tega niso obravnavali. Od

učiteljev je le dobra polovica menila, da je v učnih načrtih najti vsebine iz trajnostnega razvoja; le 30 % učiteljev se je smatralo usposobljenih za obravnavanje tovrstnih vprašanj in le 7,5 % učiteljev je bilo deležnih dodatnega usposabljanja s tega področja.

Tudi v raziskavi Inštituta 2020 (Dermol idr., 2008) so preučevali vključenost področja VITR v učne načrte posameznih predmetov. Poleg tega so na vzorcu osnovnih šol pomočjo ankete med učitelji in učenci ugotavljali, katere ključne vsebine VITR so največkrat vključene v pouk in kako se te ideje udeležujejo v vsakdanjem življenju. Največkrat so se šole v sodelovanju z lokalnim okoljem posvečale temam ohranjanja narave in varovanja okolja, ločenega zbiranja odpadkov in problema vode (varčevanje, onesnaženost). Torej je šlo tudi tu za bolj tradicionalna področja okoljske vzgoje; povezava z ekonomsko in družbeno sfero pa ni bila posebno izrazita.

Poudariti je treba tudi vlogo ekošol, katerih mreža se vse od leta 1995 številčno krepi in je ob desetletnici obsegala nad 200 registriranih šol in vrtcev, danes še toliko več (Pavšer, 2006). Mreža s svojimi akcijami in manifestacijami energizira veliko število vzgojiteljic, učiteljev in učencev, vendar njihov prispevek k uresničevanju spoznavnih in vrednostnih ciljev VITR še ni bil temeljiteje strokovno ovrednoten. Ekošole v skladu z mednarodnimi smernicami vsako leto predlagajo »nosilne teme«, ki jih potem vrtci in šole vključujejo v skladu s svojimi možnostmi in potrebami. Iz publikacij in poročil je razvidno, da v glavnem prevladujejo aktivnosti, vezane na ločeno zbiranje odpadkov in uporabo odpadnega materiala, čiščenje in urejanje okolice ter varčevanje z vodo in energijo; ponekod vključujejo tudi teme, vezane na zdravo prehrano, transport in biotsko raznovrstnost (Dovč, 2006; Ekošola kot način življenja, 6/2006). Zdi se, da je premalo ozaveščanja o pomenu drugačnega življenjskega sloga ter spodbujanja kritičnega razmisleka o globljih vzrokih okoljskih problemov.

Tudi centri šolskih in občolskih dejavnosti dajejo veliko priložnosti za izkustveno in aktivno, strokovno vodeno učenje zunaj šolskih zidov, ki poleg športnih obsegov tudi okoljsko pomembne aktivnosti. Marsikaj vrednega s področja VITR šolam in učiteljem ponujajo tudi razna društva in druge civilne iniciative (skavti, taborniki...); v tej zvezi je omeniti Umanotero in Focus društvo za sonaraven razvoj (Gobbo et al., 2010), ki v svojih publikacijah in na seminarjih širita idejo globalnega učenja, ki opozarja tudi na etično trošenje in pravično trgovino. Tudi Karitas učitelje zalaga z gradivi za izvajanje raznih izkustveno zasnovanih dejavnosti z učenci in opozarja na (ne)trajnostni razvoj z vidika socialnih in okoljskih problemov, zlasti v Afriki; društvo Humanitas v svoje delavnice za učence vključuje ozaveščanje o vplivu naših nakupovalnih odločitev na naravne vire in življenjske razmere proizvajalcev na drugih koncih sveta (zgodbe o izvoru bombaža, banan itd.); organizacija No excuse Slovenia (pri nas: Mladinska zveza Brez izgovora, Slovenija) mlade na privlačen način ozavešča o ozadjih (ne)trajnostnega razvoja in podnebnih

sprememb, o pasteh navidezno »zelenih« oglasovanj ter spodbuja k drži aktivnega državljana, ki mu je mar, ki sicer ne verjame vsemu, a vseeno deluje, »da bi napravil svet boljši« (Peloza et al., 2011). Zelo zgovoren in privlačen je tudi izobraževalni priročnik za odgovorno potrošnjo, ki so ga pripravili pod pokroviteljstvom Unesca (Burja, 2007).

S tem je prikazan le del pobud in virov, ki so na voljo učiteljem in učencem – popolnejši prikaz bi presegal namen tega sestavka. Ni torej problem v dosegljivih virih. Osrednje vprašanje ostaja: do kolikšne mere so cilji in vsebine s področja trajnostnega razvoja našli mesto v šolah – ne le v učnih načrtih in obšolskih dejavnostih, ampak tudi v vsakdanjem pouku in življenju šol – in koliko učenci od tega »odnesejo«. Lotiti bi se morali bolj sistematičnega spodbujanja šol in učiteljev in hkrati spremljanja, kaj se dogaja in s kakšnimi učinki.

SPREMLJANJE IN VREDNOTENJE USPEŠNOSTI VITR NA ŠOLAH

Spremljanje in vrednotenje procesa in učinkov je nujen sestavni del vsake širše inovacije. Pri VITR je zaradi zahtevnih in razmeroma novih ciljev to posebno nujno. Mednarodni projekt ENISI (Environment and School Initiatives) oz. SEED je šolam ponudil jasne in razmeroma preproste napotke za presojo kakovosti njihovih prizadevanj glede VITR. Gre za 15 kriterijev na treh področjih; devet se jih nanaša na kakovost procesov poučevanja in učenja, štirje na politiko in organizacijo šole in dva na sodelovanje šole navzven – z drugimi šolami in krajevnim okoljem. V razlago vsakega kriterija je vključena kot ilustracija zgodba konkretne šole (Kriteriji ... kot priloga revije Okoljska vzgoja v šoli, 2006).

Naj tu povzamem le kriterije iz prve skupine, ki segajo na področja:

- pristopov in procesov **poučevanja in učenja** (vključevanje izkušenj, idej in pričakovanj učencev, sodelovalno in izkustveno učenje itd.),
- **navzven vidnih rezultatov** na šoli in v širši skupnosti (vendar: spremembe, npr. v varčevanju z energijo, niso same sebi namen, ampak priložnost za poglobljeno učenje in demokratično odločanje),
- **perspektive za prihodnost** (učenci izdelujejo scenarije prihodnosti, iščejo povezave med preteklostjo, sedanostjo in prihodnostjo),
- »**kulture kompleksnosti**« – učenci sprejemajo negotovost, gledajo na probleme z vidika različnih perspektiv, se soočajo z raznolikostjo v biološkem, socialnem in kulturnem smislu,
- **kritičnega mišljenja in jezika možnosti** – spoznavajo odnose moči in konfliktne interese, se uče argumentirati, pogajati, iskati soglasje itd.,

- **razjasnjevanja in razvijanja vrednot** – ob razpravah poglobljajo razlikovanje med znanjem in mnenji, raziskujejo vrednote, ki stojijo za raznimi argumenti in odločitvami,
- **akcijske zasnovanosti**, pri čemer vpletenost učencev v akcijo učitelj izkoristi za spodbujanje razmisleka o lokalnih in globalnih vplivih, primerjave tveganj in možnosti alternativnih rešitev,
- **sodelovanja oz. participacije učencev** – učitelj jim daje prostor in možnost, da sodelujejo v demokratičnih procesih odločanja, prevzemajo odgovornost, izkazujejo solidarnost itd.

Sorodni so kriteriji vrednotenja, zasnovani na prej predstavljenem »modelu roke«:

- Ali so v izkušnjo vključeni pomembni »pojmi življenja«, kot so ciklus, mreža, tok energije, simbioza, samouravnavanje ...?
- Ali se spodbuja prenos v druge situacije tako med izkušnjo kot po njej – prenos v učenčevu in šolsko skupnost in v vsakdanje življenje?
- Ali izkušnja v resničnem svetu spodbuja radovednost in občutljivost, ali vključuje glavo, srce in roke učencev?
- Ali so učenci »opolnomočeni« v procesu učenja?⁴
- Ali program spodbuja razvoj okoljsko pomembnih vrednot?

Ni mi znano, ali so kje ene ali druge kriterije uporabili v praksi. Ena od osrednjih nalog za bližnjo prihodnost bi bila, sistematično in celovito spremljati in ovrednotiti uspešnost raznih pobud uveljavljanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, tako na ravni posameznih šol, zlasti še ekošol, kot tudi na raznih stopnjah šolanja, v splošnem in poklicnem izobraževanju. Ni dovolj, zapisati lepo zveneče cilje v splošne dokumente ali v preambule učnih načrtov.

DOBRO USPOSOBLJEN IN ZAVZET UČITELJ – OSREDNJI ČLEN USPEŠNEGA UVELJAVLJANJA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ

Jasno je, da ni moč pričakovati, da bodo učitelji kos uresničevanju zahtevnih, v marsičem novih ciljev, ki terjajo drugačno učenje in poučevanje, brez sistematične podpore in usposabljanja. Tega so se dobro zavedali v mednarodni strokovni skupini, ki je zasnovala model vključevanja VITR v pouk in temu dodala že omenjene »kriterije kakovosti«. Ta skupina je v okviru mednarodnega projekta Comenius ponudila tudi izčrpen model vključevanja VITR v študijske programe za izobraževanje učiteljev (Sleurs, ur., 2008). Pri tem je najprej podrobno analizirala kompetence/zmožnosti,

⁴ Pre pogosto uporabljamo ta izraz, ne da bi ga napolnili z vsebino. Opolnomočenje učencev med drugim pomeni: koliko so učenci »lastniki« svojega učenja, ali imajo možnost, izkusiti lastno učinkovitost, samostojno uravnavati svoje učenje, sodelovati, iskati soglasje, ali imajo na voljo prostor in čas, da razvijejo svoje ideje, da pogledajo na stvari z različnih zornih kotov, da pridejo do informiranih, uravnoveženih in neodvisno oblikovanih mnenj in odločitev, da razmislijo, česa so se naučili in kako.

ki jih morajo razviti učitelji, da bi lahko uspešno uresničevali cilje VITR pri pouku, in sicer tako s področja znanja (ki ga obravnava s konstruktivistične perspektive) kot tudi s področja sistemskega mišljenja, vrednot in etike ter čustev in akcije. Poudarja usposabljanje učiteljev za akcijsko raziskovanje lastne prakse ob uveljavljanju vseh teh novosti. Vsebuje tudi konkretna priporočila institucijam za izobraževanje učiteljev za vsako od omenjenih področij ciljev, pri čemer je pomembno, da učitelj sam izkazuje prepričanja v skladu s trajnostnim razvojem, ne da bi jih vsiljeval učencem. Učitelj naj bi bil zmožen, z učenci kritično obravnavati dano resničnost, pa tudi spodbujati k njenemu spreminjanju. Znal naj bi se soočiti z napetostmi med obstoječo in zaželeno resničnostjo in za tako soočanje pripravljati tudi učence. Učitelj tu deluje kot vodja učnega procesa, pa tudi kot član šolske in širše skupnosti. Zavedati se mora, da so problemi s področja trajnostnega razvoja protislovni in niso rešljivi le z znanstveno argumentacijo.

Avtorji obsežne publikacije opozarjajo na ovire, ki jih predstavljajo značilnosti sedanjega »tehnokratskega« modela izobraževanja učiteljev (Sleurs, ur., 2008: 46):

- Znanje samo je neproblematično.
- Poudarek v izobraževanju učiteljev je na obvladanju znanja iz raznih disciplin.
- Učni načrti so osnova za skupek praks, ki naj vodijo do merljivih učnih učinkov.
- Kompetence in spretnosti se ne povezujejo z etičnimi vidiki in družbenimi okoliščinami.

Ni treba posebej omenjati, da je tak model v marsičem značilen tudi za nas, bolj pri izobraževanju predmetnih kot razrednih učiteljev, bolj na »drugih« (biotehniških, filozofskih, matematično fizikalnih) kot na pedagoških fakultetah, bolj na naravoslovnih kot na družboslovnih področjih. Gre za implicitna – ali tudi javno izražena – pojmovanja visokošolskih predavateljev – izobraževalcev učiteljev, da morajo prihodnji učitelji najprej obvladati čim večjo količino vsebinskega znanja določenih strok, potem tudi kaj pedagoško-psihološkega in didaktičnega znanja, ki se ga bodo potem naučili uporabljati v času (še vedno prekratke) študijske prakse. Vnašanje problemov, za katere ni enega samega pravilnega odgovora ali razprav o vrednostnih vprašanjih, v sam študij je zlasti pri naravoslovnih predmetih zelo redko, saj bi po mnenju nekaterih to »prehitro vodilo v indoktrinacijo«; stvar študija je, podajati »objektivno« preverjeno znanje. Verjetno pa predavatelji vodenju takih dokaj zahtevnih razprav pogosto tudi niso kos ali ne vidijo njihove vrednosti. Premalo je tudi medpredmetnega povezovanja, zlasti med naravoslovnimi in družboslovnimi predmeti, in vnašanja aktualnih »trajnostnih« tem in dilem v sam študijski proces ter usposabljanja študentov za njihovo obravnavo v razredu.

Vsebine, ki jih učitelji niso dobili med študijem, bi morali nadoknaditi v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja s področja VITR. Tega je bilo v polpreteklosti na zavodu za šolstvo kar nekaj. V okviru strokovne skupine pod vodstvom Anke Zupan so se srečevali mentorski učitelji in študijska skupina; na pobudo dr. Majde Naji je bila izvedena vrsta privlačnih seminarjev, tudi ob sodelovanju uglednih mednarodnih predavateljev. Z upokojitvijo obeh svetovalk je tradicija te vrste seminarjev prenehala, kar kaže, kako je »usoda« VITR še vedno v rokah posebej zavzetih posameznikov in ni postala del sistema. Tematika VITR se je v zadnjih letih pojavljala tudi na drugih seminarjih, zlasti tistih za učitelje naravoslovja, a dokaj redko in bolj kot dodatek. V katalogu je po navadi bolj malo ponudb na to temo, pa še za te med učitelji ni dosti zanimanja.⁵ Ostaja le še dokaj raznolika ponudba društev in nevladnih organizacij, ki smo jo že na kratko opisali.

NAMESTO SKLEPA – KJE SMO DANES IN KAKO ZASTAVITI ZA JUTRI

*Če ne bo razvoj trajnosten,
bomo ljudje prej ali slej izvrženi
iz ekosistema, v katerem živimo.*

Če povzamemo: Ne bi mogli reči, da je bilo v tem desetletju pri nas malo pobud v smeri uveljavljanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj; bilo jih je kar nekaj, na raznih ravneh – od ministrskih odlokov in priporočil »od zgoraj« (Bela knjiga) do vključevanja v učne načrte, projekte in gibanja, kot so ekošole. Opravljenih je bilo več raziskav, ki so ugotavljale dosežke in vrzeli. Ponujeni so bili seminarji za izpopolnjevanje učiteljev, v veliki meri prek nevladnih organizacij. Tudi gradiv, ki jih lahko učitelj vzame v roke, se je nabralo nemalo.

Vendar lahko ob vsem tem zasledimo nekatere bistvene pomanjkljivosti:

- Pobude v prid vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj pri nas **niso med seboj povezane**; včasih se zdi, kot da ne poznajo druga druge. Pri tem je zanimiv že vpogled v vire, na katere se opirajo posamezne publikacije in raziskave; to so večinoma tuji viri – zanemarjeni pa so že obstoječi domači, na katerih bi bilo moč graditi dalje. Velikokrat »levica ne ve, kaj dela desnica«, pa to ni mišljeno politično ...
- V uveljavljanju VITR **ni kontinuitete** niti s strani državne niti šolske politike (državna politika se vse preveč ukvarja sama s seboj; trajnostni razvoj žal ne predstavlja jasne prioritete v razvojnih načrtih za Slovenijo).
- **Ni osrednjega »organa«**, ki bi bil neposredno odgovoren za spodbujanje razvoja in povezovanje na

⁵ Tako na primer ni bil pomladi 2014 zaradi premajhnega števila prijav izveden seminar Okoljska vzgoja za našo skupno prihodnost, ki ga je ponudil Center FF za pedagoško izobraževanje; seminarji o e-izobraževanju, na primer posveti Sirikt, ki se jih udeležuje na stotine učiteljev, podobnih problemov nimajo, saj stojijo za njimi pomembne državne organizacije in mogočni lobiji in vsi vidijo prihodnost šol in pouka predvsem skozi »elektronsko« optiko. Ali bo res takšna? Ali bi veljalo obe pobudi združiti in ponuditi seminar o e-učenju za trajnostni razvoj?

tem področju, ki bi spremljal uveljavljanje VITR na raznih ravneh šolskega sistema, pač pa je še vedno vse preveč odvisno od naključja in od zavzetih posameznikov.⁶ Posledica je, da velikokrat ob koraku naprej naredimo dva nazaj ali ponovno »odkrivamo Ameriko«. Niti predlogi učnih načrtov niti priporočila Bele knjig se doslej niso kaj dosti upoštevali.

Brez dosledne strukturne podpore in spodbud šolske politike si vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj vse prepočasi utira pot iz obrobja v glavni tok vsakodnevne šolske prakse. Prepuščati to področje spontanemu razvoju, ni modro, saj je na poti njegovega uveljavljanja vse preveč ovir. Učitelji kot oviro najprej omenjajo preobremenjene učne načrte in časovno stisko; a ne gre le za to. Težave so pri uveljavljanju tesnejšega medpredmetnega povezovanja in sodelovanja, tudi pri širjenju metod sodelovalnega,

projektne, problemskega učenja, učenja v resničnem svetu, ob sodelovanju šole z okoljem, učenja, ki spodbuja iskanje ustvarjalnih rešitev, vrednostno presojo, kritičnost, denimo, do medijskih manipulacij. To je za mnoge učitelje prezahtevno, po mnenju nekaterih pa niti ne spada v šolo.

Sklenemo lahko, da je bila v preteklem desetletju podpora VITR s strani šolske politike bolj občasna, da ne rečemo kampanjska, da pa se je kljub temu marsikaj zgodilo, bolj po zaslugi zavzetih posameznikov na šolah in zunaj njih – v nevladnih in drugih iniciativah. Temeljito ovrednotenje, koliko od zastavljenih ciljev smo v teh razmerah uspeli doseči, kakšen pečat so pustile razne aktivnosti, kakšne dolgoročneje učinke so imele na generacije učencev in tudi učiteljev, nas še čaka; pa tudi načrtovanje za naslednje desetletje. Razvoj zunaj šolskih zidov pa teče svojo pot ...

LITERATURA

- Bogataj, N., ur. (2013). Znamenja trajnosti. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Botkin, J. W., Ellmandjir, M., Malitza, M. (1979). Lernen oder Untergehen. *Psychologie heute*, Sešt. 79: 43–49.
- Breiting, S., Mayer, M., Mogensen, F. (2006). Kriteriji kakovosti za šole, ki vzgajajo in izobražujejo za trajnostni razvoj. *Okoljska vzgoja v šoli*, št. 1, Priloga 1.
- Burja, A., ur. (2007). YouthXchange. Vodnik k trajnostnemu načinu življenja. Izobraževalni priročnik za odgovorno potrošnjo. Ljubljana: Ministrstvo za okolje in prostor.
- Dermol Hvala et al. (2008). Analiza in spodbujanje vključevanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v osnovne šole (2006–2008). Ljubljana: Raziskovalni inštitut Zavod sv. Ignacija.
- Dovč, F. (2006). 10 let nacionalnega programa ekošola kot način življenja. Ljubljana: DOVES.
- Erčulj, J., Sedmak, S., Trnavčević A., Kuzmanič, T. (2008). Vključevanje elementov trajnostne potrošnje in trajnostnega razvoja v šolski kurikulum. Poročilo projekta CRP Konkurenčnost Slovenije 2006–2013. Šola za ravnatelje (elektronska knjiga).
- Flogaiti, E., Liaraku, G. (2008). Kompetence in vrednote v vzgoji in izobraževanju za okolje in trajnostni razvoj. *Trajnostni razvoj v šoli in vrtcu*, let. 2, št. 1, 39–44.
- Furco, A. (2013). Skupnost kot vir učenja: analiza učenja z družbenokoristnim delom v osnovnem in srednjem izobraževanju. V: Dumont et al., ur., O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 207–227.
- Gobbo, Ž. (2011). Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj. Slovenija. Nacionalno poročilo. Ljubljana: Focus.
- Goleman, D., Bennett, L., Barlow, Z. (2012). *Ecoliterate. How Educators are Cultivating Emotional, Social and Ecological Intelligence*. San Francisco: Jossey Bass.
- Golob, N. (2006). Vloga doživljajsko izkustvenega učenja pri doseganju naravoslovnih ciljev okoljske vzgoje na razredni stopnji. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Hafner, M. (2009). UNESCO – Svetovna konferenca o izobraževanju za trajnostni razvoj. *Trajnostni razvoj v šoli in vrtcu*, let. 3, št. 1, 39–42.
- Ivelja, R. (2010). Janez Krek: Okoljska vzgoja mora v šolo skozi glavna vrata. *Dnevnik*, 24. 2. 2010: 5.
- Klemenc, A. idr. (2010). Razmišljajmo in delujmo trajnostno. Priročnik za vključevanje vsebin trajnostnega razvoja v izobraževanje. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Krek, J., Metljak, M., ur. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2011.
- Kurikul Okoljska vzgoja kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj. Gimnazija; splošna, klasična, strokovna gimnazija. Kroskurikularno tematsko področje (2008). Ljubljana: MŠŠ: Zavod RS za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (1994). Učenje, poučevanje in vloga učitelja v ekološki vzgoji. V: Tarman et al. (1994). *Človek in njegovo okolje: celostno razumevanje okolja – izziv na pragu tretjega tisočletja*: Zbornik. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport, 167–186.
- Marentič Požarnik, B. (1995). Probing into pupils' moral judgement in environmental dilemmas – a basis for »teaching values«. *Environmental Education Research*, Vol. 1, 47–58.
- Marentič Požarnik, B. (1996). Okoljska vzgoja kot področje razvijanja (eko)sistemskega mišljenja, vrednostne presoje in odgovornega ravnanja. Zbornik posvetovanj. Ljubljana: Ministrstvo za okolje in prostor Uprava RS za varstvo narave, str. 89–100.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Okoljska vzgoja kot vzgoja za trajnostno prihodnost. *Okoljska vzgoja v šoli*, št. 1, str. 4–9.
- Marentič Požarnik, B. (2002). Zahtevni cilji in metode okoljske vzgoje. V: Lah, M., ur., *Izobraževanje o okolju za okolje prihodnosti*. Ljubljana: Svet za varstvo okolja Republike Slovenije.
- Marentič Požarnik, B. (2007). Okoljska vzgoja kot vzgoja za trajnostni razvoj. Nekaj izhodišč za uveljavljanje medpredmetnega kurikularnega področja v kurikulumu. V: Žakelj et al. (2007). *Kurikul*

⁶ Dobro zastavljene aktivnosti s strani Zavoda RS za šolstvo, na primer seminarji za učitelje in vključevanje vsebin VITR v učne načrte, so po letu 2011 v veliki meri zamrle, ko na mesto dveh zavzetih sodelavk, ki sta se upokojili, niso bili imenovani novi sodelavci, ki bi bili v prvi vrsti odgovorni za to področje.

- kot proces in razvoj: zbornik prispevkov posveta Postojna, 17.–19. 1. 2007. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 210–220.
- Marentič Požarnik B. (2010). Okoljska vzgoja kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj Primer kroskurikularnega medpredmetnega področja. V: Rutar Ilc, Z., Pavlič Škerjanc, ur. (2010). Medpredmetne in kurikularne povezave: priročnik za učitelje, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 36–45.
- Marentič Požarnik, B. et al. (2011). Okoljska vzgoja: posodobitve pouka v gimnazijski praksi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B., Silan, D., Furlan, M. (2012). Vzgoja za trajnostno prihodnost – uveljavljanje metod za razvijanje bioetičnega občutenja, razmisleka in ravnanja. V: Furlan Štante, N., Škof, L., ur., Iluzija ločenosti (2012). Ekološka etika medsebojne soodvisnosti. Koper: Univerzitetna založba Annales, str. 141–158.
- Mogensen F., Mayer M., ur. (2005). ECO-schools: trends and divergences. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture.
- Orel, M. (2011). Razvijanje ustvarjalnega mišljenja. V: Marentič Požarnik, B. et al., Okoljska vzgoja: posodobitve pouka v gimnazijski praksi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 36–45.
- Pavšer, N. (2006). Pobude in zgledi ekošol Slovenije – udejanjanje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Ekošola kot način življenja, št. 6: 3–4.
- Pelosa et al., eds. (2011). WTF is sustainable development. - Ljubljana: No Excuse Slovenia.
- Petru, M. (2005). Okoljska vzgoja kot vzgoja za trajnostni razvoj. Diplomski naloga. Ljubljana: Oddelek za pedagogiko in andragogiko FF.
- Piciga, D., ur. (1992). K novi koncepciji osnovne šole. Tematska št. revije Didakta, marec 1992.
- Plut, D. (2005). Trajnostna paradigma in okoljska etika – ključno vrednostno področje izobraževanja 21. stoletja. Okoljska vzgoja v šoli, št. 2, str. 6–9.
- Pogačnik, M. (2010). Izobraževanje za trajnostni razvoj v biotehničnih šolah. Referat na 2. znanstveni konferenci z mednarodno udeležbo, 21. 22. 2010, Portorož.
- Rustja, ur. (2007). Education for Sustainable Development. Examples of good practice in Slovenia. Ljubljana: Ministry of Education.
- Sedmak, S., ur. (2009). Danes za jutri: razmišljanja o vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj. Elektronska knjiga. Koper: Fakulteta za management.
- Shallcross, T. (2006). Reševanje ljudi, ne planeta; resni izzivi v izobraževanju, trajnost in trajnostni razvoj. Okoljska vzgoja v šoli, št. 1, str. 8–9.
- Skribe, D., Kavčič, I. (2014). Učenje v resničnem svetu: pouk na prostem in okoljska vzgoja sta podobna, vendar se tudi razlikujeta. Šolski razgledi, let. 65, št. 6: 14.
- Sleurs, W., ur. (2008). (2008). Competencies for ESD teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes. Brussels: Comenius 2.1 project, 316 str.
- Strategije vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. UNECE, Ekonomsko socialni svet Združenih narodov (2006). Okoljska vzgoja v šoli št. 1, Priloga 2.
- Šorgo, A., Marentič Požarnik, B., Plut, D., Krnel, D., Vovk, M., Pavšer, N. (2002). Okoljska vzgoja. Učbenik za izbirni predmet v 7., 8., in 9. razredu devetletne osnovne šole. Maribor: Obzorja.
- Tarman et al. (1994). Človek in njegovo okolje: celostno razumevanje okolja – izziv na pragu tretjega tisočletja: Zbornik. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Vester, F. (1991). Kriza prenaseljenih območij. O razvijanju ekosistemskega mišljenja. Ljubljana: DZS.
- Vovk Korže, A. (2009). Desetletje izobraževanja za trajnostni razvoj in potreba po ekosistemskem pristopu. Trajnostni razvoj v šoli in vrtcu, let. 3, št. 1: 11–18.
- Zapisnik 5. seje Programske skupine za trajnostni razvoj vzgoje pri MŠŠ, 12. oktobra 2006.

POVZETEK

Kaj se je dogajalo v našem, predvsem šolskem prostoru v desetletju 2005–2014, ki ga je mednarodna organizacija UNECE razglasila za desetletje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj – VITR? Ali smo uspeli razširiti tradicionalno okoljevarstveno vzgojo s socialnimi in ekonomskimi vidiki trajnostnega razvoja, in to tako na ravni šolske politike – predpisov, učnih načrtov – kot tudi na ravni učenja in poučevanja ter izobraževanja in podpore učiteljem pri uresničevanju kompleksnih ciljev VITR? Na ozadju mednarodnih priporočil bo predstavljena »kronika dogajanja« pri nas, pa tudi raziskave in primeri dobre prakse ter preplet spodbud in ovir pri nadaljnjem razvoju tega za našo skupno prihodnost tako pomembnega področja.

ABSTRACT

What has been going on in our (especially educational) context in the decade between 2005 and 2014 declared as The Decade of Education for Sustainable Development (ESD) by UNECE? Have we managed to enrich traditional environmental education with social and economic aspects of sustainable development at the level of school policy, curriculum, and regulations as well as at the level of learning and teaching, and education and support of teachers for achieving complex goals of ESD? At the background of recommendations »the chronicle of actions« will be presented while we will present also research and cases of good practice as well as interlacement of stimulations and hindrances for further development of this area that is so important for our common future.

Dr. Darja Piciga, Ministrstvo za kmetijstvo in okolje in Državljska pobuda za Integralno zeleno Slovenijo

VLOGA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ PRI PREHODU V ZELENO IN INTEGRALNO GOSPODARSTVO

ZELENO IN KROŽNO GOSPODARSTVO KOT ODGOVOR NA IZČRPAVANJE NARAVNEGA KAPITALA

V razmerah večplastnih kriz in naraščajočega pomanjkanja virov pridobiva na pomenu ekonomska paradigma ozelenjevanja gospodarstva. UNEP, Program Združenih narodov za okolje, na kratko opredeljuje **zeleno gospodarstvo** kot gospodarstvo, ki je nizkoogljično, učinkovito z viri in socialno vključujoče (UNEP, 2011). Torej vodi do izboljšane blaginje ljudi in socialne pravičnosti, hkrati pa občutno zmanjšuje okoljska tveganja in ekološka pomanjkanja. Gre za izhodiščno drugačen pogled na okolje: reševanje okoljskih problemov in ohranjanje narave ne omejujeta napredka, ampak ju obravnavamo kot priložnost za razvoj gospodarstva, ki prinaša tudi nova, zelena delovna mesta. Ustvarjamo jih s tem, ko:

- zmanjšujemo onesnaževanje in emisije toplogrednih plinov,
- preprečujemo izginjanje rastlinskih in živalskih vrst ter ohranjamo ekosistemske storitve,
- povečujemo učinkovitost pri rabi virov, vključno s snovno in energetsko učinkovitostjo.

Koncept zelenega gospodarstva ne nadomešča trajnostnega razvoja, ampak izhaja iz čedalje bolj uveljavljenega spoznanja, da je za doseganje trajnosti nujno v celoti urediti gospodarstvo, kar zahteva preusmeritev javnih in zasebnih vlaganj s kombinacijo različnih ukrepov (več v nadaljevanju).

Zeleno gospodarstvo je mogoče obravnavati z različnih vidikov, ukrepi in usmeritve za delovanje pa so podobni. Prav tako obstaja soglasje, da je veliko ceneje ukrepati takoj kot čakati, da se pokažejo vse posledice izčrpanja naravnega kapitala. V ekonomskem smislu namreč trajnostni razvoj pomeni, da mora družba upravljati tri vrste kapitala (gospodarskega, družbenega in naravnega), ki so lahko tudi nenadomestljive, njihova poraba pa nepovratna (Dyllick, Hockerts, 2002).

Poglejmo na *zeleno gospodarstvo z ekosistemskega vidika*: na delovanje globalnega ekosistema vplivajo številne spremembe. Najhujše posledice imajo podnebne spremembe, izguba biotske pestrosti, kemično onesnaževanje, spremembe v krogotokih dušika in fosforja, izraba kmetijskih zemljišč in zalog pitne vode, tanjšanje ozonske plasti in povečevanje kislosti morij (Brown, 2009).

Te procese predvsem povezuje skupna gonilna sila – rast in industrializacija človeštva, nekateri pa tudi vplivajo drug na drugega in se s tem krepijo. Glede na sposobnost percepcije človeka potekajo podnebne in preostale spremembe relativno počasi (v desetletjih), a v primerjavi z znanimi spremembami v preteklosti (npr. prehodi med ledenimi in medledenimi dobami ali pretekla množična izumrtja vrst) so zelo hitre. Poleg tega prihaja do časovnega ter geografskega zamika med vzroki in posledicami. Posledice se pokažejo šele po določenem času in lahko trajajo še dolgo po tem, ko bodo vzroki zanje odpravljani. Pred nekaj leti je odmevala ocena angleškega ekonomista Sterna, da lahko posledice podnebnih sprememb do konca tega stoletja zahtevajo tudi do 20 % svetovnega BDP na letni ravni, z zgodnjimi ukrepi blaženja in prilagajanja pa stroški lahko ostanejo v obvladljivih okvirih okrog 1 % svetovnega BDP letno (Stern, 2006).

Podnebne spremembe so eden od najbolj globalnih okoljskih problemov, saj se toplogredni plini razporejajo po celotni atmosferi ne glede na vir emisij. Globalno segrevanje povzroča vrsto drugih sprememb, kot so npr. povečanje spremenljivosti podnebja in vremena, povečanje intenzivnosti vremenskih pojavov, spremembe v padavin-skih in vodnih režimih, izguba ledenikov itd. Zato je razumljivo, da so bili na vseh ravneh (od globalne – UNFCC, Kjotski protokol – do lokalne) sprejeti številni dokumenti, strategije in ukrepi, ki se po navadi uresničujejo pomanjkljivo, velikokrat pa je bil njihov sprejem celo zaustavljen.

Evropska komisija je tako leta 2011 sprejela Kažipot za prehod v nizkoogljično¹ gospodarstvo do leta 2050. V tem času smo v Sloveniji med prvimi na svetu že začeli pripravljati dolgoročno strategijo za prehod v nizkoogljično družbo (SVPS, 2011/2012), proces sprejemanja pa se je po ukinitvi vladne službe za podnebne spremembe marca 2012 žal ustavil. **Nizkoogljično družbo** smo opredelili kot družbo (ali gospodarstvo), katere emisije toplogrednih plinov (TGP) so nižje od absorpcijske sposobnosti globalnega ekosistema, in ki hkrati temelji na načelih trajnostnega razvoja. Namen prehoda v nizkoogljično družbo je torej znižanje emisij prek nove kakovosti gospodarskega, družbenega in okoljskega razvoja. Koncept nizkoogljične družbe tako zahteva premislek in ponovno integracijo vseh vidikov življenja in gospodarstva okoli tehnologij in pristopov, ki povzročajo malo emisij TGP zaradi učinkovite rabe energije in snovi, njihovega pridobivanja iz obnovljivih virov, ponovne uporabe, recikliranja in

¹ Ogljik v tem izrazu predstavlja emisije vseh toplogrednih plinov.

odstranjevanja odpadkov z minimalnimi emisijami, učinkovite rabe naravnih virov ter trajnostne proizvodnje in potrošnje. Zaradi celovitega pristopa prehod v nizkoogljično družbo predstavlja stroškovno najučinkovitejšo možnost za zaustavitev globalnega segrevanja ob hkratnem doseganju drugih razvojnih ciljev človeštva.

Zeleno gospodarstvo lahko vpeljemo tudi s predpostavko, da so **naravni viri temelj človeške družbe**.² Viri so vhodni dejavniki gospodarstva in nekateri skupni viri, kot so čist zrak, pitna voda in biotska raznovrstnost, so bistveni za naše preživetje, splošno zdravje in dobro počutje.

V okviru EU je uveljavljena naslednja definicija:³ viri »so surovine, mineralne snovi, biomasa in biološki viri; prvine okolja, kot so zrak, voda in tla; tokovni viri, kot so veter, geotermalna energija, energija plimovanja in sončna energija; ter prostor (zemeljska površina)«. Sporočilo Evropske komisije Načrt za Evropo, gospodarno z viri temelji na širšem razumevanju virov in tako vključuje tudi biotsko raznovrstnost, stabilno podnebje in ekosistemske storitve (Evropska komisija, 2011).

Poraba virov hitro narašča. Pospešena rast prebivalstva in vedno boljši življenjski standard vodita v vedno večje globalno povpraševanje po virih. Glede na trenutne temeljne smeri razvoja, ki vplivajo na povpraševanje, bo potreba po virih še naprej naraščala; to je razvidno iz skoraj vseh napovedi na tem področju. Če ne bomo spremenili trenutnega načina rabe virov, bomo še v času te generacije izčrpali vse najpomembnejše vire. Kritični so tisti viri, ki so težje dobavljivi, bodisi zato, ker jih zmanjkuje, bodisi zaradi političnih in gospodarskih razmer v državah, iz katerih prihajajo. Določenih redkih materialov oziroma kovin vse bolj primanjkuje, medtem ko se povpraševanje po njih stopnjuje in cene skokovito višajo, dobave pa postajajo vse bolj nezanesljive.

Težava pa ni le v tem, da se povpraševanje po virih strmo dviga, temveč tudi v tem, da se okoljski vplivi zaradi njihovega pridobivanja očitno povečujejo (glede na pridobljeno enoto), kar je posledica vedno bolj problematičnega pridobivanja nekaterih virov (taki primeri so pridobivanje nafte z globokomorskim vrtanjem, pridobivanje nafte iz katranskega peska in vedno nižja vsebnost kovin v rudah).

Dejstvo je, da evropsko gospodarstvo temelji na intenzivni rabi virov, da viri postajajo vse dražji, njihove cene pa vse bolj nihajo, da so danes prevladujoč dejavnik v stroškovni strukturi dejavnosti podjetij in da je Evropa odvisna od uvoza številnih virov. Tudi Slovenija je odvisna od uvoza nosilcev energije (predvsem nafte in zemeljskega plina, vedno bolj pa tudi premoga). Razmere so še posebej resne, ko govorimo o nekaterih posameznih kovinah. V Sloveniji namreč ni več niti enega delujočega rudnika kovin,

kar pomeni, da lahko odvisnost od uvoza zmanjšamo samo s povečanjem dejavnosti, povezanih z recikliranjem. Poleg virov, ki so večinoma uvoženi, pa ima Slovenija tudi nekaj takih, s katerimi gospodarji na lokalni ravni in niso tako močno odvisni od svetovnih trendov. Slovensko gozdarstvo, na primer je dober primer učinkovitega (in trajnostnega) gospodarjenja z viri. Veliko bolj problematična pa je pozidava rodovitnih zemljišč. Težave se pojavljajo tudi v obliki lokalnega in sezonskega pomanjkanja vode, ki je delno posledica njene neučinkovite rabe. Pridobivanje nekovinskih mineralov predstavlja največji delež pridobivanja materialov v Sloveniji.

Pred Evropsko unijo in Slovenijo je zato zahtevna naloga, kako prestrukturirati gospodarstvo, da izkoriščanje okolja in virov zaradi rasti ne bo več samoumevno. Evropska komisija poziva, naj tradicionalno gospodarstvo, ki temelji na bolj ali manj enosmernem sistemu (linearnem modelu) »naravni viri – izdelki – odpadki«, nadomesti **krožno gospodarstvo**, ki bo spodbujalo ponovno uporabo in predelavo odpadkov v nove surovine, ki se vrnejo v proizvodni krog. Takšen koncept je prav tako del širšega strateškega pristopa ozelenjevanja gospodarstva, ki med drugim predvideva vključevanje okoljskih politik v druge resorje, kot so gospodarstvo z industrijo, energetika, promet, kmetijstvo in zaposlovanje. Pobuda za učinkovito rabo virov med drugim podpira tudi strategije glede podnebnih sprememb, biotske raznovrstnosti in regionalnega razvoja.

Z vidika trajnostnega razvoja je pomembno, da se pri proizvodnji upošteva vplive na okolje v celotnem življenjskem krogu (ciklu) izdelka (slika 1). Krožno gospodarstvo si lahko predstavljamo kot (danes poznano) najvišjo stopnjo zelenega gospodarstva, ki se zgleduje po naravi, v kateri snovi krožijo, in ne pozna koncepta odpadka. Odpadek torej postane vir, cilj je nič odpadkov (Zero Waste). Za Evropo, ki je zelo odvisna od uvoza surovin, je prehod v krožno gospodarstvo življenjskega pomena, zato ne prese- neča, da je Evropska komisija že leta 2011 pripravila načrt – Časovni okvir za Evropo, gospodarno z viri, temu pa sledi tudi Slovenija.⁴ Uvajanje koncepta krožnega gospodarstva ponuja tudi veliko poslovnih priložnosti in sočasno prispeva k zmanjševanju pritiskov na okolje.

Koncept krožnega gospodarstva temelji na obnovljivih virih energije, na zmanjševanju in odpravljanju uporabe strupenih kemikalij in izkoreninjenju odpadkov zaradi skrbne predhodne zasnove izdelkov in storitev. Koncept presega dosednji vidik proizvodnje in potrošnje blaga in storitev ter ju nadomešča z vidiki obnove družbenega in naravnega kapitala, kjer bo imel ključno vlogo tudi razvoj novih poslovnih modelov. V širšo uporabo so že vpeljani učinkoviti koncepti in orodja, razvijajo pa se še novi: sistemi

² Vsebine tega poglavja, ki se nanašajo na učinkovito rabo virov, so deloma povzete po Burja et al., 2014.

³ Definicije iz tematske strategije o učinkoviti rabi naravnih virov (COM(2005)0670) iz leta 2005.

⁴ Več o tem v gradivih z dveh posvetov v letu 2014: Zelena Slovenija, učinkovita z viri ter Slovenija kot ekoregija v EU – razvoj z manj izgubami materialov in energije. Med pomembne dokumente, ki podpirajo prehod v krožno gospodarstvo, sodi tudi 7. okoljski akcijski načrt, ki je vodilo za zakonodajne usmeritve Evrope na področju okolja in podnebnih sprememb za naslednjih sedem let. Komisija pripravlja tudi sveženj dokumentov in predpisov, ki bodo sprejeti še v letu 2014 in bodo podali usmeritve za lažji prehod v krožno gospodarstvo.

ravnanja z okoljem (npr. ISO 14001), analiza življenjskega kroga (LCA), okoljsko označevanje (npr. okoljska marjetica), koncept »od zibelke do zibelke« (C2C), industrijska simbioza itd.



Slika 1: Življenjski cikel izdelkov (povzeto po: Evropska komisija, 2010)

Izračuni o pričakovanih koristih učinkovitejše rabe virov so več kot prepričljivi. Analiza Poročila EU o konkurenčnosti iz leta 2012 je pokazala, da bi lahko podjetja z učinkovitejšo rabo virov potencialno povečala svoje prihodke za 3–8 %. Zmanjšanje porabe materialov v Evropi za eno odstotno točko bi pomenilo 23 milijard EUR za gospodarsko dejavnost in od 100.000 do 200.000 novih delovnih mest. Prva raziskava zelenih delovnih mest v Sloveniji (Umanotera, 2014) ugotavlja, da ima Slovenija možnost za več deset tisoč dodatnih delovnih mest na področju učinkovite rabe virov. Veliko koristi pa je povezanih tudi z izkoriščanjem odpadkov kot vira. Leta 2012 je malo več kot polovica trdnih komunalnih odpadkov pristala na odlagališčih. Količina prijavljenih (nenevarnih) odpadkov, izvoženih iz Slovenije, je z le 8000 ton leta 2001 narasla na okoli 115.000 ton leta 2011. V obeh primerih – pri odlaganju na odlagališča in pri izvozu – dragoceni viri zapustijo domače gospodarstvo.

V Sloveniji smo danes, ob koncu priprav na novo obdobje črpanja evropskih sredstev (2014–2020), pred izjemno odgovorno nalogo: načrtovati je treba za prihodnost v hitro spreminjajočem se svetu, polnem negotovosti, izzivov in kriz. Kljub negotovostim pri napovedovanju prihodnosti pa je mogoče z veliko zanesljivostjo napovedati, da

se bodo v okviru nujnega prehoda v zeleno in krožno gospodarstvo⁵ povečevale potrebe po zelenih delovnih mestih. Kot so jeseni 2012 pokazali nosilci odmevnega **Poziva vladi za zeleni razvoj preboj**, ki je nastal na podlagi strokovnih osnov v Planu B 4.0 (Beltran, 2012): v nekaj letih bi lahko več kot 50.000 brezposelnih našlo delo pri prehranski samooskrbi (s poudarkom na ekološki pridelavi), vrednostni verigi predelave lesa, energetski prenovi stavb, prehodu na obnovljive vire energije, posodobitvi železniškega omrežja in javnega prevoza, učinkoviti rabi naravnih virov, zelenem turizmu. To so področja zelenega gospodarstva, za katera imamo v Sloveniji še posebne danosti.

VLOGA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ (VITR) PRI PREHODU V ZELENO GOSPODARSTVO

Strokovnjaki UNECE (Ekonomске komisije ZN za Evropo)⁶ so leta 2011 posebej obravnavali vlogo vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj pri prehodu v zeleno gospodarstvo. Ugotovili so, da »ozelenitev« gospodarstva zahteva preobrat v ekonomskem mišljenju (in s tem presmeritev javnih in zasebnih vlaganj), kar vključuje družbenoekonomsko soglasje o pomenu trajnostne rabe naravnega, človeškega in gospodarskega kapitala ter spodbujanje trajnostne potrošnje in zelenih znanj in spretnosti. Stanje duha pri ključnih oblikovalcih gospodarskega sistema je pomemben dejavnik, ki vpliva na njihovo odločanje o investicijah, potrošnji in proizvodnji. Prav tako so stališča in vrednote izjemno pomembni pri zagotavljanju nujne podpore prebivalstva za zahtevno gospodarsko prestrukturiranje.

O vprašanju, katere politike in sektorji bi morali biti v središču strategij za zeleno gospodarstvo, obstajajo raznoliki pogledi, ki so povezani tudi z različnimi potrebami svetovnih regij in nacionalnih gospodarstev. Praviloma se kot osrednja elementa izpostavljajo: fiskalna politika, ki podpira ozelenitev gospodarstva, in ukrepi za bolj učinkovito rabo virov. Na ravni UNECE-regije so sprejete še usmeritve, da za prehod v zeleno, vključujoče in konkurenčno gospodarstvo potrebujemo celovit splet politik. Povezovalni pristop mora vključevati glavne sektorje gospodarstva – kot so promet, stavbe, energija in kmetijstvo. Treba je vzpostaviti tudi podporne davčne in pravne instrumente.

Kot poudarja delovno gradivo UNECE (april 2011), je vzgoja in izobraževanje pomembno medsektorsko področje v kombinaciji politik za prehod v zeleno gospodarstvo.⁷ Sprememb v mišljenju ne bo mogoče spodbuditi in olajšati le s prenašanjem znanja o trajnostnem razvoju ali samo s

⁵ Podatki o razvoju zelenega gospodarstva na primer kažejo, da je med letoma 2007 in 2010 globalni trg okoljskih tehnologij rasel povprečno za 11,8 % na leto, in to tudi v času ekonomske krize. Raziskava Eurobarometra o zelenih trgih je v letu 2012 pokazala, da v Sloveniji 36 % podjetij (več od povprečja EU) ponuja zelene izdelke in/ali storitve, 9 % jih načrtuje njihov razvoj v naslednjih dveh letih – torej skupaj skoraj polovica podjetij (Slovenska industrijska politika, 2013).

⁶ V UNECE so vključene države Evrope, Severne Amerike, Rusije, dela Srednje in Zahodne Azije.

⁷ Na to opozarjajo tudi avtorji Plana B za Slovenijo (Beltran, 2012).

finančnimi spodbudami in predpisi. Zato koncept VITR predstavlja edinstven in dragocen pristop za ozelenitev gospodarstva, saj je že načrtovan tako, da spodbuja razvoj vrednot in usmerja k ponovnemu preverjanju obstoječih vrednot in stališč.

Pogoj za preobrat v ekonomskem mišljenju je prav učenje o konceptu trajnostnega razvoja in razumevanje le-tega, pa tudi povezav med mnogotero, večplastno globalno krizo in netrajnostnim gospodarskim delovanjem. VITR „opremi“ ljudi z vrednotami, znanji in spretnostmi ter drugimi kompetencami, ki so nujni za udeležanje koncepta zelenega gospodarstva.

Med številnimi izzivi za vzgojo in izobraževanje poudarjajo predvsem:

- potrebo po zelenih znanjih in spretnostih ter povečanju ozaveščenosti,

- pomembno nalogo spodbujati sodelovanje javnosti in trajnostno potrošnjo.⁸

Ti štiri ključni izzivi so v svojem bistvu povezani s stališči do trajnostnega razvoja.

Gradivo UNECE v nadaljevanju opozarja na nacionalna poročila o izvajanju VITR v letih 2007 in 2010 (I. in II. faza implementacije UNECE-strategije o VITR), ki so pokazala, da se, za razliko od širokega koncepta VITR, sama izvedba koncepta v UNECE-regiji osredotoča bolj na okoljski steber. Najmanj pozornosti se namenja gospodarski komponenti, zelo malo, in to samo na višjih stopnjah zahtevnosti, pa tudi temam družbene odgovornosti podjetij ter razvoju mest in podeželja. Zato je nujen holistični pristop k izvajanju. Pomemben korak k obravnavi ekonomskega stebra je sistematično vključevanje tem trajnostne proizvodnje in potrošnje, na primer v zbirki dobrih praks VITR.⁹



Slika 2: Povezava med zelenim gospodarstvom in VITR

⁸ **Koncepta trajnostne potrošnje in proizvodnje** sta tesno povezana z novejšim konceptom krožnega gospodarstva: pomenita učinkovitejšo rabo naravnih virov in energije ter zmanjšanje izpustov toplogrednih plinov in drugih vplivov na okolje. Gre za to, da izdelke in storitve proizvajamo in uporabljamo tako, da kar najmanj škodujemo okolju. Namen je zadostiti temeljnim potrebam po izdelkih in storitvah ter dosegati boljšo kakovost življenja in zagotavljati zadostne vire za prihodnje rodove. Trajnostna proizvodnja se osredotoča na zmanjševanje okoljskih vplivov proizvodnih procesov in oblikovanje boljših izdelkov. Trajnostna potrošnja pa zadeva življenjski slog, nakupovalne navade ter način uporabe in odlaganja izdelkov in storitev: teži k bolj odgovornemu potrošniškemu ravnanju in spodbuja k celovitemu premisleku o življenjskem krogu (ciklu) določenega izdelka. Trajnostna potrošnja in proizvodnja povečujeta potencial podjetij za preoblikovanje okoljskih izzivov v gospodarske priložnosti ter prinašata prednosti tudi potrošnikom. Več o tej temi, s konkretnimi usmeritvami in idejami za načrtovanje, v učnem gradivu za projekt Tradicionalni slovenski zajtrk, ki sem ga pripravila leta 2012 v sodelovanju s kolegi na Ministrstvu za kmetijstvo in okolje.

⁹ <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001533/153319e.pdf>.

Tudi analiza slovenskih učnih načrtov in učbenikov, ki jo je v okviru mednarodnega projekta izvedlo društvo Focus (Gobbo, 2011), opozarja, da je VITR razumljen bolj kot pretežno okoljska vzgoja in ne povezuje vseh treh ključnih in povezanih komponent (okolje, družba in gospodarstvo). Opazna je skoraj popolna odsotnost ekonomskih elementov trajnostnega razvoja, predvsem z vidika novejših teorij in kritične obravnave potrošništva.

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj brez dvoma predstavlja ustrezno podlago in okvir za pridobivanje kompetenc, nujnih za uspešno delo v zelenem gospodarstvu in za soočanje s prepletenimi globalnimi izzivi, o katerih sem pisala že pred dvema letoma (npr. Piciga, 2012 b). Seveda le, če se izvaja tako, kot je bila zamišljena (prim. Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do downiverzitetnega izobraževanja, MŠŠ, 2007), z uravnoteženo obravnavo vseh treh razsežnosti, pa tudi s holističnim pristopom in krepitvijo kompetenc za timsko delo in uporabo sistemskega, kritičnega in ustvarjalnega mišljenja, s spodbujanjem družbeno odgovorne podjetnosti ...¹⁰

PRILOŽNOSTI ZA ZELENA DELOVNA MESTA

Za naš razmislek je koristno tudi **poročilo Mednarodne organizacije dela (ILO)** o zelenih znanjih in spretnostih iz leta 2011, ki poudarja, da bo moralo vsako delo prispevati k bolj trajnostnemu gospodarstvu. Najpomembnejši izziv bo izboljšati obstoječo usposobljenost in vpeljati obravnavo trajnostnega razvoja v obstoječa področja – torej v večino sektorjev. Seveda pa bodo novi zeleni sektorji zahtevali nova znanja in spretnosti. Naloga preusposabljanja in izboljšanja usposobljenosti celotne delovne sile bo zahtevala vključitev številnih deležnikov, od vlad z ustreznimi spodbudami in zagotavljanjem drugih pogojev do skupnih naporov zaposlovalcev in izobraževalnih ustanov v poklicnem in terciarnem sektorju. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj je zasnovana tako, da prispeva k procesu preusposabljanja, saj vodi k zagotavljanju znanj in spretnosti za prehod v zeleno gospodarstvo. Nadalje bo pričakovani razvoj v prihodnosti narekoval, da se poklicna usposobljenost in znanje o trajnostnem razvoju neprenehoma izboljšuje kot del procesa vseživljenjskega učenja. Treba pa bo zagotoviti sektorsko specializirano usposabljanje. Za kar največji učinek usposabljanja je smiselno okrepiti sodelovanje med deležniki, na primer med formalnimi in neformalnimi vzgojno-izobraževalnimi ustanovami in nevladnimi organizacijami. Spodbuditi je možno tudi medijsko pokrivanje tem trajnostnega razvoja in zagotavljanje informacij.

O možnostih usposabljanja brezposelnih oseb za zelena delovna mesta v Sloveniji razmišljamo že več let (prim. Piciga, 2009), čeprav večje podpore do lanskega leta ni bilo. Dva kratka pilotna programa, ki sta lahko

model za širše uvajanje »podnebnih« in »nizkoogljičnih« programov za iskalce zaposlitve, sta bila izvedena konec leta 2009 in v začetku leta 2010 s sredstvi Službe Vlade RS za podnebne spremembe:

- usposabljanje za populacijo brezposelnih na področju učinkovite rabe energije in obnovljivih virov energije – Slovenski E-forum;
- informiranje in izobraževanje na temo ekološkega kmetijstva za brezposelne osebe v Pomurju – Fakulteta za kmetijstvo in biosistemske vede, Univerza v Mariboru.

Evropski projekt ACHIEVE (Focus kot partner iz Slovenije) za praktične in strukturne rešitve, ki bodo pomagale ljudem v EU zmanjšati tveganje energetske revščine, je med drugim vključeval enotedenski program usposabljanja za energetske svetovalce (izbrane so bile predvsem brezposelne osebe) in obiske le-teh v gospodinjstvih z visokim tveganjem revščine (povzeto po Kranjc, 2014).

V sedanjem času hude gospodarske krize in velike brezposelnosti se zavedanje o priložnostih za zelena delovna mesta čedalje bolj širi tudi v Sloveniji. V okviru Centra RS za poklicno izobraževanje je v letih 2011–2013 nastajal predlog za vzpostavitev **kompetence za trajnostni razvoj**, ki je izhajal iz načelnega stališča, da je možno »ozeleniti« vsa delovna mesta v državi. Zaradi tega je pomembno, da se v vse oblike izobraževanja in usposabljanja da integrirati kompetenco za upravljanje trajnostnega razvoja, ki združuje okoljsko, družbeno in gospodarsko odgovornost organizacij in posameznih delovnih mest. CPI je julija 2013 organiziral tudi **posvet Izobraževanje in usposabljanje za zelena delovna mesta**. Cilj posveta je bil: Kako naj se izobraževanje in trg dela odzove na potrebo po novih znanjih in veščinah, ki jih zahtevajo zelena delovna mesta (povzeto po Kranjc, 2014).

Umanotera v letih 2013–2014 izvaja projekt **Spodbujamo zelena delovna mesta**, ki je akcija v okviru partnerstva med Evropsko komisijo, Vlado RS in Evropskim parlamentom na področju komuniciranja evropskih vsebin. Namen projekta je

- izboljšati razumevanje in poznavanje zelenih delovnih mest ter dvigniti ozaveščenost o tem, kaj sploh so zelena delovna mesta in kakšne razvojne priložnosti prinašajo;
- celostno predstaviti problematiko zelenih delovnih mest v povezavi z zelenim gospodarstvom;
- spodbuditi povezovanje različnih deležnikov na področju zelenih delovnih mest s ciljem spodbujati oblikovanje pogojev za ustvarjanje zelenih delovnih mest.

V analizi stanja¹¹ avtorji predlagajo naslednjo opredelitev: »Zelena delovna mesta so dostojna delovna mesta v

¹⁰ Kot smo na primer zapisali leta 2013 tudi v dokument Slovenska industrijska politika (MGRT).

¹¹ Zelena delovna mesta: Stanje, potenciali, dobre prakse, Umanotera, marec 2011. Dostopno prek: <http://www.zelenadelovnamesta.si/>.

zelenem gospodarstvu, predvsem v sektorju okoljskega blaga in storitev, ter v ozelenjevanju procesov v drugih sektorjih, kjer čistejše alternative ne obstajajo.« Na področjih, ki jih obravnavajo – ekološko kmetijstvo, gozdno-lesna veriga, ravnanje z odpadki, obnovljivi viri energije, učinkovita raba energije, trajnostni turizem –, je ocenjen potencial za skoraj 250.000 zelenih delovnih mest do leta 2020, potencial na presečnem področju socialnega podjetništva pa je ocenjen na 80.000 delovnih mest do leta 2020. V te ocene so vključena tudi ozelenjena obstoječa delovna mesta, ne samo na novo ustvarjena.

Projekt med drugim predstavlja dobre prakse zelenih delovnih mest. Nadalje v letu 2014 prinaša 24 brezplačnih dvehurnih seminarjev na eni strani za podjetja in lokalne skupnosti ter na drugi za svetovalce za zaposlitev, ki jih Umanotera izvaja v vseh slovenskih regijah.

Kot povzemajo avtorji analize, je uresničevanje potenciala zelenih delovnih mest pomembno tako zaradi zmanjševanja škodljivih vplivov na okolje kot zaradi povečanja konkurenčnosti gospodarstva, nič manj pa tudi z vidika reševanja perečega problema brezposelnosti v Sloveniji. Odvisno pa je od kompleksnega nabora dejavnikov, saj bo prehod na zeleno gospodarstvo zahteval ponovno opredelitev večine delovnih mest v skoraj vseh sektorjih. Podporni sistem za spodbujanje zelenih delovnih mest v grobem sestavljajo štirje stebri:

- raziskave, razvoj in ekoinovacije,
- zelene investicije,
- razvoj znanj in
- dvig okoljske ozaveščenosti.

Seveda pa so za uresničevanje na tem področju odkritih možnosti nepogrešljiva ambiciozna zelena podjetja.

VITR V POKLICNEM IN STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU – UČENJE ZA ZELENO IN KROŽNO GOSPODARSTVO¹²

V okviru šolske **kurikularne preнове**, ki je bila izvedena v sredini prejšnjega desetletja, je bila **okoljska vzgoja** na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja vključena v splošnoizobraževalni del pri predmetu naravoslovje, v strokovno-teoretične predmete in v praktično izobraževanje, v interesne dejavnosti ter zunajšolske in občolske dejavnosti. Poklicne ter strokovne šole se prav tako avtonomno vključujejo v različne projekte (npr. projekt »zdravih« šol in projekt »ekošol«) ter v mladinsko raziskovalno dejavnost.

V letih 2006–2008 je bila programska prenova poklicnega in strokovnega izobraževanja sofinancirana tudi iz sredstev ESS. Prenovljeni so bili izobraževalni programi za pridobitev izobrazbe na ravni nižjega poklicnega, srednjega poklicnega, srednjega strokovnega ter višjega strokovnega izobraževanja. V tako rekoč vse izobraževalne programe

so bile vključene generične oziroma ključne kompetence, ki vključujejo varovanje okolja, racionalno rabo energije in varstvo pri delu. Te vsebine so v večini izobraževalnih programov, še zlasti s področja tehnike, integrirane v predmetu varovanje okolja in varstvo pri delu, deloma pa so vključene tudi v predmetu trajnostni razvoj. V obdobju 2008–2013 so se novi izobraževalni programi postopno vpeljevali v šole (podprto s sredstvi ESS), potekalo je tudi usposabljanje vodstev in vseh strokovnih delavcev na srednjih in višjih strokovnih šolah. V novih izobraževalnih programih na vseh ravneh poklicnega in strokovnega izobraževanja je šolam prepuščen določen del kurikula (odprti kurikul – do 20 %). Šole ga morajo določiti v sodelovanju s socialnimi partnerji v svojem okolju ali panogi. S tem so dane možnosti za stalno posodabljanje in aktualizacijo izobraževanja tudi na področjih zelenega gospodarstva in trajnostnega razvoja.

V okviru Konzorcija biotehniških šol – 11 srednjih kmetijskih šol v Sloveniji v povezavi z Biotehniško fakulteto v Mariboru – so bili pripravljene učni programi z močno okoljsko komponento, med njimi tudi srednješolski in visokošolski program naravovarstva. Na področju srednjega izobraževanja je nastalo tudi več učbeniških gradiv (npr. za programa okoljevarstveni tehnik in naravovarstveni tehnik – med drugim tudi o podnebnih spremembah) in priročnik za strokovno izobraževanje: Razmišljamo in delujemo trajnostno, CPI (Klemenc et al., 2010).

V letih 2007–2009 je bilo potrjenih več študijskih programov, ki jih je v okviru dodiplomskega in podiplomskega izobraževanja izvajalo 6 visokošolskih zavodov, in sicer s področij okolja oz. varstva okolja, ekologije, znanosti o okolju, naravovarstva, ekoremediacij (1 visokošolski strokovni študijski program, 3 univerzitetni študijski programi, 4 magistrski, 3 doktorski). Poleg tega so bili pri »bolonjski prenovi« v študijske programe različnih smeri vključeni tudi novi predmeti z vsebinami, pomembnimi za razvoj nizkoogljične družbe (npr. trajnostna raba energije in okolje).

Poleg teh dejavnosti se vzpostavljajo šolski centri, ki še posebej razvijajo posamezna področja zelenega gospodarstva (npr. trajnostna energetika) in poudarjajo vrednote trajnostnega razvoja (npr. biotehniške šole).

V okviru Šolskega centra Velenje deluje Medpodjetniški izobraževalni center, ki je zasnoval enega tehnološko najnaprednejših energetskih poligonov za vsa področja obnovljivih virov v Evropi. **Razvojno-didaktični energetski poligon** predstavlja osnovno in specialistično funkcionalno izobraževalno okolje za poklice s področja energetike in trajnostnega razvoja, kot so: okoljevarstveni tehnik, instalater sodobnih energetskih naprav za izkoriščanje OVE, specialisti na ogrevalnih in fotovoltaičnih sistemih. Po modularnem načelu lahko izvajajo usposabljanje za pre-kvalifikacije za področje energetike, temelječe na OVE. Poligon povezuje delo v laboratoriju in delo na terenu, ima

¹² Povzeto po poglavju o vzgoji in izobraževanju, usposabljanju in ozaveščanju javnosti, ki sem ga pripravila za nacionalno poročilo o podnebnih spremembah (Kranjc, 2014).

najsodobnejšo didaktično opremo, s pomočjo katere bodo usposabljali kadre, da bodo znali upravljati tehnologije na vseh področjih obnovljivih virov energije. Omogoča izvajanje informativnih izobraževalnih programov za vrtce in osnovne šole, delavnic učinkovite rabe energije za srednješolce, študente in odrasle, pa tudi razvojnoraziskovalno in demonstracijsko delo s celotnega področja OVE in URE.

Energetski poligon je sestavljen iz petih ločenih segmentov (zunanje energetske naprave, sistem sproizvodnje energije, pasivna hiša, laboratorij in sistem energetskega monitoringa) in pokriva različna strokovna področja. Najpomembnejša med njimi so:

- uporaba obnovljivih virov energije (OVE) v realnem in laboratorijskem okolju (termosolarna, fotovoltaična, geotermalna s toplotnimi črpalkami, vetrna in biodpadna energija),
- uporaba in izvedba didaktičnega sistema sproizvodnje toplotne in električne energije v povezavi s toplotno črpalko,
- izvedba pasivnega energijskega objekta s samozadostno energijsko preskrbo in uporabo sodobnih gradbenih, energetskih in informacijsko-komunikacijskih tehnologij,
- izvedba in uporaba energetskega monitoringa s pomočjo sodobno zasnovanih nadzornih in komunikacijskih tehnologij.

Iz Srednje mlekarske in kmetijske šole Kranj se je v nekaj desetletjih razvil ekološko usmerjeni **Biotehniški center Naklo**, ki poleg srednje šole s poklicnimi in strokovnimi programi na področjih gospodinjstva, kmetijstva, živilstva, hortikulture in naravovarstva ter biotehniške gimnazije vključuje še višjo strokovno šolo, medpodjetniški izobraževalni center, raziskovalno enoto, projektno enoto, izobraževanje odraslih (formalno in neformalno), šolsko posestvo, mlekarno in šolsko trgovino "Pod kozolcem". V predstavitev svojega centra posebej poudarjajo, da jih opredeljuje njihove vrednote: te izhajajo iz njihovega interesa delati z učenci, učitelji, partnerji in posamezniki tako, da bodo pozitivno vplivali na družbo in okolje. Želijo razvijati medkulturno povezovanje, promovirati našo kulturno dediščino, razvijati sodelovanje, timsko delo in izmenjevati svoje izkušnje.¹³

KULTURNA RAZSEŽNOST TRAJNOSTNEGA RAZVOJA IN INTEGRALNO ZELENO GOSPODARSTVO

Kot lahko ugotovimo iz njihove predstavitve, Biotehniški center Naklo udejanja sodobno pojmovanje trajnostnega razvoja, ki poleg klasičnih treh poudarja

tudi kulturno razsežnost. Trajnostni razvoj – razvoj, ki zadovoljuje potrebe sedanjega človeškega rodu, ne da bi pri tem ogrozil možnosti prihodnjih rodov, da zadovoljijo svoje potrebe – namreč po prvotnem konceptu obsega uravnotežen razvoj gospodarstva, družbe in okolja. Zeleno gospodarstvo pa v celoti obravnava le okolje in gospodarstvo, medtem ko družbi ne namenja toliko pozornosti (EEA, 2014).

Avtorji Strategije kulturnih virov za trajnostni razvoj regij (Belingar, Kavs, 2014) ugotavljajo, da je bila Konvencija Unesca o varovanju nesnovne kulturne dediščine¹⁴ iz leta 2003, poleg omembe pomembnosti nesnovne kulturne dediščine kot temeljnega vodila raznolikosti kulturnih identitet, prelomna izjava o ekonomskem potencialu dediščine kot jamstvu za trajnostni razvoj. Regionalni razvoj, ki temelji na nesnovni dediščini, odpira nove priložnosti za razvoj podjetništva in inovacij ter občutno izboljšuje kakovost življenja, saj izhaja iz ljudi in njihovih potencialov. Koncept CCC (Cultural Capital Counts – Kulturni kapital šteje) razširja ekonomsko teorijo v praktični pristop z namenom dosežati trajnostno ekonomsko dinamiko z upoštevanjem regionalnih naravnih virov.

Več znanstvenikov in institucij na področju trajnostnega razvoja je predlagalo, da je razsežnostim trajnostnega razvoja treba dodati še četrto, saj kaže, da dosedanje tri ne morejo v zadostni meri odraziti kompleksnosti sodobne družbe. Tako je bilo na primer na podlagi delovanja Agende 21 za kulturo¹⁵ in Združenja mest in lokalnih vlad leta 2010 uradno predlagano, da se kultura obravnava kot četrti steber (razsežnost) paradigme trajnostnega razvoja, poleg gospodarske rasti, socialne vključenosti in okoljske uravnoteženosti. Kultura namreč na koncu oblikuje, kaj menimo s trajnostnim razvojem, in določa, kako ljudje delujejo v svetu. Odnos med kulturo in trajnostnim razvojem se obravnava v dveh pomenih: kot razvoj samega kulturnega sektorja (npr. dediščina, kulturne industrije, obrti, kulturni turizem) in z zagotovitvijo ustreznega mesta kulturi v vseh javnih politikah, še zlasti tistih, ki so povezane z vzgojo in izobraževanjem, gospodarstvom, znanostjo, komuniciranjem, okoljem, socialno vključenostjo in mednarodnim sodelovanjem. Kultura v vsej svoji različnosti je nujna za odziv na aktualne družbene izzive človeštva. Ustvarjalnost je prepoznana kot neizčrpen vir, ki hrani gospodarstvo in družbo (UCLG, 2010).

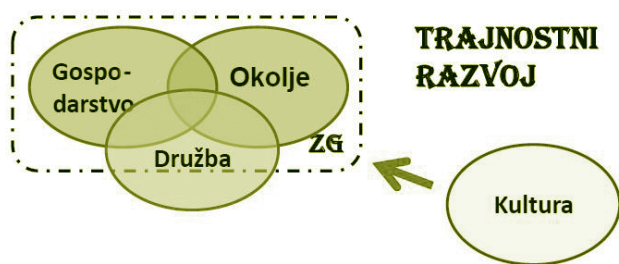
Podobno Unesco ASP-mreža šol Slovenije opredeljuje, da koncept trajnostnega razvoja pokriva ključna področja, kot so družba, okolje in gospodarstvo, ter kulturo kot temeljno vrednoto. Vrednote, raznolikost, znanje, jeziki in svetovni nazori, povezani s kulturo, pa vplivajo na to,

¹³ Informacije pridobljene s spletne strani BC Naklo: <http://www.bc-naklo.si/index.php> (20. 6. 2014).

¹⁴ Več o konvenciji na spletni strani: <http://www.nesnovnadediscina.si/sl/unesco> (26. 6. 2014). Konvencija nesnovno kulturno dediščino deli na: a) ustna izročila in izraze, vključno z jezikom kot nosilcem nesnovne kulturne dediščine; b) uprizoritvene umetnosti; c) družbene prakse, obrede in praznovanja; d) znanje in prakse o naravi in svetu; e) tradicionalne obrtne veščine.

¹⁵ http://en.wikipedia.org/wiki/Agenda_21_for_culture.

kako se izobraževanje za trajnostni razvoj izvaja v posameznih nacionalnih okvirih.¹⁶



Slika 3: Konceptualizacija zelenega gospodarstva (ZG) in trajnostnega razvoja

Sklenemo lahko z ugotovitvijo, da lahko poleg okoljske, gospodarske in družbene tudi kulturna razsežnost prispeva k uveljavitvi zelenega in krožnega gospodarstva. Ta sklep **še posebej podpira** teoretski okvir integralne ekonomije, ki izhaja iz temeljne predpostavke, da mora vsak socialni sistem za vzpostavitev in ohranjanje trajnosti najti dinamično ravnotežje med svojimi štirimi medsebojno podpornimi in neodvisnimi sferami/sektorji ali »svetovi« (Jug: sfera narave in skupnosti, Vzhod: kultura in duhovnost, Sever: znanost in tehnologija, Zahod: finance in podjetništvo) in svojim »središčem« (moralnim jedrom). Na tej podlagi tudi gospodarski modeli (vsaka kultura mora razviti sebi lasten

model) gradijo na moralnem jedru (vrednotah) in vključujejo štiri ekonomske pristope (poti), ki so: samozadostno in samooskrbno, v skupnost in naravo vpeto gospodarstvo; razvojno gospodarstvo, izhajajoče iz kulture; socialno, na znanju temelječe gospodarstvo; na življenju temelječe gospodarstvo (ki je najbližje pojmu zelenega gospodarstva). Ta teoretski okvir omogoča tudi povezovanje *gospodarskih pristopov* za vključitev v pouk o trajnostnem razvoju.¹⁷

Teorija integralne ekonomije in integralnega razvoja, ki jo je razvil Center za integralni razvoj Trans4m iz Ženeve in jo v Sloveniji že uporabljamo, predstavlja transdisciplinarni, transkulturni in transformativni teoretični okvir, ki omogoča povezovanje zelenega gospodarstva z drugimi perspektivnimi razvojnimi usmeritvami strategije Evropa 2020 v celosten model za razvojni preboj, nov model gospodarstva, utemeljen na temeljnih vrednotah slovenske in evropske kulturne dediščine. Torej povezovanje – pametna integracija (sinergije, medsektorsko povezovanje) razvojnih politik EU, ki upoštevajo načela trajnostnega razvoja, od krožnega, nizkoogljičnega gospodarstva, trajnostnega turizma in upravljanja ekosistemov, trajnostnega bančništva, kulturnih in kreativnih industrij, energetske in prehranske samooskrbe na sonaraven način do socialnega podjetništva, zadružništva in socialnih inovacij za trajnostni razvoj skupnosti. Od aprila 2013 to pobudo razvijamo pod imenom Integralna zelena Slovenija. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj je eden temeljnih gradnikov te vizije (Piciga et al., 2013; Piciga, 2014).

LITERATURA

Belingar, M. in Kavs, K. (ur.) (2014). Strategija kulturnih virov za trajnostni razvoj regij. Metodologija CCC. Izdal: Lokalna turistična organizacija Bovec LTO Bovec, april 2014. Dostopno prek: <http://www.culturalcapitalcounts.eu/index.php/sl/> (20. 6. 2014).

Beltran, Nataša (ur.) (2012). Za zeleni razvojni preboj. Plan B za Slovenijo 4.0: Prispevek za Strategijo razvoja Slovenije 2014–2020. Umanotera, nov. 2012. Dostopno prek: <http://www.planbz Slovenijo.si/upload/SRS/plan-b-zeleni-razvojni-preboj.pdf> (11. 5. 2014).

Brown, Lester Russel (2009). Plan B 4.0: Mobilizing to Save Civilization. Washington: Earth Policy Institute.

Burja, A., Sonnenschein, J., Vrhunc, N. (2014). Učinkovita raba virov. Na poti k akcijskemu načrtu Slovenije. Priprava strokovnih podlag za akcijski načrt učinkovite rabe virov. Naročnik: Republika Slovenija, Ministrstvo za kmetijstvo in okolje. Okoljsko svetovanje, Alenka Burja s. p.

Dyllick, T in Hockerts, K. (2002). Beyond the business case for corporate sustainability. V: Business Strategy and the Environment. 11 (2), str. 130–141.

Evropska komisija (2010). Bolj premišljena potrošnja in čistejša proizvodnja. Trajnostna proizvodnja in potrošnja. Luxembourg: Urad za publikacije Evropske unije. Dostopno prek: http://ec.europa.eu/environment/eussd/pdf/brochure_scp/kg006508SL_2.pdf (26. 6. 2014).

Evropska komisija (2011). Časovni okvir za Evropo, gospodarno z viri. COM/2011/0571 konč. Bruselj. Dostopno prek: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52011DC0571> (24. 6. 2014).

EEA – European Environment Agency (2014). Green economy. Dostopno prek: <http://www.eea.europa.eu/themes/economy/intro> (16. 6. 2014).

Gobbo, Ž. (2011). Izobraževanje za trajnostni razvoj – Slovenija. Poročilo raziskave v okviru projekta 'enjoined'.

¹⁶ http://www.unesco-sole.si/trajnostni_razvoj.html.

¹⁷ Več o integralni ekonomiji v: Piciga, 2012 b in 2014; Piciga et al., 2013.

- Ljubljana: Focus. Pridobljeno prek: <http://enjoined.edupolicy.net/index.php/en/publications.html> (31. 3. 2012)
- ILO – International Labour Office (2011). Skills for Green Jobs: A global view (Executive Summary). Synthesis report based on 21 country studies. Dostopno prek: http://www.ilo.org/skills/projects/WCMS_115959/lang--en/index.htm (26. 6. 2014).
- Klemenc, A., Resnik Planinc, T., Urbanc, M., Vičar Potočnik, H., Blejec, M., Dintinjana, T., Škapin, D. (2010). Razmišljamo in delujemo trajnostno. Priročnik za vključevanje vsebin trajnostnega razvoja v izobraževanje. Klemenc, A., Resnik Planinc, T., Urbanc, M., Vičar Potočnik, H., Blejec, M., Dintinjana, T., Škapin, D. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Priročnik je dostopen v e-obliki prek: <http://www.cpi.si/mednarodno-sodelovanje/ess/kakovost-in-prepoznavnost/zakladnica-znanja/trajnostni-razvoj.asp> (26. 6. 2014).
- Kranjc, A. (ur.) (2014). SLOVENIA'S SIXTH NATIONAL COMMUNICATION AND FIRST BIENNIAL REPORT UNDER THE UNITED NATIONS FRAMEWORK CONVENTION ON CLIMATE CHANGE. Republic of Slovenia, Ministry of Agriculture and the Environment, April 2014. Dostopno prek: http://unfccc.int/national_reports/annex_i_natcom/submitted_natcom/items/7742.php (10. 5. 2014).
- MGRT – Ministrstvo za gospodarski razvoj in tehnologijo (2013). Slovenska industrijska politika – SIP. Sprejela Vlada Republike Slovenije na seji dne 6. 2. 2013. Objavljeno na spletišču Ministrstva za gospodarski razvoj in tehnologijo.
- MŠŠ – Ministrstvo za šolstvo in šport (2007). Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja. Dostopno prek: http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mizs.gov.si%2Ffileadmin%2Fmizs.gov.si%2Fpa_geuploads%2Fpodrocje%2Frazvoj_solstva%2Ftrajnostni_razvoj%2Ftrajnostni_smernice_VITR.doc&ei=MKBuU4TMKKOQ7AbUzYHIAQ&usq=AFQjCNG9PElwi_ys2yk5_r1lqolfZAtNdQ&sig2=1LZ9Z5ESjd8QS0jB7NZRUA&bvm=bv.66330100,d.ZGU (10. 5. 2014).
- Piciga, D. (2009). Izobraževanje za Slovenijo kot ekodeželo. V: Finance, 31/2009. Dostopno prek: <http://www.finance.si/238004/Izobra%25BEevanje-za-Slovenijo-kot-ekode%25BEelo>.
- Piciga, D. (2012 a). UČNE VSEBINE: OKOLJU PRIJAZEN ZAJTRK. Trajnostna potrošnja in proizvodnja, s poudarkom na prehrani v šolah, trajnostnem ravnanju z odpadki in življenjskem krogu izdelkov. Ministrstvo za kmetijstvo in okolje. Dostopno prek: http://tradicionalni-zajtrk.si/media/uploads/public/_custom/projekti/Trajnostna_potronja_in_ravnanje_z_odpadki.pdf (11. 5. 2014).
- Piciga, D. (2012 b). Integralna ekonomija in družba – povezovanje in sinteza za trajnostni razvoj. V: Kemija v šoli in družbi, Priloga GO. December 2012, 24 (4), str. 7–11.
- Piciga, D. (2014). Z integralnim učenjem do zelenega in krožnega gospodarstva za trajnostno prihodnost mladih. V: Kemija v šoli in družbi, Priloga GO. Junij 2014, 26 (2), str. 4–9.
- Piciga, D., Kranjc, A., Luthar, O., Marentič Požarnik, B., Mulej, M., Pelosa, J., Smrekar, A., Suša, R. (2013). Integralna zelena Slovenija. Državljanska pobuda za polnovredno življenje v mednarodno ugledni skupnosti Slovenije. Dostopno prek: <http://www.dpiciga.com/Dr%C5%BEavljanska%20pobuda%203apr13.pdf>.
- SVPS – Služba Vlade RS za podnebne spremembe. September 2011/marec 2012. Osnutek
- Strategije prehoda Slovenije v nizkoogljično družbo do 2050/2060. Služba Vlade RS za podnebne spremembe. Dostopno prek: http://www.arhiv.svps.gov.si/si/podnebni_ukrepi/podnebna_politika_v_sloveniji/podnebna_strategija/ (20. 6. 2014).
- Stern, N. (2006). The Economics of Climate Change. The Stern Review. Cambridge: Cambridge University Press.
- UCLG – United Cities and Local Governments (2010). Policy statement 'Culture: Fourth Pillar of Sustainable Development'. Dostopno prek: <http://agenda21culture.net/index.php/16-official-documentation-all/agenda-21-culture-all/437-cultural-policies-and-sustainable-development> (20. 6. 2014).
- Umanotera (2014). Zelena delovna mesta: Stanje, potenciali, dobre prakse. Ljubljana: Umanotera, marec 2014. Dostopno prek: <http://www.zelenadelovnamesta.si/>.
- UNECE (2011). Discussion paper on the role of education for sustainable development in shifting to a green economy. Note by the Secretariat. Economic Commission for Europe. Committee on Environmental Policy. UNECE Steering Committee on Education for Sustainable Development. Sixth meeting. Geneva, 7 and 8 April 2011. 7 strani. Dostopno prek: <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/6thMeetSC/Informal%20Documents/Paper%20No.%205%20Background%20Paper%20Panel%20Discussion.pdf> (11. 5. 2014).
- UNEP (2011). Towards a Green Economy: Pathways to Sustainable Development and Poverty Eradication – A Synthesis for Policy Makers. Dostopno prek: www.unep.org/greeneconomy/ (11. 5. 2014).
- Zelena Slovenija, učinkovita z viri. Strokovni posvet Ministrstva za kmetijstvo in okolje na 1. mednarodnem sejmu trajnostnih tehnologij in zelenega življenjskega sloga GREEN, Gornja Radgona, 3. 4. 2014. Predstavitve dostopne prek: http://www.mko.gov.si/nc/si/medijsko_sredisce/novica/article//7268/ (10. 5. 2014).
- Zeleni forum (2014). Slovenija kot ekoregija v EU – razvoj z manj izgubami materialov in energije. Zelena Slovenija – Fit media, Ljubljana, 7. 5. 2014. Predstavitve dostopne prek: <http://www.zelenaslovenija.si/zeleni-forum/forum-2014/predstavitve> (10. 5. 2014).

POVZETEK

Članek izhaja iz spoznanja, da mora učenje za prihodnost upoštevati dolgoročne usmeritve v zeleno in krožno gospodarstvo ter nizkoogljično družbo, ki jih obravnava na globalni ravni in v okviru EU, pa tudi z vidika priložnosti za Slovenijo. Zeleno gospodarstvo predstavlja z desetisoči zelenih delovnih mest, ki jih bo možno ustvariti v Sloveniji, tudi nujen del odgovora na sedanjo gospodarsko in socialno krizo. Zato je izpostavljena pomembna vloga vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (VITR) pri prehodu v zeleno gospodarstvo, ozelenjevanju delovnih mest in ustvarjanju novih zelenih delovnih mest. Spodbujanje zelenih delovnih mest se razvija tudi v Sloveniji. Poleg vključevanja okoljske vzgoje in VITR v poklicne in strokovne šole se vzpostavljajo šolski centri, ki še posebej razvijajo posamezna področja zelenega gospodarstva in poudarjajo vrednote trajnostnega razvoja.

V sklepu je poudarjena nujnost opredelitve trajnostnega razvoja s štirimi razsežnostmi: poleg okoljske, gospodarske in družbene tudi kulturna razsežnost prispeva k uveljavitvi zelenega in krožnega gospodarstva. Teoretski okvir integralne ekonomije omogoča povezovanje zelenega gospodarstva z drugimi perspektivnimi razvojnimi usmeritvami strategije Evropa 2020 v celosten model za nov pristop v gospodarstvu, utemeljen na temeljnih vrednotah slovenske in evropske kulturne dediščine.

Ključne besede: trajnostni razvoj, vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj, zeleno gospodarstvo, krožno gospodarstvo, zelena delovna mesta, poklicno in strokovno izobraževanje in usposabljanje, integralna ekonomija

ABSTRACT

This article is based on findings that learning for the future must consider long-term directions in green and circular economy as well as in low-carbon society. They are discussed at the global level and in the framework of EU as well as from the perspective of opportunities for Slovenia. Green economy is also an urgent part of the response to the present economic and social crisis as it can create ten thousands of green work places in Slovenia. Therefore the role of education for sustainable development (ESD) in transition to the green economy, turning the existing workplaces into green, and creating new green work places is emphasised. Promotion of green work places is being developed also in Slovenia. Beside the inclusion of environmental education and ESD in vocational schools, new school centres are being established with special focus on specific areas of green economy and promotion of the values of sustainable development.

The article is concluded by emphasising that sustainable development should be defined in its four dimensions: beside environmental, economic, and social dimensions, the cultural dimension contributes to enforcement of green and circular economy. The theoretical framework of integral economy enables integration of green economy and other prospective developmental directions in the strategy Europe 2020 into a comprehensive model for new approaches in economy based on basic values of Slovene and European cultural heritage.

Key words: sustainable development, education for sustainable development, green economy, circular economy, green workplaces, vocational education and training, integral economy

Dr. Majda Naji, Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije v Celju

INTERVJU S PROF. DANIELLO TILBURY

Daniella Tilbury je predstojnica Oddelka za trajnostni razvoj na Univerzi v Gloucestershiru v Angliji in vodja Unescove ekspertne skupine za spremljanje in evalvacijo vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj.

Intervju z njo je v elektronski obliki izvedla dr. Majda Naji, zunanja sodelavka za globalno izobraževanje in vzgojo za trajnostni razvoj na Mednarodni fakulteti za družbene in poslovne študije v Celju, bila pa je tudi slovenska predstavnica v UNECE. V slovenščino je intervju prevedla ddr. Barica Marentič Požarnik.

Kako bi na kratko predstavili desetletje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj – VITR?

Desetletje VITR je globalno gibanje Združenih narodov, ki skuša spremeniti politiko in prakso izobraževanja. Končni cilj desetletja od 2005 do 2014 je vključiti ljudi in skupnosti v smiselno vseživljenjsko učenje, v procese, ki preučujejo, kako lahko družbe živijo bolj vzdržno.

Desetletje VITR obsega široko področje in si prizadeva doseči dolgoročne učinke. Če bi uspeli, ne bi spremenili na bolje le vzgoje, ampak življenje mnogih ljudi na planetu.

Kakšna je bila vloga ekspertne skupine za spremljanje in vrednotenje (v nadaljevanju: ekspertne skupine)?

Ta skupina je bila ustanovljena leta 2007 pri Unescu, da bi svetovala pri vzpostavljanju načinov spremljanja, s katerimi bi ugotovili, kakšen je:

- globalni napredek pri uveljavljanju desetletje VITR,
- prispevek Unesca pri tem.

Ekspertna skupina je opravila veliko dela. V čem je bila posebno uspešna?

Skupino sestavljajo specialisti za spremljanje in vrednotenje na mednarodni in nacionalni ravni na področjih, kot so izobraževalna politika in upravljanje, izobraževalna statistika, okoljska vzgoja in vzgoja za trajnostni razvoj, za družbeni in ekonomski razvoj. Skupina je uspešno vodila priprave in vpeljavo celovitega okvirja za spremljanje in evalvacijo VITR ob upoštevanju izkušenj, ki jih je dobila v evropski in azijsko-pacifiški regiji ob spremljanju in evalvaciji drugih pobud, kot so izobraževanje za vse, desetletje pismenosti, iniciativa izobraževanja o HIV in aidsu.

Koliko poročil ste izdelali?

Po prvem srečanju 2007. leta je ekspertna skupina priporočila, da Unesco objavi tri poročila o uveljavljanju VITR, in sicer:

- leta 2009 o okoliščinah in strukturah, ki podpirajo uveljavljanje VITR v državah članicah,
- leta 2011 o procesih in učnih pobudah, povezanih z VITR,
- leta 2015 o vplivih in rezultatih VITR.

Kateri so bili glavni rezultati prve faze?

Osnovo za delo skupine je predstavljal globalni okvir spremljanja in evalvacije, ki so ga sestavljali vprašalniki, dopolnilne raziskave, konzultacije z deležniki in Unescov portfolio.

V tej fazi smo ugotovili, da je po svetu prišlo do pomembnega napredka v politiki in strukturah na ravni vlad in raznih teles, ki naj bi spodbujala VITR na nacionalni ravni. Razvijale so se nove politične pobude, razni oddelki so prevzemali odgovornost, oblikovala so se nacionalna prioriteta žarišča. V to so veliko vložile države, kot so Japonska, Kanada, Avstralija, Švedska in Danska, ki so tudi mednarodno sodelovale. Poročilo je odkrilo vrsto primerov, ko so z raznimi ukrepi vključili trajnostni razvoj v izobraževalni sistem in v razvoj izobraževalne politike.

V drugi fazi ste se osredotočili na procese in učenje za trajnostni razvoj?

Naj razložim izraza procesi in učenje. Pri »procesih« gre za pristope in načine poučevanja in učenja, ki so se uveljavili pri vključevanju VITR v različne tipe šol in na razne ravni izobraževanja. »Učenje« za trajnostni razvoj pa skuša dokumentirati, česa so se naučili »prejemniki« izobraževanja kot tudi nosilci učnih izkušenj na tem področju – izobraževalci.

Na čem ste zasnovali izsledke druge faze?

Imeli smo pregledne študije, poročila regij, uporabljali smo izvlečke iz študij primerov in refleksij, ki so zajemali bistvo, bogastvo in izzive VITR v praksi. Ugotovljenih trendov in vzorcev nismo predstavili po regijah ali državah, ker jih lahko najdemo kjer koli, čeprav so nekatere močnejše izraženi kot drugod.

In glavni izsledki druge faze?

Ugotovljeno je bilo, da problemi trajnostnega razvoja terjajo bolj celovite, problemsko zasnovane in raziskovalne oblike učenja, ki udeležence pritegnejo, da so bolj ustvarjalni in odprti za spremembe. To terja ponovni razmislek in preusmeritev obstoječih prevladujočih praks na šolah in univerzah.

V študiji smo zaznali porast pristopov, ki aktivirajo celotno institucijo; z drugimi besedami – šlo je za

spodbujanje povezav med tem, kar institucija poučuje, in tem, kako deluje. Vse več je trajnostno usmerjenih univerzitetnih središč in ozelenelih šol.

Kakšni pristopi k poučevanju in učenju so značilni za VITR?

VITR je tesno povezana s sodelovalnimi in v učence usmerjenimi pristopi. V poročilu smo poudarili, da so ključne sestavine VITR tudi vizionarsko vodenje, mreženje, nove oblike raziskovanja in visoka raven sodelovanja. Brišejo se meje med šolami, univerzami, lokalnimi skupnostmi in zasebnim sektorjem, kar učencem omogoča, da povežejo to, kar se učijo v razredu, z resničnim življenjem. V raziskavi smo tudi spoznali, kako nujno je, da se državljani, tudi učenci, naučijo ravnati s kompleksnostjo, z dilemami in negotovostjo, ki so del sedanjih razvojnih scenarijev. To je pomembno za zdravje našega planeta in za dobro ljudi.

Kje bo svetovna konferenca o VITR in kaj bo njen glavni namen?

Svetovna konferenca, ki bo predstavila konec desetletja VITR, bo v Nagoji na Japonskem med 10. in 14. novembrom 2014. Pod geslom »Učenje danes za trajnostno prihodnost« bo proslavila dosežke desetletja, ugotovila, česa smo se naučili, in postavila temelje za nadaljnji razvoj. Prikazala bo pobude, njihove nosilce, mreže in ideje, ki jih je to desetletje spodbudilo. Taki primeri z vsega sveta bodo temelj za prihodnje akcije.

Česa smo se predvsem naučili v tretji fazi?

Na to vam ne morem odgovoriti, ker rezultati tretje faze (o vplivih in učinkih) še niso objavljeni. Izsledki bodo predstavljeni v Nagoji in raziskovalci zavzeto zbirajo in preverjajo podatke iz različnih regij, da bodo zagotovili njihovo točnost in reprezentativnost.

Aktivnosti se bodo nadaljevale še po letu 2014.

Opišite, prosim, Globalni akcijski program (GAP).

Glede na zahteve svojega izvršnega sveta je Unesco sprožil širok proces posvetovanj z različnimi državami, da bi zasnoval globalni akcijski program o vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj. Na Unescov vprašalnik je

odgovorilo nad 500 deležnikov, kot so nevladne organizacije; izvedena so bila regionalna srečanja in elektronske konzultacije z različnimi organi Unesca.

Ali je kakšna zveza med globalnim akcijskim programom – GAP in konferenco Rio +20?

Program GAP se nanaša na izobraževanje na vseh ravneh in v vseh oblikah. Unesco bo deloval s partnerji pri razvijanju aktivnosti v prioritarnih področjih programa. Globalni akcijski program se bo oprl na agendo po letu 2015 in na odstavke 229–235 dokumenta iz Ria »Prihodnost, ki jo želimo«. Pričakujemo, da bo na svetovni konferenci o VITR objavljen dokument, ki bo kačipot za uveljavljanje v praksi.

Na kateri dve področji se nanašajo temeljni cilji globalnega akcijskega programa?

Gre za to, da bi preusmerili izobraževanje in učenje tako, da bi vsakdo imel priložnost, pridobiti znanje, spretnosti, vrednote in stališča, ki mu bodo omogočala prispevati k trajnostnemu razvoju. S tem bi okrepiли izobraževanje in učenje v vseh programih in dejavnostih, ki spodbujajo trajnostni razvoj.

Katere so ključne točke agende vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj?

Gre za pet področij aktivnosti, ki so ključni vzvodi za napredek agende:

- podpora politike,
- pristopi, ki zajamejo celo institucije,
- učitelji,
- mladina,
- krajevne skupnosti.

Še prezgodaj je, da bi presodili, kakšne možnosti ima globalni akcijski program za uveljavitev VITR v politiki in praksi na celotnem planetu. Vsi soudeleženi so optimistični glede možnosti, ki jih ima takšno mednarodno sodelovanje.

Naji: Hvala vam, profesorica Tilbury, za zanimive in izčrpne odgovore. Želim vam uspešno delo v prihodnosti in upam, da bomo še naprej sodelovali.

Dr. Darja Skribe Dimec, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

PRIHODNJI UČITELJI RAZREDNEGA POUKA O VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ

UVOD

Združeni narodi so pred desetletjem izdali listino z naslovom Desetletje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj 2005–2014, s čimer so jasno sporočili, kako pomembno je danes predvsem dvoje: trajnostni razvoj ter vzgoja in izobraževanje, ki spodbujata trajnostni razvoj. V desetletju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (VITR) naj bi zavedanje pomembnosti trajnostnega razvoja spodbujali povsod po svetu, v Sloveniji pa bi morali zaradi naravnih danosti, kot so velika pestrost pokrajine, različnost klimatskih dejavnikov in posledično izjemno velika biološka raznolikost, temu posvetiti še posebno pozornost. Ob tem so bile izdane tudi Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja. Ob zaključku desetletja VITR je zato smiselno preveriti, kako prihodnji učitelji pojmujejo trajnostni razvoj in kako si zamišljajo vzgojo in izobraževanje, ki posebej poudarja trajnostni razvoj.

Pri tem pa se začne zapletati, saj je opredelitev trajnostnega razvoja veliko, prav tako pa so različna tudi dojemanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Najpogosteje je citirana definicija iz leta 1987, ko so Združeni narodi objavili poročilo Brundtlandine komisije, ki je trajnostni razvoj opredelila kot »razvoj, ki zadovoljuje potrebe sedanjosti, ne da bi ogrozili možnosti prihodnjih generacij, da zadovoljijo svoje potrebe« (WCED, 1987). Konkretnije so Združeni narodi izpostavili tri stebre trajnostnega razvoja: gospodarski razvoj, socialni razvoj in varstvo okolja (slika 1).



Slika 1: V trajnostnem razvoju se med seboj povezujejo okolje, socialni in gospodarski razvoj (Ott, 2003).

Iz slike 1 je razvidno, da ima trajnostni razvoj izhodišče v okolju, zato je logično, da ima tudi VITR svoje izhodišče v okoljski vzgoji. Hart (2010) v preglednem članku o

raziskavah o okoljski vzgoji in trajnostnem razvoju ostane pri izrazu okoljska vzgoja. Poudarja, da tako okoljska vzgoja kot trajnostni razvoj temeljita na etični podlagi, ki predpostavlja uravnoteženost štirih nizov vrednot: varstvo okolja, kakovost življenja, medgeneracijska pravičnost in znotrajgeneracijska pravičnost. Nekateri avtorji pa so tudi zelo kritični do tega, da se VITR enači z okoljsko vzgojo (Sedmak, 2009). In če gremo še nekoliko bolj nazaj, lahko ugotovimo, da ima okoljska vzgoja svoje izhodišče v ekologiji (Skribe Dimec, 2012). Poučevanje ekologije je bilo bolj ali manj domena učiteljev biologije, saj se ekologija ukvarja z odnosi med živimi bitji in njihovo povezavo z neživim okoljem. Okoljsko vzgojo so si praviloma »lastili« učitelji naravoslovnih predmetov (biologi, kemiki in fiziki) in si jo delno delili z učitelji družboslovnih predmetov. Profila učitelja, ki bi bil usposobljen za VITR, pa (še?) nimamo. Po logiki so za VITR še najboljše usposobljeni učitelji razrednega pouka, saj imajo kompetence za poučevanje vseh predmetov v prvem in drugem triletju.

Kljub zelo različnim opredelitvam in različnemu pojmovanju vloge izobraževanja pri doseganju trajnostne prihodnosti pa avtorji soglašajo v dveh zadevah: da ima izobraževanje oziroma učenje ključno vlogo za trajnostno prihodnost in da večina izobraževalnih praks oziroma prevladujoča izobraževalna paradigma ne vodi k trajnosti (Sedmak, 2009: 7). Organizacija Unesco, ki so jo Združeni narodi določili za vodilno organizacijo za razširjanje in udejanjanje VITR, ima na svoji spletni strani, namenjeni VITR, naslednjih 11 vsebinskih področij: biološka raznovrstnost, izobraževanje o podnebnih spremembah, izobraževanje o tveganih nesrečah, kulturna raznolikost, zmanjševanje revščine, enakost med spoloma, promocija zdravja, trajnostni način življenja, mir in varnost ljudi, voda in trajnostna urbanizacija. Omenjenih področij sicer ne najdemo med šolskimi predmeti, vsebine pa je mogoče smiselno povezati skoraj z vsemi predmetnimi področji.

Slovenija se je leta 2007 z dokumentom »Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja«, ki ga je izdalo Ministrstvo za šolstvo in šport, aktivno vključila v spodbujanje VITR v osnovnih in srednjih šolah. Prav tako sta v Sloveniji že kmalu po začetku desetletja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj potekala dva raziskovalna projekta, ki sta se sistematično ukvarjala z VITR: Analiza in spodbujanje vključevanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v osnovne šole (Dermol Hvala, Golob, Jamšek, Javrh in Skribe Dimec, 2008) in Danes za jutri. Razmišljanja o vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj (Sedmak, 2009). Oba dokumenta sta dosegljiva tudi prek svetovnega spleta. Poleg tega se je VITR v Sloveniji

vkjučila v posodobljene učne načrte za osnovno šolo. Pri nekaterih premetih posredno, na primer v poglavjih »Opredelitev predmeta« in »Medpredmetne povezave«, pri nekateri predmetih pa zelo konkretno. Tako je na primer pri predmetu naravoslovje in tehnika med standardi znanja napisan tudi naslednji cilj: »Učenec se zaveda, da je človek odgovoren za trajnostni razvoj.« (Učni načrt: 22). Ob vsem tem se je smiselno vprašati, ali so učitelji res usposobljeni za kakovostno izvajanje VITR.

TRAJNOSTNI RAZVOJ IN PRIHODNJI UČITELJI RAZREDNEGA POUKA

Da bi dobili posreden odgovor na vprašanje, ali so učitelji res usposobljeni za kakovostno izvajanje VITR, smo naredili manjšo raziskavo, s katero smo želeli preveriti, kakšna pojmovanja o trajnostnem razvoju in VITR imajo študenti, prihodnji učitelji razrednega pouka. V raziskavo smo vključili študente tretjega letnika Oddelka za razredni pouk Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. V raziskavi je sodelovalo 92 študentov. Anketni vprašalnik je vključeval dve odprti vprašanji. Prvo se je nanašalo na razumevanje pojma »trajnostni razvoj«, drugo pa na to, kako si predstavljajo »vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj«. Zbiranje podatkov je potekalo maja 2014 v okviru vaj pri predmetu didaktika naravoslovja I. Čas odgovaranja ni bil omejen.

1. Pojmovanja o trajnostnem razvoju

»Zanima me, kako si razlagate izraz 'TRAJNOSTNI RAZVOJ'« je bilo prvo vprašanje v anketnem vprašalniku. Odgovore smo analizirali tako, da smo označili vse vsebinsko pomembne ključne besede. En študent je lahko omenil več pomembnih ključnih besed, zato je skupni delež več kot 100 %. Odgovori so prikazani v preglednici 1.

Preglednica 1: Pojmovanja študentov razrednega pouka o trajnostnem razvoju

Pomembne ključne besede	Število študentov	Delež študentov v %
Ohranjanje narave, dobrin tudi za druge rodove/prihodnje generacije	39	42,4
Skrb za okolje/naravo	20	21,7
Daljše časovno obdobje	16	17,4
Gospodarstvo	11	12,0
Onesnaževanje	11	12,0
Kultura/sociala	10	10,9
Vpliv na prihodnost	10	10,9
Znanost, izobraževanje (nadgradnja znanja)	8	8,7
Naravni viri	6	6,5
Biološka raznovrstnost	5	5,4
Okoljsko področje	4	4,3
Varovanje narave	4	4,3
Varčevanje z energijo	4	4,3
Preudarno ravnanje	4	4,3
Promet	3	3,3

Varčevanje surovin	3	3,3
Razvoj v skladu z naravo	2	2,2
Ekološki problemi	2	2,2
Ozaveščanje ljudi	1	1,1
Varčevanje z vodo	1	1,1
Napredek s čim manj škode za Zemljo	1	1,1
Drugo	1	1,1

Iz preglednice 1 je razvidno, da največ študentov, malo več kot 40 %, izraz »trajnostni razvoj« povezuje z ohranjanjem narave ali dobrin tudi za druge rodove oziroma prihodnje generacije. Pojmovanje teh študentov je skladno z najpogostejšo definicijo, to je s poročilom Brundtlandine komisije, ki trajnostni razvoj opredeljuje kot »razvoj, ki zadovoljuje potrebe sedanjosti, ne da bi ogrozili možnosti prihodnjih generacij, da zadovoljijo svoje potrebe«. Veliko študentov je trajnostni razvoj povežalo s skrbjo za okolje ali naravo (21,7 %). Poleg tega je okoljsko področje bolj na splošno omenjalo še 4,3 % študentov. Tako je mnenje nekaterih (Sedmak, 2009), da se VITR enači z okoljsko vzgojo, upravičeno. Izjemno presenetljiv pa je podatek, da kar 17,4 % študentov izraz »trajnostni razvoj« povezuje z daljšim časovnim obdobjem, kar lahko razumemo kot nerazumevanje izraza »trajnostni razvoj« in gre bolj verjetno za razlago besed, ki se pojavijo v besedni zvezi »trajnostni razvoj«. Okoli 12 % študentov je navajalo gospodarstvo in 11 % kulturo oziroma socialo. Če k temu prištejemo še prej omenjeno okolje, lahko rečemo, da se tudi v pojmovanjih študentov odražajo trije stebri trajnostnega razvoja: gospodarski razvoj, socialni razvoj in varstvo okolja. Zanimiv je tudi podatek, da je kar 8,7 % študentov trajnostni razvoj povežalo z razvojem znanosti in izobraževanja oziroma nadgradnjo znanja. Tako pojmovanje bi težko povezali s katero koli opredelitvijo trajnostnega razvoja. Tudi organizacija Unesco, ki je določila kar 11 vsebinskih področij, ne poudarja izobraževanja na splošno, ampak le izobraževanje o podnebnih spremembah in izobraževanje o tveganih nesrečah.

V nadaljevanju so v celoti in dobesedno predstavljeni nekateri odgovori študentov. Najcelovitejšo razlago prikazuje naslednji odgovor:

»Trajnostni razvoj je sicer neposrečen izraz, vendar vseeno nosi zelo širok in za nas pomemben vidik. Trajnostni razvoj teži predvsem k ohranjanju okolja v najboljši meri. Poanta trajnostnega razvoja je, da okolja ne onesnažujemo in ga iz roda v rod prenašamo v enaki »obliki«. To je seveda dandanes »misija nemogoče«, saj trajnostni razvoj ne nosi samo pomena ločevanja odpadkov in podobno, pač pa je ta pojem zelo širok. Zavzema tudi področja kot je gospodarstvo, sociala itd. Te stvari so danes že preveč razvite in prepletene, da bi lahko težili 'k boljšemu svetu'.«

Primer najpogostejšega odgovora:

»Izraz trajnostni razvoj si razlagam tako, da mi skrbimo in ohranjamo naravo in njene dobrine, da bodo te trajnostne in dostopne tudi za druge rodove. Gre za to, da če jih mi zmerno uporabljamo in izkoriščamo, bodo na voljo še dolgo.«

Odgovor, ki se sklada z definicijo trajnostnega razvoja, prikazano na sliki 1:

»Trajnostni razvoj pripomore k boljšemu gospodarskemu razvoju, socialnemu razvoju in varstvu okolja.«

Primer odgovora, za katerega lahko rečemo, da je le razlaga besedne zveze »trajnostni razvoj«:

»Izraz trajnostni razvoj si predstavljam kot razvoj, ki traja zelo dolgo časa.«

Nekateri študenti so trajanje razumeli v pedagoškem smislu:

»Pomeni razvoj na vseh področjih, torej na fizičnem, psihičnem in mentalnem. Poleg tega, da se ves čas izpopolnjuješ in izobražuješ, se tudi osebno razvijaš.«

»Izraz si težko razložim. Zame bi to pomenilo razvoj posameznika za celotno življenjsko dobo. Da se uči preko različnih samostojnih spoznanj. Da pridobljene izkušnje uporabimo za celostni razvoj posameznika.«

»Trajnostni razvoj si predstavljam tako, da se nekaj razvija, uči, poučuje dlje časa, torej je to dolgotrajen proces.«

Nekateri študenti so iskreno napisali, da ne znajo pojasniti tega izraza:

»Trajnostni razvoj se pojavlja prav na vseh področjih in ga lahko vključujemo oziroma najdemo prav pri vsaki vsebini. Večkrat sem že slišala za to, pa še vedno ne vem, kaj bi to bilo. Predstavljam si, da gre za neka splošna znanja, ki so zelo dolgoročna in praktična.«

Dobili pa smo tudi težko razložljive odgovore:

»Razvoj, pri katerem želimo, da se nekaj ohrani v otroku/učencu.«

Tako kvantitativni kot kvalitativni rezultati potrjujejo mnenja nekaterih strokovnjakov, da je izraz »trajnostni razvoj« nekoliko neposrečeno izbran.

2. Pojmovanja o vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj

»Zanima me, kako si predstavljate ,VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ‘.« je bilo drugo vprašanje v anketnem vprašalniku. Odgovore smo analizirali tako, da smo označili vse vsebinsko pomembne ključne besede. En študent je lahko omenil več pomembnih ključnih besed, zato je skupni delež več kot 100 %. Odgovori so prikazani v preglednici 2.

Preglednica 2. Pojmovanja študentov razrednega pouka o vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj.

Pomembne ključne besede	Število študentov	Delež študentov v %
Poučimo/seznamimo učence o ...	25	27,2
Ozaveščanje	20	21,7
Odgovorno ravnanje	15	16,3
Pogovarjanje	10	10,9
Vzgajanje (posebej poudarjeno)	9	9,8
Učence naučimo	8	8,7
Ves čas se učiti, nadgrajevati svoje znanje	7	7,6
Različne dejavnosti	7	7,6
Dati učencem zglede	7	7,6

Od majhnih nog, že od začetka ...	6	6,5
Kako to izvedemo (splošno)	6	6,5
Medpredmetno povezovanje	6	6,5
Filmi, fotografije	6	6,5
Projekti	4	4,3
Konkretno	4	4,3
Akcije	3	3,3
Vzgojno-izobraževalni proces, ki prispeva k TR	3	3,3
Delo na terenu (ogled čistilne naprave ipd.)	3	3,3
Več govoriti v OŠ, pogostejša raba izraza TR	2	2,2
Spoznavanje lokalne problematike	2	2,2
Raziskovanje	2	2,2
Postopno, po korakih	2	2,2
Naloge za učence	2	2,2
Ponotranjiti ta pojem	2	2,2
Seminarji, izobraževanje	2	2,2
Naravovarstvene organizacije	1	1,1
Naučiti iskati znanje	1	1,1
Potekati mora v skladu z družbenimi pravili	1	1,1
Čim večkrat	1	1,1
Različne metode	1	1,1
Navajati učence	1	1,1
Obveščati	1	1,1
Povezava z vsakdanjim življenjem	1	1,1
Kritično mišljenje	1	1,1
Vrednote	1	1,1
Učitelj vodi in spodbuja	1	1,1
Humanitarnost, prostovoljstvo	1	1,1
Pomen zavarovanih območij	1	1,1
Kazni za neupoštevanje	1	1,1

Odgovori študentov na vprašanje o VITR so bili še bolj raznoliki kot odgovori na vprašanje o trajnostnem razvoju. Iz preglednice 2 je razvidno, da največ študentov (27 %) omenja poučevanje oziroma seznanjanje učencev o onesnaževanju okolja ali pomenu čistega okolja. Ti študenti menijo, da je informiranje učencev pomemben del VITR. Relativno pogosto so študenti omenjali pomembnost ozaveščanja učencev (21,7 %), čeprav niso napisali, kako bi to dosegli. Po pogostosti je na tretjem mestu odgovorno ravnanje, kar je razveseljivo, saj se ti študenti zavedajo tako odgovornosti, ki jo ima posameznik, tudi učenec, kot tudi njihovih dejanj oziroma ravnanj. Zanimivo je, da je kar 11 % študentov omenjalo pogovarjanje kot učinkovit način za doseganje VITR. Skoraj 10 % študentov je posebej poudarilo pomen vzgoje, kar je dobro, saj se ti študenti zavedajo, da samo izobraževanje ni dovolj. Ob tem je treba povedati, da besedne zveze »vzgoja in izobraževanje« nismo posebej upoštevali, saj menimo, da je bila omemba tega le posledica dejstva, da se ti dve besedi pojavljata že v besedni zvezi VITR. Skoraj 9 % pa je študentov, ki menijo, da lahko oni

učence nekaj naučijo. Verjetno se premalo zavedajo, da se učenci učijo sami, učitelj jim lahko pri tem le pomaga. Vse preostale pomembne ključne besede so se pojavljale bolj redko, veliko je bilo tudi navajanj, ki so bila specifična za posameznega študenta. Zavedamo se, da bi bilo mogoče kakšne odgovore tudi združevati. Tega namenoma nismo storili, saj smo želeli prikazati čim bolj pestro paleto različnih zamisli, ki jih imajo študenti. Med različnimi odgovori smo našli tudi študente, ki so omenjali »kritično mišljenje«, »vrednote« in celo »kazni za neupoštevanje«.

V nadaljevanju so v celoti in dobesedno predstavljeni nekateri odgovori študentov.

Primer odgovora, ki je bolj na splošni ravni:

»Da učence vzgajamo za trajnostni razvoj, da razumejo, kaj to je in kako to izvedemo.«

Primeri odgovorov, ki so bolj konkretni:

»Vzgojo in izobraževanje za TR si predstavljam tako, da bi se z učenci pogovarjala o posledicah onesnaževanja, krčenja gozdov, iztrebljanja živalskih vrst ipd. O tem bi si pogledali tudi filme. Lahko bi imeli tudi projektno delo na temo ločevanja odpadkov.«

»Učence učimo o ločevanju odpadkov (kako ločujemo in zakaj); ob zbiralni akciji papirja povemo, zakaj se sploh ločuje; na straniščih in ob vseh umivalnikih nalepimo listek, da se varčuje z vodo, da uporabimo samo 1 papirnat brisačko.«

»Pouk bi načrtovala tako, da bi poskušala vsebine pri vseh predmetih med seboj čim bolj povezati. Uporabljala bi veliko praktičnega učenja, problemskih nalog in raziskovalnega dela.«

Primer odgovora, ki kaže na dobro razumevanje vloge, ki naj bi jo imel učitelj pri VITR:

»Otroke skozi pouk, zgled vzgajamo za trajnostni razvoj predvsem tako, da jim pokažemo na primerih v naravi ali pa preko lastnega zgleda: ločevanje odpadkov, vožnja s kolesom, varčevanje z energijo. Predvsem jim privzgajamo občutek do narave kot nekaj, zaradi česar lahko ljudje pravzaprav živimo in obstajamo, ter nekaj, kar si je človek podredil v tolikšni meri, da je zraven tudi uničeval, sedaj pa poskuša to vračati v prvotno stanje.«

Primer odgovora, ki se osredotoča le na izobraževanje:

»Seznanjanje z odgovornim ravnanjem v okolju, spoznavanje okoljske problematike.«

Primer odgovora, ki posebej izpostavlja vzgojo:

»Izobraževanje za trajnostni razvoj je poskus ozaveščanja učencev o posledicah, ki jih ima lahko naše vedenje v prihodnosti. Je poskus vcepljanja vrednot za skrb za naše okolje in prihodnost.«

Primer odgovora, ki kaže na zavedanje, da je razumevanje TR za učence na razredni stopnji problematično:

»Zdi se mi dobro, da otroke ozaveščamo že od 1. razreda naprej, vendar zelo veliko dejstev temelji preveč na teoriji. Sama bi težila bolj k samim dejanjem.«

Primer celovitega odgovora, ki kaže, da se študent zaveda tudi potrebe po vseživljenjskem izobraževanju:

»Izobraževanje ljudi, poudarjanje negativnih vplivov na okolje, več naravovarstvenih organizacij, kazni za neupoštevanje, vzgoja v šoli, risanke/dokumentarci.«

Primeri odgovorov, ki kažejo na slabo razumevanje pojma VITR, podobno kot se je pokazalo pri nekaterih študentih slabo razumevanje pojma TR:

»Vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj si predstavljam tako, da sta oba dolgotrajni proces in nato trajata dlje časa, se obdržita.«

»Da bi se na podlagi vzgoje in izobraževanja ves čas dogajal napredek.«

»Že s tem, da otrokom rečemo, da skrbijo za svojo sobo ali pa celo stanovanje tako, kot da bi vedno oni živeli tam, saj bodo kasneje tam živele prihodnje generacije in moramo poskrbeti, da bodo živeli v enakih pogojih.«

SKLEP

Ob izteku desetletja, ki je bilo posvečeno VITR, smo preverili, kako študenti, prihodnji učitelji razrednega pouka razumejo pojem »trajnostni razvoj« in kako si predstavljajo »vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj«. Anketa je bila izvedena med študenti tretjega letnika. Odgovornost za njihovo pojmovanje si tako delimo učitelji na Pedagoški fakulteti (3 leta), učitelji na srednjih šolah (4 leta) in učitelji na osnovnih šolah (3 leta), če upoštevamo le čas, ki je bil posebej posvečen VITR. V tem času so nastali mnogi dokumenti, ki naj bi spodbudili VITR. Veliko dokumentov je na svetovnem spletu dosegljivo tudi v slovenščini. Ob vsem tem pa nam odgovori, ki smo jih dobili od študentov, kažejo relativno slabo poznavanje tega področja. In če se zavedamo, da študenti večinoma učijo tako, kot so poučevali njih same, potem smo v »začaranem krogu«. Spreminjanje pojmovanj je namreč izjemno težko. Iz teorije vemo, da je pri tem še najbolj uspešna konstruktivistična teorija učenja/poučevanja. Pri didaktiki naravoslovja, kjer študente načrtno usposabljammo za uporabo konstruktivistične teorije učenja/poučevanja, damo študentom tudi konkretne zglede za tak pristop. Ob začetku predmeta študenti izpolnijo vprašalnik »Pojmovanja o poučevanju naravoslovja«. Enak vprašalnik izpolnijo študenti tudi ob zaključku predmeta, po enem letu. Primerjava obeh vprašalnikov pokaže, kakšen napredek (ali morda celo nazadovanje) so naredili. Tako lahko učitelji didaktike naravoslovja vidimo, kako uspešno je bilo naše delo. Eno od vprašanj se nanaša na pouk na prostem. Študenti se odločajo o trditvi »Izvajanje pouka zunaj učilnice zahteva veliko organizacije in časa«. S trditvijo se lahko: »strinjajo«, »ne strinjajo« ali pa »se ne znajo odločiti«. Primerjava začetnih in končnih pojmovanj nekaterih študentov, ki so bili v tretjem letniku leta 2012/2013 in v četrtem leta 2013/2014, je pokazala, da je svoje pojmovanje ohranilo kar 44,2 % študentov (od tega se jih kar 30,2 % strinja, da pouk zunaj zahteva veliko organizacije in časa), kljub temu da so imeli pri dveh vajah konkretne izkušnje preprostih dejavnosti, ki so jih izvajali v okolici fakultete.

Opisani primer kaže na to, da »osamljene« izkušnje niso dovolj. Tega se dobro zavedajo v ZDA, kjer sta že pred več kot dvema desetletjema Steve Van Matre in Bruce Johnson (1987) zasnovala program »Varuhi Zemlje« (angl. Earthkeepers). Program je usmerjen v okoljsko vzgojo in je

namenjen 9- do 11-letnim učencem. Del programa poteka v šoli, del (2,5 dneva strnjeno) pa v naravi. Zasnovan je na načelu štirih ključev (angl. KEYS), ki naj bi pomagali mladim živeti v harmoniji z Zemljo. Kdor pridobi prvi ključ, imenovan znanje (angl. Knowledge), naj bi razumel, kako so vsa živa bitja na Zemlji med seboj povezana. Lastnik drugega ključa, imenovanega izkušnje (angl. Experience), mora preživeti nekaj časa zunaj v stiku z naravo. Tretji ključ je poimenovan sam (angl. Yourself) in ga pridobi tisti, ki načrtno dela stvari, ki ne škodujejo živim bitjem. Kdor drugim pove, kako pomembno je razumevanje delovanja narave in uživanje v njej, pridobi četrti ključ, imenovan

delitev (angl. Sharing). Kdor pridobi vse štiri ključe, postane varuh Zemlje. Program zelo načrtno in sistematično, pa tudi nenavadno in duhovito vodi učence do novega znanja in čudenja. Raziskave kažejo, da ta program pri učencih uspešno spreminja tako njihovo razumevanje kot ravnanja in odnos oziroma vrednote (Johnson in Manoli, 2011; Schneller, Johnson, Bogner, 2013; Manoli, Johnson, Hadjichambis, Hadjichambi, Georgiou in Ioannou, 2013). Razveseljiva novica je, da bo Center šolskih in obšolskih dejavnosti v svoj program v bližnji prihodnosti vključil tudi program Varuhi Zemlje.

LITERATURA

- Dermol Hvala, H., Golob, N., Jamšek, D., Javrh, P. in Skribe Dimec, D. (2008). Analiza in spodbujanje vključevanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v osnovne šole (2006–2008). Ciljni raziskovalni projekt. Zaključno poročilo. Ljubljana: Zavod sv. Ignacija Raziskovalni inštitut 2020.
- Hart, P. (2010). Environmental Education. V: Abell, S. K. in Lederman, N. G. (ur.) Handbook of research on science education. New York: Routledge Taylor and Francis Group, str. 689–726.
- Johnson, B. in Manoli, C. C. (2011). The 2-MEV Scale in the United States: A Measure of Children's Environmental Attitudes Based on the Theory of Ecological Attitude. The Journal of Environmental Education, 42(2), 84–97.
- Manoli, C. C., Johnson, B., Hadjichambis, A. Ch., Hadjichambi, D., Georgiou, Y. in Ioannou, H. (2014). Evaluating the impact of the Earthkeepers Earth education program on children's ecological understandings, values and attitudes, and behaviour in Cyprus. Studies in Educational Evaluation, 41(junij), 29–37.
- Ott, K. (2003). The Case for Strong Sustainability. V: Ott, K. in P. Thapa (ur.) Greifswald's Environmental Ethics. Greifswald: Steinbecker Verlag Ulrich Rose.
- Schneller, A. J., Johnson, B., Bogner, F. X. (2013). Measuring children's environmental attitudes and values in northwest Mexico: validating a modified version of measures to test the Model of Ecological Values (2-MEV). Environmental Education Research, DOI: 10.1080/13504622.2013.843648.
- Sedmak, S. (ur.). (2009). Danes za jutri. Razmišljanja o vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj. Koper: Fakulteta za management Koper.
- Skribe Dimec, D. (2012). Odnos do okolja. Od ekologije prek okoljske vzgoje do vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Šolski razgledi, 63(3), 13.
- Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja. (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Učni načrt. Program osnovna šola. Naravoslovje in tehnika (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- UNESCO <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/> (29. 6. 2014).
- United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005–2014 (2004). Paris: UNESCO.
- Van Matre, S. in Johnson, B. (1987). Earthkeepers. Greenville: The Institute for Earth Education.
- World Conference on Environment and Development – WCED (1987) Our Common Future, New York: Oxford University Press.

POVZETEK

Ob zaključku desetletja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (VITR) 2005–2014, ki so ga razglasili Združeni narodi (UNECE), je smiselno preveriti, kakšna pojmovanja o trajnostnem razvoju in VITR imajo študenti, prihodnji učitelji razrednega pouka. Kljub smernicam za VITR, ki jih je Ministrstvo za šolstvo in šport izoblikovalo že leta 2007, je treba priznati, da se pri izobraževanju prihodnjih učiteljev razrednega pouka na tem področju ni veliko naredilo. Tudi jasni in preprosti zgledi za pouk na prostem pri študentih ne povzročijo velikih sprememb v njihovih pojmovanjih. Zgled iz tujine, vzgojno-izobraževalni program »Varuhi Zemlje«, kaže, da morajo biti dejavnosti skrbno načrtovane, sistematične in predvsem dobro domišljene.

ABSTRACT

At the end of the decade of education for sustainable development (ESD) 2005–2014 declared by The United Nations (UNECE) it is sensibly to find out the students' – future primary teachers' conceptions of ESD. In spite of directions for ESD developed by The Ministry of Education and Sport already in 2007, it should be admitted that little has been done in education of future primary teachers in this area. Clear and simple models of open-air classes do not significantly change their conceptions. An example from abroad called »The Guardians of the Earth« indicates that activities should be carefully planned, systematic, and above all well accomplished.

Martina Erjavšek, dr. Stojan Kostanjevec, dr. Francka Lovšin Kozina, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ NA PEDAGOŠKI FAKULTETI LJUBLJANA – PRIMER ŠTUDIJSKEGA PROGRAMA GOSPODINJSTVO Z VEZAVAMI

UVOD

V slovenski in tuji literaturi zasledimo raziskave, ki preučujejo področje trajnostnega razvoja z različnih zornih kotov. V literaturi tako zasledimo različne poskuse opredelitve omenjenega pojma (Holden, Linnerud in Banister, 2014; Meadowcroft, 2007; Lorek in Spangenberg, 2014), vendar je trenutno še vedno najbolj sprejeta oziroma uporabljana definicija Brundlandine komisije iz leta 1987, ki trajnostni razvoj opredeljuje kot: »razvoj, ki zadovoljuje potrebe sedanjih generacij, ne da bi ogrozil možnosti prihodnjih generacij, da bodo tudi te lahko zadovoljevale svoje potrebe«. (WCED, 1987) Tudi pojem trajnostne potrošnje nima enotne definicije. Leta 1994 je bila trajnostna potrošnja na simpoziju v Oslu opredeljena kot: »poraba dobrin in storitev za zadovoljevanje osnovnih potreb in ohranjanje boljše kakovosti življenja z zmanjševanjem porabe naravnih virov, toksičnih snovi in ogrožanja potreb naslednjih generacij«. Fischer idr. (2012, v Barth idr., 2014) so trajnostno potrošnjo opredelili kot: »potrošnjo, ki omogoča ustvarjanje zunanjih pogojev za zadovoljevanje potreb v današnjem času in v prihodnosti«. Wang, Liu in Qi (2014) pa menijo, da je trajnostna potrošnja krovni pojem, ki združuje številne težave, kot so zadovoljevanje potreb, izboljšanje kakovosti življenja, povečanje obnovljivih virov energije in zmanjšanje količine odpadkov.

V letu 2014 se zaključuje desetletno obdobje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, ki ga je za obdobje med 2005–2014 razglasila United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) – Evropska komisija Združenih narodov. V Sloveniji so bile tako leta 2007 sprejete Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja, v katerih so zapisani cilji vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v Sloveniji. V smernicah je iz listine Združenih narodov Desetletje vzgoje za trajnostni razvoj 2005–2014 izpostavljena misel: »Vzgoja za trajnostni razvoj je vseživljenjsko prizadevanje, ki spodbuja posameznike, institucije in družbe, da gledajo na jutri kot na dan, ki pripada vsem nam – ali pa ne bo pripadal nikomur.« Čeprav na prvi pogled misel zbuja nelagodje, pa številni dogodki v svetu, vezani na okoljevarstvene vsebine, nakazujejo, da tovrstne vsebine zaslužijo temeljit razmislek o tem, kako jih vključiti v izobraževalne programe, da bo rezultat dejavnosti opazen tudi v spremembi miselnosti posameznikov.

Številni avtorji (Lozano, 2006; Wright, 2007; Waas idr., 2010; Zilahy in Huising, 2009, v Zsóka, Marjainé-Szerényi, Széchy in Kocsis, 2013; Azmahani idr., 2012) menijo, da

bodo imeli današnji študenti v prihodnosti velik vpliv na ohranjanje okolja, zato je nadvse pomembno, da vsebine trajnostnega razvoja vključujemo tudi v univerzitetno izobraževanje. Podobno meni tudi Godec (2005), ki pravi, da imata vzgoja in izobraževanje bistveno vlogo pri doseganju trajnostnega razvoja in je zato pomembno, da vsebine le tega vključujemo na vse nivoje izobraževanja. Študenti naj bi v času študija pridobili znanja in veščine o trajnostnem razvoju in trajnostni potrošnji ter razvili odnos do njiju (Azmahani idr., 2012; Milutinović in Nikolić, 2014; Barth idr., 2014). Na temelju strategije razvoja Slovenije, ki je zasnovana na trajnostnem razvoju, so na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (PeF UL) v študijske programe vključeni različni cilji vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (VITR). V okviru naravoslovnih vsebin so v učni proces vključena načela varovanja in ohranjanja narave in okolja, ki spodbujajo študente k razvoju ekološke ozaveščenosti in odgovornosti. Vključena so tudi načela zdravega življenjskega sloga in kakovostnega preživljanja prostega časa. Pri družboslovnih vsebinah pa so v učni proces vključena načela temeljnih človeških vrednot in kakovostnega izobraževanja, saj je pomembno, da študenti (bodoči učitelji) znajo vzpostaviti spodbudno delovno in učno okolje ter kakovostne medosebne odnose. Na področju gospodinjstva se prepletajo tako naravoslovne kot tudi družboslovne vsebine, zato lahko navedene cilje VITR obravnavamo z vidika različnih strok in vsebine medpredmetno povezujemo. Obenem področje gospodinjstva omogoča pridobivanje znanja, veščin in spretnosti za vsakdanje življenje ter omogoča osebnostni in poklicni razvoj posameznika (Dewhust in Pendergast, 2008). Na predmetnem področju gospodinjstva se že vrsto let vključuje vsebine trajnostnega razvoja v obravnavo različnih vsebin, ki jih predpisujejo učni načrti navedenega programa. Študente se spodbuja k razmisleku o možnostih medpredmetnih povezav vsebin, ki se jih učijo v okviru vezav (biologija, kemija, tehnika).

STRATEGIJE UČINKOVITEGA PRENOSA ZNANJA V VSAKDANJE ŽIVLJENJE

Pomembno vlogo v procesu spodbujanja prenosa pridobljenega znanja v prakso imajo nedvomno učitelji. Prepoznavanje pomembnosti teme in želja po aktivnem pristopu k obravnavi navedenega sta ključnega pomena za učinkovito doseganje z učnim načrtom predpisanih učnih ciljev. Marentič Požarnik (1998; 2000) navaja, da naj bi študenti bolj učinkovito razvili veščine in vrednote o trajnostnem razvoju, če pri učnem procesu uporabimo

izkustveno, spoznavno in akcijsko zasnovane metode. Podobno ugotavljajo tudi Dawe, Jucker in Martin (2005). Marentič Požarnik (2011) tudi opozarja, da večina visokošolskih učiteljev stremi k podajanju velikih količin vsebinskega znanja in pozablja na aktivne in sodelovalne oblike dela, ki študentom omogočajo bolj poglobljeno razmišljanje o aktualnih trajnostnih problemih in reševanju le-teh. Aktivne in sodelovalne oblike dela so priporočene tudi v načelih vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v Smernicah vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja. Velik poudarek je na spodbujanju in usmerjanju k sistematičnemu, kritičnemu in ustvarjalnemu mišljenju na vseh stopnjah izobraževanja, obravnava trajnostnih tem prek celostnega pristopa, kar lahko dosežemo z aktivnimi in kooperativnimi oblikami dela ter medpredmetnim povezovanjem (Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja, 2007).

V nadaljevanju predstavljamo rezultate raziskave, katere namen je bil raziskati, kako se koncept trajnostnega razvoja vključuje v študijske programe na PeF UL, ugotoviti, kako študenti razumejo pojma trajnostni razvoj in trajnostna potrošnja, ter pridobiti mnenje študentov o vlogi učitelja v vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj.

METODA DELA

Za namen raziskave so bili pregledani učni načrti predmetov, ki se izvajajo na programu Gospodinjstvo ter nekaterih drugih študijskih programih. Znanje in stališča študentov so bila ugotovljena s pomočjo vprašalnika, ki je vključeval vprašanja odprtega in zaprtega tipa, stališča pa so bila merjena z uporabo Likertove lestvice. V raziskavo je bilo vključenih 62 študentov programa Dvopredmetni učitelj – Gospodinjstvo, od tega 35 študentov prvega letnika in 27 študentov tretjega letnika. Statistična analiza podatkov je bila opravljena z računalniškim programom SPSS. Izračunana je bila frekvenčna porazdelitev spremenljivk, t-test in χ^2 -test.

REZULTATI

1. Vsebine trajnostnega razvoja v študijskih programih PeF UL

Na temelju posredovanih in dostopnih podatkov smo ugotovili, da se vsebine trajnostnega razvoja vključujejo v različne študijske programe, v okviru obveznih predmetov študijskih programov 1. in 2. stopnje, znotraj strokovnih izbirnih predmetov na 1. stopnji in pri izbirnih modulih na 2. stopnji. V programu **Dvopredmetni učitelj – Gospodinjstvo z vezavami (biologija – gospodinjstvo, biologija – kemija, gospodinjstvo – tehnika)** so vsebine trajnostnega razvoja vključene v različne obvezne predmete na 1. stopnji, kot so: **Prebivalstvo in okolje – del prebivalstvo** (npr. demografski pojavi, demografija posameznih držav in okolje), **Prebivalstvo in okolje – del okolje** (npr. onesnaževanje atmosfere, hidrosfere in pedosfere, odpadki), **Fizika**

v naravoslovju (npr. ozaveščanje energijskega koncepta v smislu fizikalnega razumevanja ohranitve energije in javnega pojmovanja porabe energije, ozaveščanje energijskih razmerij), **Kultura bivalnega okolja** (npr. obravnava vsebin z vidika trajnostnega razvoja), **Potrošniška vzgoja** (npr. ogljični odtis v gospodinjstvu, trajnostna potrošnja študentov, vzgoja za trajnostno potrošnjo, oblikovanje priporočil za trajnostno potrošnjo študentov PeF UL), **Gastronomija in kulinarika** (npr. recikliranje, poraba vode in energije pri mehanski in toplotni obdelavi živil, poraba detergentov, ločeno zbiranje odpadkov), **Načini prehranjevanja** (npr. poraba vode in energije pri mehanski in toplotni obdelavi živil, poraba detergentov), **Poznavanje živil** (npr. recikliranje, poraba vode in energije pri mehanski in toplotni obdelavi živil, poraba detergentov, trajnostno nakupovanje živil), **Didaktika gospodinjstva I in II** (npr. obravnava vsebin z vidika trajnostnega razvoja, zeleno nakupovanje, proizvodnja bombaža, barvanje, selitve proizvodnje, transport, recikliranje, ločevanje, zmanjševanje različnih vrst onesnaževanja, razmislek o načinu nakupa živil – embalaža, poraba energije in vode pri mehanski in toplotni obdelavi živil, priprava učnih enot, ki vključujejo koncept trajnostnega razvoja in aktivne metode dela) in **Ekonomika gospodinjstva** (npr. dobrine, ponudba in povpraševanje, nakupni odločitveni model – vpliv finančnih odločitev na okolje, oglaševanje, trajnostno usmerjena proizvodnja in potrošnja). Študenti 1. stopnje se z vsebinami trajnostnega razvoja srečajo tudi v okviru treh izbirnih predmetov: **Elementi stanovanjske kulture** (npr. recikliranje materialov), **Vzgoje in izobraževanja o naravni dediščini** (npr. ukrepi ohranjanja narave, tuje in domače organizacije za ohranjanje narave in njihove naloge) in **Varstva naravne dediščine** (npr. pomen varstva narave in naravnih virov, odnos do narave, ohranjanje biotske pestrosti, varstvo naravne dediščine, UNESCO, zavarovane vrste, zavarovana območja narave).

V programu **Dvopredmetni učitelj – Fizika z vezavami (fizika – matematika, fizika – kemija, fizika – računalništvo, fizika – tehnika)** so vsebine trajnostnega razvoja vključene v obvezne predmete na 1. stopnji. Ti predmeti so: **didaktika fizike I in II** (npr. ozaveščanje energijskega koncepta v smislu fizikalnega razumevanja ohranitve energije in javnega pojmovanja porabe energije, ozaveščanje energijskih razmerij), **fizikalni pogled na naravo** (npr. ozaveščanje dejavnikov, ki vplivajo na erozijo, razširjanje snovi, toplotne izgube in pretvarjanja energije) in **mehanika v poučevanju** (npr. obravnava energijskega koncepta v fizikalnem in vsakdanjem smislu, ozaveščanje velikostnih redov, ozaveščanje primerjave »energijske zahteve za proizvod« in »ekonomske zahteve za proizvod« v luči (neskončne) rasti).

V programu **Dvopredmetni učitelj – Tehnika z vezavami (tehnika – matematika, tehnika – fizika, tehnika – računalništvo, tehnika – kemija, tehnika – gospodinjstvo in tehnika – biologija)** so vsebine trajnostnega razvoja vključene v različne **evropske okoljske projekte**, kot so Waste

train (2006–2008), Combat (2009–2011), Strength (2013–2015) in Chain reaction (2013–2016), **okoljske projekte za osnovno šolo** (npr. sončni kolektor, pametni električni avtomobil) in v študentske projekte (npr. zabojniki za ločevanje odpadkov).

Študenti programa **Dvopredmetni učitelj – vse vezave**, na 2. stopnji obravnavajo vsebine trajnostnega razvoja v okviru predmeta **okoljsko izobraževanje** (npr. pomen, cilji in zgodovina okoljskega izobraževanja, formalno in neformalno okoljsko izobraževanje, psihološki temelji izobraževanja, sodelovalno učenje v okoljskem izobraževanju, vodeno aktivno učenje o okolju, raziskave na področju okoljskega izobraževanja).

Vsebine trajnostnega razvoja so v programu **Razredni pouk** na 1. stopnji vključene v naslednje obvezne predmete: **družboslovje** (npr. okoljska vzgoja, vzgoja za trajnostni razvoj), **didaktika družboslovja** (npr. vzgoja za trajnostni razvoj), **naravoslovje – kemijske vsebine** (npr. analiza vode in prsti s hitrimi testi za analizo vode), **naravoslovje – fizikalne vsebine** (npr. ozaveščanje energijskega koncepta v smislu fizikalnega razumevanja ohranitve energije in javnega pojmovanja porabe energije, ozaveščanje energijskih razmerij) ter **likovna didaktika I in II** (npr. recikliranje materialov). Vsebine trajnostnega razvoja so vključene tudi v strokovni izbirni predmet programa **European Primary Teacher Education (EPTE) – okolje in trajnostni razvoj** (npr. onesnaževanje atmosfere, hidrosfere in pedosfere, priporočila za okoljsko izobraževanje in trajnostni razvoj), ki poteka v angleškem jeziku, za tuje študente na 1. stopnji. Cilj predmeta je spodbuditi študentovo kritično in kreativno mišljenje, razviti sposobnost reševanja problemov, analizirati in ovrednotiti stanje v okolju na temelju opazovanj, eksperimentov in meritev ter razviti interdisciplinarne pristope za obravnavo okoljskih problemov. Študenti razrednega pouka se z vsebinami trajnostnega razvoja srečajo tudi na 2. stopnji, pri obveznem predmetu **izbrane teme iz naravoslovja** (npr. prebivalstvo, energija in okolje, geografija okoljskih virov, ekološka zavest).

V program **Likovne pedagogike** so vsebine trajnostnega razvoja vključene v **grafiko 6** (npr. raziskovanje netoksične grafike), ki je obvezni predmet na 1. stopnji in v

strokovni izbirni predmet na 1. stopnji **okolje in vizualna kultura** (npr. analiza okolice PeF UL). Učni načrti predstavljenih predmetov so dostopni na spletni strani PeF UL (<http://www.pef.uni-lj.si/149.html>).

Ugotovili smo, da se vsebine trajnostnega razvoja pojavljajo v vseh omenjenih smereh študija, vendar se največ povezav s trajnostnim razvojem pojavlja v programu dvopredmetnih vezav.

Program EKO PeF UL

V študijskem letu 2013/2014 se je začel na PeF UL izvajati program EKO PeF, ki želi študente in zaposlene spodbujati k trajnostnemu vedenju. Namen programa je prepoznavati okoljske probleme v notranjem in zunanem okolju fakultete ter vzpostaviti trajnostno vedenje zaposlenih in študentov ter trajnostno delovanje ustanove. Dejavnosti so usmerjene zlasti na področje ravnanja z odpadki ter trajnostne oskrbe z vodo in energijo. V okviru programa je bil oblikovan logo programa EKO PeF (slika 1), vzpostavlja se ločeno zbiranje odpadkov, organizirana je bila čistilna akcija okolice fakultete, ki so jo izvedli študenti, posajeno je bilo drevo ob stavbi fakultete, zaposleni lahko uporabljajo kolesa za prevoz po mestu idr. Izvedene dejavnosti in dejavnosti, ki so jih študenti izvajali pri različnih predmetih, so bile predstavljene na razstavi ob svetovnem dnevu okolja, 6. 6. 2014 (slika 2).

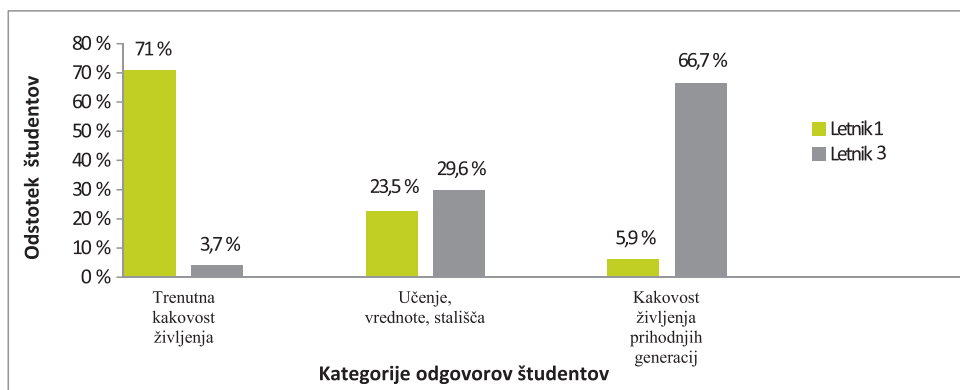


Slika 1: Logo programa EKO PeF

2. Rezultati empirične raziskave

Z raziskavo smo preverili, kako dobro študenti prvega in tretjega letnika gospodinjstva poznajo pojma trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje, ter njihovo stališče o vlogi učitelja v procesu vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v osnovni šoli.

Študente smo vprašali, kaj razumejo pod pojmom trajnostni razvoj. Odgovori so bili razvrščeni v tri različne kategorije glede na vsebinski poudarek odgovora. Rezultati



Graf 1: Delež študentov glede na letnik študija in opredelitev trajnostnega razvoja (N = 62)

so pokazali (graf 1), da študenti prvega letnika trajnostni razvoj povezujejo predvsem s trenutno kakovostjo življenja, medtem ko ga študenti tretjega letnika povezujejo z ohranjanjem okolja in kakovostjo življenja prihodnjih generacij. Razlika med odgovori študentov glede na letnik študija je statistično pomembna ($p < 0,05$). Študenti trajnostni razvoj povezujejo tudi z učenjem in vrednotami posameznika, pri čemer ta vidik v večjem deležu navajajo študenti tretjega letnika. Sklepamo, da je tovrsten premik v razmišljanju posledica izobraževanja, saj so študenti tretjega letnika že usvojili znanja o trajnostnem razvoju in potrošnji pri različnih predmetih.

Študente smo vprašali, kaj razumejo pod pojmom trajnostna potrošnja. Odgovori so bili ponovno razvrščeni v tri različne kategorije glede na vsebino odgovora. Rezultati (graf 2) so pokazali, da študenti prvega letnika trajnostno potrošnje povezujejo predvsem s pojmi, ki označujejo splošno potrošnje (npr. denar, nakup, oglaševanje), študenti tretjega letnika pa z racionalno potrošnje, nakupom in uporabo dobrin. Razlika med študenti prvega in tretjega letnika je statistično pomembna ($p < 0,05$). Pomenljivo je dejstvo, da je 12,2 % anketiranih študentov tretjega letnika trajnostno potrošnje povežalo z vplivom na okolje v smislu ohranjanja neokrnjene narave, medtem ko med študenti prvega letnika tega vidika ni omenil nihče. Ponovno sklepamo, da do spremembe v razmišljanju pride zaradi usvajanja znanj s področja trajnostnega razvoja, s katerimi se študenti srečajo v drugem in tretjem letniku študija.

Z vprašalnikom smo želeli pridobiti stališča študentov glede vloge učitelja v procesu vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v osnovni šoli. Rezultati so pokazali, da se študenti tretjega letnika najbolj strinjajo s trditvijo, da je njihova vloga v procesu vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v posredovanju znanja o trajnostnih vsebinah ($M = 3,67$), študenti prvega letnika pa se najbolj strinjajo ($M = 3,43$) s trditvijo, da je njihova vloga v spodbujanju prenosa znanja trajnostnih vsebin v prakso (preglednica 1). Študenti tretjega letnika se statistično pomembno ($p < 0,05$) bolj strinjajo s trditvijo, da je vloga učitelja v tem, da prenaša znanje trajnostnih vsebin, razvija veščine pravilnega ravnanja v kontekstu trajnostnega razvoja in sodeluje

pri izobraževanju ter ozaveščanju oseb, ki niso vključene v izobraževalni sistem.

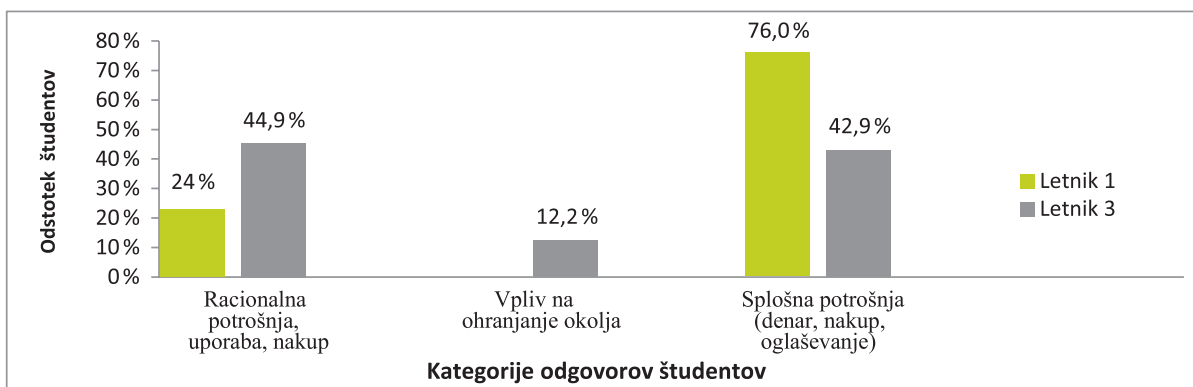
Preglednica 1: Stopnja strinjanja študentov glede njihove prihodnje vloge v procesu vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v osnovni šoli

Vloga učitelja v procesu vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj	1. letnik		3. letnik	
	M*	SD	M*	SD
Posredovanje znanja o trajnostnih vsebinah	3,29	0,519	3,67	0,480
Spodbujanje prenosa znanja trajnostnih vsebin v prakso	3,43	0,558	3,56	0,506
Razvijanje veščin (kako pravilno ravnamo v kontekstu trajnostnega razvoja)	3,26	0,443	3,63	0,492
Izobraževanje in ozaveščanje oseb, ki niso vključene v izobraževalni sistem	3,03	0,453	3,37	0,492

Legenda:

* Povprečna vrednost je izračunana na podlagi Likertove lestvice (1 – nikakor se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – se strinjam, 4 – se popolnoma strinjam)

Pouk gospodinjstva vključuje številne teme, ki jih je mogoče obravnavati tudi z vidika trajnostnega razvoja in potrošnje. Študenti so ocenili katere teme, ki so vključene v učni načrt predmeta gospodinjstvo, je mogoče povezati z vsebinami trajnostnega razvoja in trajnostne potrošnje (preglednica 2). Med temami, ki se zdijo študentom prvega in tretjega letnika najbolj primerne za povezovanje z vsebinami trajnostnega razvoja, so proizvodnja in potrošnja, potrošniška vzgoja in načrtovanje nakupov. Statistično pomembne razlike v zaznavanju pomembnosti posameznih vsebin so se pokazale pri temi potrošniška vzgoja, ki se za obravnavo vsebin trajnostnega razvoja zdi primernejši študentom tretjega letnika. Rezultat je pričakovan, saj so študenti tretjega letnika, v drugem letniku že opravili različne aktivnosti pri enako poimenovanem predmetu,



Graf 2: Delež študentov glede na letnik študija in opredelitev trajnostne potrošnje ($N = 62$)

vsebine potrošniške vzgoje pa so vključene tudi v druge predmete, kot so npr. ekonomika gospodinjstva, temelji tekstilstva, poznavanje živil in gastronomija in kulinarika. Statistično pomembne razlike med študenti obeh letnikov so se pokazale tudi pri temi proizvodnja in potrošnja, ki se ravno tako pojavlja pri več predmetih in se jo povezuje s trajnostnim razvojem in potrošnjo. Pričakovali smo, da bodo študenti tretjega letnika v večjem deležu prepoznali možnosti povezovanja tudi vseh v drugih, v preglednici 2 navedenih vsebin gospodinjstva s trajnostnim razvojem oz. potrošnjo. Vendar je več kot polovica vseh študentov kot primerne vsebine prepoznala le še vsebine načrtovanje nakupov in denar. Manj primerne pa se študentom zdijo teme, kot so priprava hrane, oblačila in vlakna. Dejstvo je, da tudi slednje teme omogočajo povsem enake možnosti povezovanja z vsebinami trajnostnega razvoja. Kot primer navajamo vlakna, kjer bi proizvodnjo npr. bombažnih vlaken lahko povezali z obremenjevanjem okolja, do katerega prihaja pri pridelavi in predelavi bombaža.

Preglednica 2: Delež študentov glede na oceno o možnosti povezovanja izbranih tem z vsebinami trajnostnega razvoja

Tema	1. letnik		2. letnik		Skupaj	
	N	Odstotek (%)	N	Odstotek (%)	N	Odstotek (%)
Proizvodnja in potrošnja	17	48,6	26	96,3	43	69,4
Potrošniška vzgoja	17	48,6	25	92,6	42	67,7
Načrtovanje nakupov	20	57,1	19	70,4	39	62,9
Nakup živil	12	34,3	17	63	29	46,8
Nakup	10	28,6	14	51,9	24	38,7
Oglaševanje	10	28,6	13	48,1	23	37,1
Denar	23	65,7	12	44,4	35	56,5
Priprava hrane	19	54,3	10	37	29	46,8
Oblačilo	6	17,1	6	22,2	12	19,4
Vlakna	7	20	5	18,5	12	19,4

Z anketiranjem smo želeli tudi preveriti, kakšno je stališče študentov glede uporabe okolju prijaznih izdelkov. Vprašali smo jih za stališče glede uporabe plastičnih in bombažnih nakupovalnih vrečk. Svoje stališče so predstavili z opredelitvijo za uporabo ali proti uporabi izdelka, lahko pa so se odločili tudi za nevtralno mnenje (preglednica 3). Svoje stališče so utemeljili.

Iz preglednice 3 je razvidno, da se večina anketiranih študentov (79,0 %) strinja z uporabo bombažnih vrečk in je proti uporabi plastičnih vrečk (61, 3 %). Med razlogi za uporabo plastičnih vrečk so študenti navajali ceno, uporabnost, priročnost, dostopnost in možnost recikliranja. Proti uporabi plastičnih vrečk pa onesnaževanje okolja in nevarnost zadušitve živali. Med razlogi za uporabo bombažnih vrečk so najpogosteje navajali večkratno uporabo in prijaznost do okolja, med razlogi proti uporabi pa višjo ceno, onesnaževanje okolja s pranjem (uporaba pralnih sredstev) in proizvodnjo bombaža, ter manjšo uporabnost glede shranjevanja vlažnih živil. Analiza rezultatov ni pokazala statistično pomembnih razlik v stališčih študentov prvega in tretjega letnika. Ocenjujemo, da študenti ocenjujejo uporabnost plastičnih in bombažnih vrečk z različnih vidikov vpliva na okolje. Ocenjujejo tako uporabnost kot tudi vpliv na okolje, ki ga povzroča proizvodnja in uporaba nakupovalnih vrečk. Kljub identificiranim slabostim bombažnih vrečk med študenti prevladuje pozitivno stališče do njihove uporabe v primerjavi s plastičnimi vrečkami.

SKLEP

PeF UL ima pester izbor vsebin trajnostnega razvoja, ki jih vključuje v številne študijske programe in različne projekte. Na PeF UL se zavedamo pomembnosti oblikovanja trajnostnega vedenja študentov in zaposlenih, zato želimo tudi s posebnim programom EKO PeF spodbujati študente in zaposlene k oblikovanju navad, ki bodo prispevale k uresničevanju trajnostnih ciljev fakultete. Študenti v času študija lahko usvojijo znanja in oblikujejo pozitivna stališča ter vrednote, povezane s trajnostnim razvojem in potrošnjo, ter s tem oblikujejo strokovne in vedenjske temelje za uspešno prenašanje znanja v vzgojno-izobraževalni proces.

Preglednica 3: Stališča študentov glede uporabe plastičnih oziroma bombažnih vrečk

Stališča študentov glede uporabe plastičnih oz. bombažnih vrečk		1. letnik		3. letnik		Skupaj	
		N	Odstotek (%)	N	Odstotek (%)	N	Odstotek (%)
Za uporabo	Plastična vrečka	1	2,9	4	14,8	5	8,1
	Bombažna vrečka	28	80,0	21	77,8	49	79,0
Nevtralno	Plastična vrečka	12	34,3	7	25,9	19	30,6
	Bombažna vrečka	7	20,0	6	22,2	13	21,0
Proti uporabi	Plastična vrečka	22	62,9	16	59,3	38	61,3
	Bombažna vrečka	0	0,0	0	0,0	0	0,0

LITERATURA

- Azmahani, A. A., Sharipah, N. S. S., Khairiyah, M. Y., Amirmudin, U. in Jamaludin, M. Y. (2012). Developing a Structural Model of Assessing Students' Knowledge-Attitudes towards Sustainability. V: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 56, 513–522.
- Bartha, M. idr. (2014). Learning to change universities from within: a service-learning perspective on promoting sustainable consumption in higher education. V: *Journal of Cleaner Production*, 62, 72–81.
- Godec, M. (2005). Kako celoviteje izobraževati za trajnostni razvoj. V: *Okoljska vzgoja v šoli*, 2, 109–110.
- Holden, E., Linnerud, K. in Banister, D. (2014). Sustainable development: Our Common Future revisited. V: *Global Environmental Change*, 26, 130–139.
- Lorek, S. in Spangenberg, J. H. (2014). Sustainable consumption within a sustainable economy—beyond green growth and green economies. V: *Journal of Cleaner Production*, 63, 33–44.
- Marentič Požarnik, B. (1998). Okoljske vrednote in šola. V: *Vzgoja in izobraževanje*, 1, 18–24.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija pouka in učenja*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. et. al. (2011). *Okoljska vzgoja: posodobitve pouka v gimnazijski praksi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Meadowcroft, J. (2007). Who is in Charge here? Governance for Sustainable Development in a Complex World. V: *Journal of Environmental Policy & Planning*, 3-4, 299–314.
- Milutinović, S., Nikolić, V. (2014). Rethinking higher education for sustainable development in Serbia: an assessment of Copernicus charter principles in current higher education practices. V: *Journal of Cleaner Production*, 62, 107–113.
- Wanga, P., Liub, Q. in Qia, Y. (2014). Factors influencing sustainable consumption behaviors: a survey of the rural residents in China. V: *Journal of Cleaner Production*, 63, 152–165.
- Zsóka, A., Marjainé Szerényi, Z., Széchy, A. in Kocsis, T. (2013). Greening due to environmental education? Environmental knowledge, attitudes, consumer behavior and everyday pro-environmental activities of Hungarian high school and university students. V: *Journal of Cleaner Production*, 48, 126–138.
- WCED (1987). *Our common future: World Commission on Environment and Development*. Oxford: Oxford University Press.

POVZETEK

Koncept trajnostnega razvoja v potrošniško zaznamovanem svetu predstavlja pomemben izziv sodobne vzgoje in izobraževanja. V članku je predstavljen pregled vsebin trajnostnega razvoja, ki so vključene v študijske programe Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani (PeF UL), s poudarkom na področju gospodinjstva. Predstavljeni so rezultati raziskave, ki je obravnavala znanja in stališča študentov gospodinjstva o pomenu vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj ter njihovo vlogo v tem procesu. Ugotovljeno je, da študenti v času študija pridobijo znanja o trajnostnem razvoju in oblikujejo odgovoren odnos do trajnostnega razvoja in potrošnje, kar pomembno vpliva na njihovo vzgojno-izobraževalno delo na področju trajnostnega razvoja.

Ključne besede: gospodinjstvo, izobraževanje, študenti, trajnostni razvoj, vzgoja

ABSTRACT

The concept of sustainable development may be viewed as a significant challenge of modern education in the era of consumerism. This article presents an overview of the contents of sustainable development included in the study programmes of the faculty of Education, University of Ljubljana (PeF UL), focused on the subject area home economics. Results of the research about knowledge and points of view of students of home economics about the meaning of education for sustainable development, and their role in this process are presented. It has been found out that during their studies students obtain knowledge about sustainable development and develop responsible attitude to sustainable development and consumerism and this has a significant impact on their educational work in the area of sustainable development.

Key words: home economics, education, students, sustainable development

Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

CILJI, METODE IN PRISTOPI VZGOJE ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ V VRTCU

UVOD

Izteka se desetletje (2005 do 2014), ki ga je UNECE / Ekonomski in socialni svet Združenih narodov/ razglasil za »desetletje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj«. Nesporno je, da so se v tem času okrepila prizadevanja šolskih oblasti in posameznih deležnikov po ustrezni prilagoditvi vzgoje in izobraževanja v smer trajnosti oz. trajnostnega razvoja in prihodnosti. V to smer je naravnani tudi cilj Evropske unije, ki pod trajnostnim razvojem razume ohranjanje zmožnosti našega planeta »da omogoča življenje v vsej njegovi raznolikosti, ki je zasnovano na načelih demokracije, enakosti spolov, solidarnosti, pravne države in spoštovanja temeljnih pravic, vključno s svoboščinami in enakimi možnostmi za vse« (Svet Evropske unije, 2006). Tudi v naši državi smo med ključne nacionalne razvojne cilje zapisali »trajnostno povečanje blaginje in kakovosti življenja« in v letu 2007 sprejeli Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja (http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_za_razvoj_izobrazevanja/vzgoja_in_izobrazevanje_za_trajnostni_razvoj/).

Z vzgojo in izobraževanjem za trajnostni razvoj in trajnostno prihodnost se soočamo v različnih okoljih. Kljub njeni navzočnosti v vrtcih in šolah ostaja njena opredelitev še vedno dokaj nejasna, nedorečena in velikokrat izmuzljiva. Zdi se, da se po eni strani soočamo s krepitvijo pomena vzgoje za trajnostno prihodnost, po drugi strani pa se njena interpretacija in izvajanje uresničuje samo kot enkratna dejavnost, npr: pobiranje odpadkov v okolici vrtca in šole, zbiranje papirja, sajenje sadik ipd., odvisna predvsem od okoljske pismenosti in ozaveščenosti posameznika (vzgojitelja, učitelja).

CILJI, METODE IN PRISTOPI VZGOJE ZA TRAJNOSTNO PRIHODNOST V VRTCU

Marentič Požarnik opozarja, da je okoljska vzgoja (razumljena širše kot vzgoja za trajnostno prihodnost) večplastna in da se v njej povezujejo cilji s spoznavnega, čustveno-motivacijskega, vrednostnega in akcijsko-spretnostnega področja.

S čim pa je treba začeti, da se ne izgubimo v labirintu ciljev, se sprašuje Marentič Požarnik (2007) in poudarja, da so čustveni cilji najosnovnejši in podlaga za vse druge. Otroci morajo priti v neposreden, osebni stik z lepoto in raznolikostjo narave in z ljudmi iz drugih dežel, da bodo razvili pristno občutje ljubezni in zavzetosti ... **Čustvena**

naravnost vzgojnega delovanja je po mnenju avtorice v ospredju bolj v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju, čeprav tudi pozneje ne bi smeli nanjo pozabiti. Zlasti v srednjih šolah pa so mnogi učitelji prepričani, da čustveni odnos ne spada v pouk in da je njihova dolžnost, dajati dijakom le »čista«, objektivna, eksaktna znanja o naravnih in drugih pojavih. Vendar bi se tudi v višjih razredih morali učitelji zavedati močne motivacijske vloge **pozitivnih čustev** – občudovanja, spoštovanja, čudenja nad življenjem, nad pestrimi pojavnimi oblikami naravnega in družbenega okolja, vključno z umetnostjo.

Pri spoznavnih ciljih je pomembno zlasti **globlje razumevanje** pojavov in **povezav med njimi** (na primer, kaj je povzročilo določene okoljske probleme, kako se razvijajo v času in prostoru), razvoj **zmožnosti za reševanje problemov** in s tem v zvezi **razvijanje raznih oblik mišljenja** – tako logično analitičnega kot tudi za okoljsko vzgojo posebej pomembnega (eko)sistemskega pa tudi ustvarjalnega in kritičnega mišljenja (Marentič Požarnik, 2007).

Zahtevnejši spoznavni cilji so po mnenju avtorice tesno povezani z oblikovanjem **stališč in vrednot**, ki spadajo med pomembne cilje okoljske vzgoje oziroma vzgoje za trajnostni razvoj (Marentič Požarnik 1998, 2006). Gre za ozaveščanje, razjasnjevanje, tehtanje in privzganje okoljsko pomembnih vrednot, ugotavlja avtorica.

Ker so okoljski pojavi in z njimi povezani problemi zapleteni in kompleksni, terjajo medpredmetno povezovanje znanj iz različnih področij. S tem prispevajo k razvijanju ekosistemskega mišljenja, pri čemer je velik poudarek na spoznavanju odnosov in povezav med pojavi.

Lepičnik Vodopivec (2006 a) ugotavlja, da vseh ciljev ne moremo uresničiti hkrati, saj njihovo uresničevanje poteka postopno in s pomočjo tistih metod, ki temeljijo na aktivni udeležbi otrok. Da bi otrok doživel, spoznal in vrednotil okolje, ga mora: zaznavati z vsemi svojimi čutili ob pozornem estetskem vrednotenju zaznanega, opazovati, poimenovati in opisati, primerjati ter ugotavljati skupne in različne značilnosti, urejati in meriti, klasificirati v skladu z ugotovljenimi skupnimi in različnimi značilnostmi, raziskovati, predvidevati ter kritično vrednotiti dosežene izide in njihovo uporabo.

Mnogi strokovnjaki Benedict (1991), Marentič Požarnik (1993), Skribe - Dimec (1995), Uzelac, Starčević (1999) poudarjajo, da morajo otroci priti v neposreden stik z okoljem, da bi lahko razvili ustrezno občutljivost do okolja in samega sebe. Zato je v vrtcih še posebej pomembno premišljeno in načrtovano vsakodnevno neposredno doživljanje okolja in sebe.

V zvezi s tem Cornell (1994) navaja konkretna navodila, s pomočjo katerih otroci z doživljanjem okolja pridobivajo pomembne izkušnje. Pridobljene izkušnje služijo kot pomoč v procesu oblikovanja pozitivnega odnosa do okolja in sebe in pri razvijanju stališč in vrednot. Pri tem gre za kompleksen proces, ki poteka v dveh smereh.

Prva smer je otrokovo opisovanje osebnega doživljanja (opisovanje subjektivnega sveta) ob aktivnosti, ki omogoča razvoj domišljije in ustvarjalnosti. Nadaljevanje aktivnosti pripelje do potrebe po primerjavi osebnega doživljanja z doživljanjem drugih udeležencev (otrok in odraslih) prek interakcije in komunikacije.

V zvezi s tem se postavlja nekaj vprašanj: Ali zna otrok imenovati svojo percepcijo, občutke in doživetja? Kako bo otrok govoril o strahu ali nelagodju, če njegovo besedišče tega pojma ne znajo poimenovati? Kako bo otrok oblikoval stališča in odnos do okolja in sebe, če mu je ta pojem podan prek televizije? Kako lahko vzgojitelj pomaga otroku pri iskanju ustreznega besedišča za posamezna doživetja?

Odgovore na zastavljena vprašanja lahko poiščemo v dejstvu, da simbolični sistemi (umetnostne in neumetnostne komunikacije) izražajo doživetja in občutke, ki jih otrok pridobi v pogojih popolne varnosti (fizične in psihične).

Šele ko se bo otrok počutil popolnoma varnega, bo sposoben imenovati, opisati in primerjati osebni oziroma subjektivni svet občutkov in doživetij s subjektivnim svetom drugih, fizično prisotnih in/ali odsotnih sogovornikov. Ta smer se lahko nadaljuje skozi umetnost oziroma umetnostno vzgojo.

Druga smer je opisovanje realnega (objektivnega) sveta z rabo simbolov in znakov. V zvezi s tem se postavlja vprašanja, kako bi otrok s simboli lahko izrazil tisto, kar vidi, vonja, se dotika, sliši (kar zazna), in ali bil na podlagi tega sposoben deliti osebne izkušnje z izkušnjami drugih.

Postavlja se tudi vprašanje, kako lahko vzgojitelj pomaga otroku v procesu usvajanja simbolov in znakov. Odgovor na zastavljeno vprašanje lahko poiščemo v spoznanjih konstruktivizma (Labinowicz, 1989, Ferbar, 1992), ki poudarjajo, da se socialno-kognitivni konflikt v otroku lahko doseže z zastavljanjem ustreznih vprašanj.

Izhodiščna vprašanja so tako imenovana odprta vprašanja kot na primer: Ali vidite? Ali vonjate? Ali okušate? Ali čutite? Kaj se je zgodilo? Kaj dela? Kako pride elektrika v računalnik? ipd. Od vzgojitelja oziroma od vprašanja, ki jih on postavlja otroku, je odvisno, ali bodo ta vprašanja vplivala na razvoj vseh otrokovih čutil (vid, vonj, sluh, okus ...) in ali bodo spodbujala razvoj različnih inteligenc (telesne, vizualne, avditivne, logično-matematične, intrapersonalne ...). Ta vprašanja namreč lahko pojmuje kot temelj otrokove aktivnosti.

Z vprašanji vzgojitelj usmerja otrokovo pozornost na posamezne dele oziroma celoto in na spremembe, ki se dogajajo v toku opazovanja. Krnel (2001) ta vprašanja imenuje vprašanja za usmerjanje pozornosti. Da bi prišlo do socialno-kognitivnega konflikta pri otrocih, mora vzgojitelj zastavljati zahtevnejša vprašanja.

V zvezi s tem Krnel (prav tam) razlikuje med vprašanji, ki spodbujajo:

- štetje in merjenje (Koliko nog ima stonoga? Koliko vode je na žlici? Koliko korakov je do vrta? ipd.),
- primerjanje (Kaj je večje, lažje, trše? ipd.),
- vprašanja, ki obsegajo postopke, razvrščanja in urejanja (Kdo je največji in kdo najmanjši? ipd.),
- akcijska vprašanja (Kaj se bo zgodilo, če...? ipd.),
- raziskovalna vprašanja (Kako bi ugotovili, kaj je želva? ipd.),
- vprašanja, povezana z razumevanjem, ali miselna vprašanja (Kaj misliš, kaj se bo zgodilo z vodo v odprti posodi? ipd.).

S pomočjo teh vprašanj vzgojitelj vpelje otroka v problem in analizo problema, ki izhaja iz izražanja osebnega stališča in informiranja drugih o njem, utemeljitvi svojih stališč, misli, prepričanij ob navajanju argumentov ter vplivu na druge.

Primer iz prakse

V nadaljevanju predstavljamo primer dobre prakse. Gre za niz iger poimenovanih **Poskus 1, 2, 3 in 4**, primeren za otroke od 3 do 6 let starosti. Navedeno igro je vzgojiteljica Ines Turk vpeljala v svojo delo in jo predstavila v knjigi *Od okoljske vzgoje do vzgoje za trajnostno prihodnost v vrtcu* (Lepičnik Vodopivec, 2013).

Poskus 1

Razvrščanje embalaže

Otrokom stresite na mizo kup odpadne embalaže. Samostojno naj jo razvrstijo na tisto, narejeno iz papirja, in na odpadno embalažo, narejeno iz plastike, ter tisto, narejeno iz kovin.

Naredimo poskuse, pri katerih bodo sami prišli do sklepa:

- Katera embalaža ob zažiganju smrdi, spušča v okolje smrdeč dim?
- Katera zgori, katera ne?
- Katera embalaža prepušča vodo?
- Katera embalaža se v določenem času v zemlji razgradi?

Poskus 2

Zažiganje papirja, zažiganje plastične vreče

Zažgite košček papirja in košček plastične vreče. Opazujte, kako gori papir in kako plastična vreča.

Poskus 3

Zakopavanje papirja in plastične vreče

V zemljo zakopljite časopisni papir in plastično vrečko. Po enem mesecu odkopljite papir in plastično vrečko.

Poskus 4

Nalivanje vode v papirnato vrečko, nalivanje vode v plastično vrečko

Papirnato in plastično vrečko napolnite z vodo.

Opazujte, kaj se dogaja s papirnato vrečko in kaj s plastično (prav tam).

Navedeni primer dobre prakse nesporno dokazuje, da lahko tudi ločevanje odpadkov otrokom približamo na njim zanimiv in razumljiv način. Že ob izvedenih aktivnostih bodo prišli do spoznanj, da so nepravilno odloženi odpadki škodljivi za nas in naše okolje.

NAMESTO SKLEPA

Ob številnih in raznovrstnih izzivih prihodnosti se vzgoja in izobraževanje za trajnostno prihodnost kažeta kot nepogrešljiva dobrina, ki bo človeštvu pomagala pri prizadevanju za mir, svobodo in socialno pravičnost. Ob upoštevanju Delorsovih temeljev za izobraževanje 21. stoletja – učiti se vedeti, učiti se biti, učiti se živeti in učiti

se živeti skupaj – bomo lažje uresničevali skupne načrte in težili k trajnostnemu razvoju. Trajnostni razvoj pomeni obet za boljše življenje vseh ljudi na podlagi drugačnega vrednostnega sistema, ki bo poudarjal duhovno bogastvo in vzajemnost ter večjo odgovornost človeštva do narave. Razmišljati moramo globalno in začeti širiti holistično izobraževalno filozofijo za 21. stoletje, ki bo poudarjala, da je planet Zemlja edinstven, da ga je treba varovati pred brezobzirnim uničevanjem (Delors, 1996).

Vpogled v prakso kaže, da je okoljska vzgoja kot vzgoja za trajnostni razvoj v naših vrtcih že dobro umeščena in uveljavljena, čeprav se še vedno pogosto začne in konča z razvrščanjem in/ali ločevanjem odpadkov. Z ustreznim oblikovanjem ciljev, izbiro metod in ustreznim izborom vprašanj pa lahko te teme približamo tudi otrokom. Seveda pa je le to odvisno od vzgojitelja, njegovih stališč, prepričanj, vedenj in od njegove ustvarjalnosti.

LITERATURA

- Benedict, F. (1991). Environmental education for our common future. Norway: UNESCO, Norwegian University Press.
- Cornell, J. (1994). Približajmo naravo otrokom. Celje: Mohorjeva družba.
- Decade of Education for Sustainable Development – DESD, dostopno na spletu <http://www.cse.mrt.ac.lk>.
- Delors, J. (1996). Učenje – skriti zaklad: poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Ferbar, J. (1992). Razvoj začetnega naravoslovja. Nova Gorica: Educa.
- Krmelj, V. (2007). Trajnostni razvoj – razumevanje besed in dejanj. V: S. Fošnarič (ur.), II mednarodni znanstveni posvet na temo Ekologija za boljši jutri, od 16. 4. do 18. 4. 2007. Rakičan: RIS Dvorec, str. 13–15.
- Krnel, D. (2001). Narava. V: Otrok v vrtcu. Maribor: Zložba obzorja.
- Labinowicz, E. (1989). Izvirni Piaget. Državna založba Slovenije.
- Lepičnik - Vodopivec, J. (2006a). Okoljska vzgoja v vrtcu. Ljubljana: AWTS.
- Lepičnik - Vodopivec, J. (2006b). Nekateri vidiki okoljske vzgoje predšolskih otrok. Ekolist. Revija o okolju, 2. Pridobljeno 30.4.2007 iz www.ekolist.si/pdf/ekolist02.pdf
- Lepičnik - Vodopivec, J. (2006c). Razsežnost ciljev in problematika načrtovanja okoljske vzgoje v vrtcu. V: I. mednarodni posvet na temo Ekologija za boljši jutri, Rakičan: Raziskovalno izobraževalno središče, str. 40–46.
- Lepičnik Vodopivec J. (2007). Specifičnost predšolskega otroka in okoljska vzgoja v vrtcu. V: S. Fošnarič (Ur.), II mednarodni znanstveni posvet na temo Ekologija za boljši jutri, od 16. 4. do 18. 4. 2007. Rakičan: RIS Dvorec, str. 16–18.
- Lepičnik Vodopivec, J. (2013). Od okoljske vzgoje do vzgoje za trajnostno prihodnost v vrtcu. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče. Univerzitetna založba Annales.
- Marentič - Požarnik, B. et al. (1993). Okolje in šolske iniciative, zgodba nekega projekta. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Marentič Požarnik, B. (1994). Učenje, poučevanje in vloga učitelja v ekološki vzgoji. V: Človek in njegovo okolje. Ljubljana: Zavod Republike. str. 167–192. Slovenije za šolstvo in šport.

- Marentič - Požarnik, B. (1998). Okoljske vrednote in šola. Vzgoja in izobraževanje, XXIX, 1/1998, 18–24
- Marentič Požarnik, B. (2000). Zahtevni cilji in metode okoljske vzgoje. V: A. Lah (ur.), Izobraževanje o okolju za okolje prihodnosti. Ljubljana: Svet za varstvo okolja Republike Slovenije. str. 57–62.
- Marentič Požarnik, B. (2000a). Okoljska vzgoja kot vzgoja za trajnostno prihodnost. Okoljska vzgoja v šoli, 2 (1), str. 4–9.
- Marentič Požarnik, B. (2000b). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marentič Požarnik, B. (2006). Kakšno učenje, pouk, metode ... za uspešno uresničevanje ciljev okoljske vzgoje – vzgoje za trajnostni razvoj? Pridobljeno 15. 1. 2010: http://WWW.zrss.si/doc.OKO_GRADIVO
- Marentič Požarnik, B. (2007). Kakšno učenje, pouk, metode ... za uspešno uresničevanje ciljev okoljske vzgoje – vzgoje za trajnostni razvoj? Posodobitev gimnazije – Posodobitev učnih načrtov.
- Marentič Požarnik, B. et. al. (2011). Okoljska vzgoja: posodobitve pouka v gimnazijski praksi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Skribe - Dimec, D. (1995). Biodiversity in Children Heads. V: International Biodiversity seminar. ECCO XIV. Meeting. Proceedings. 30. junij do 4. julij 1995. Gozd Martulje, Ljubljana: Slovenian National Commission for UNESCO and the National Institute of Chemistry.
- Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja. Spletna stran: (http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_za_razvoj_izobrazevanja/vzgoja_in_izobrazevanje_za_trajnostni_razvoj/) (15. 4. 2014).
- Svet Evropske unije, 2006. Prenovljena strategija eu za trajnostni razvoj. Spletna stran: (http://ec.europa.eu/sustainable/docs/renewed_eu_sds_sl.pdf) (22. 3. 2013).
- Uzelac, V., Starčević, I. (1999). Djeca i okoliš. Rijeka: Adamić.

POVZETEK

V prispevku predstavljamo cilje, metode in pristope vzgoje za trajnostno prihodnost v vrtcu. Opozorimo na razsežnost ciljev in postopnost pri uresničevanju le-teh. Poudarimo nujnost izbora takšnih metod in pristopov, ki zagotavljajo aktivno participacijo otrok, ter predstavimo konkretna priporočila za pridobivanje pomembnih izkušenj. Predstavimo niz iger, ki jih lahko vzgojitelj v vrtcu uresniči z aktivnim sodelovanjem otrok.

Ključne besede: vrtec, vzgoja za trajnostno prihodnost, cilji, metode, niz iger

ABSTRACT

In this article we present goals, methods, and approaches in education for sustainable development in pre-schools. We point to the comprehension of the goals and graduality of their implementation. We stress the necessity of selection of methods and approaches that ensure active children's participation and present concrete recommendations for developing important experiences. We also present a set of games that a teacher can realise with children's participation.

Key words: Pre-school, education for sustainable future, goals, methods, set of games

Mag. Darja Silan, Gimnazija Jožeta Plečnika, Ljubljana

EKOŠOLA KOT NAČIN ŽIVLJENJA, EKOŠOLA KOT STANDARD

Slogana »Ekošola kot način življenja« in »Ekošola kot standard« se redno ponavljata v letnih poročilih slovenskih ekošol. Sporočata, da so odgovoren način ravnanja z viri in našim okoljem ter kakovostni medsebojnimi odnosi poleg znanja nujni temelj zdrave, sodobne šole. Ekošola velja za največji trajnostno naravnani šolski program v svetovnem merilu (1).

Zelo težko je enoznačno opredeliti osebno izkaznico ekošole na splošno, saj se posamezne ekošole med seboj precej razlikujejo. Torej gre za neke vrste »ekodiverzitet«, ki predstavlja dobro izhodišče za pristop v prihodnosti, ko bo »ekošola« dejansko postala v vseh šolah tudi način življenja na temelju vrednot vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (VITR).

Ekošola postaja dodana vrednost in nova energija, ki se počasi, a vztrajno širi po slovenskem prostoru. Da so slovenske ekošole primer dobre prakse na področju VITR, so v zadnjih letih ob različnih priložnostih poudarjali tako rekoč vsi ministri za okolje in prostor ter za šolstvo in šport (Dovč, 2010).

V šolskem letu 2013/2014 sem bila koordinatorica Ekošol za srednje šole v Sloveniji.

Spoznala sem veliko izvrstnih mentorjev in mentoric, njihovo večletno delo v šolah in dijaških domovih, srečevali smo se na skupnih srečanjih, vendar se zavedam, da je bilo storjenega mnogo več, kot pa je v tem sestavku možno predstaviti. Hkrati sem tudi sama ekokoordinatorica na gimnaziji.

VREDNOTE IN METODE DELA, KI PRIPOMOREJO K VITR

V programu Ekošola naj bi vzgojitelji in učitelji otroke že od vrtca dalje spodbujali in jim omogočali čustveno doživljanje narave z medsebojnimi spoštljivimi odnosi, ki so vrednote za življenje v harmoniji z naravnim in družbenim okoljem. Gre za vzgojni in izobraževalni proces s poudarkom na spodbujanju radovednosti in ustvarjalnosti s sočasnim načrtnim razvijanjem in raziskovanjem okolja.

Zaradi projektnega pristopa so otroci in mladi lahko v neposrednem stiku z naravo in okoljem, kar omogoča zanimivejše in poglobljeno spoznavanje narave, naravnih zakonitosti, problemov in rešitev o okolju in za okolje, v katerem otrok živi. Otrok ali mladostnik je tako v aktivnem, neposrednem sodelovalnem odnosu z drugimi, da ugotavlja vzroke in posledice, ki so temelj za globlje razumevanje pojavov in ustvarjalno izobraževanje.

KAJ JE PROGRAM EKOŠOLA

Program Ekošola je mednarodni program za spodbujanje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, ki ga vodi mednarodno združenje za okoljevarstveno izobraževanje (Foundation for Environmental Education – FEE) s sedežem na Danskem. Ustanovljen je bil na pobudo nekdanjega danskega ministra za okolje Ola Loviga Simonsena z namenom, da organizirano in načrtno pospeši okoljsko izobraževanje in ozaveščanje (2).

Danes so v mrežo programa Ekošola vključene članice FEE v več kot 60 državah Evrope, Severne in Južne Amerike, Afrike in Azije. Po vsem svetu program združuje več kot 11 milijonov učencev, 600.000 učiteljev ter 38.000 šol in vrtcev (1).

Od drugih šolskih programov se razlikuje po tem, da je vanj vključena celotna šola in ne gre samo za obravnavo posameznih tem, na primer pri biologiji, geografiji, kemiji itd., temveč za način, kako šola dejansko živi. Poleg mentorjev, otrok, učencev ali dijakov sodelujejo tudi tehnični delavci, spodbuja pa se tudi aktivno vključevanje staršev, lokalne skupnosti in drugih.

Program Ekošola temelji na metodologiji sedmih korakov, ki določajo postopek dela in aktivnosti, na podlagi katerih ustanova po dveletnem vpeljevanju pridobi mednarodno priznani znak »zelena zastava« oziroma ga ohranja z izvajanjem aktivnosti po predpisanem programu dela za določeno šolsko leto (3).

Izdelana metodologija pa je le del samega programa. Glavni in najpomembnejši nosilci so prizadevni mentorji in mentorice, ki zaradi notranje drže in prepričanj delujejo v smeri VITR.

ZAČETKI PROGRAMA EKOŠOLA V SLOVENIJI

Začetki svetovnega gibanja segajo v leto 1992. Prve ekošole so nastale kot odgovor na potrebne spremembe v izobraževalnih programih, ki so bile izpostavljene na konferenci o okolju in razvoju pod okriljem Združenih narodov (OZN) v Riu de Janeiru. Vodenje programa je takrat prevzelo združenje FEE in po manj kot dveh letih so okoljski znak zelena zastava pridobile prve ekošole na Danskem, v Nemčiji, Grčiji in Veliki Britaniji.

Licenco za izvajanje programa lahko pridobi samo ena organizacija v posamezni državi. V Sloveniji je nosilec programa Društvo DOVES – FEE Slovenija, to je samostojna in neprofitna organizacija, ki v Sloveniji izvaja mednarodne okoljske programe za spodbujanje trajnostnega razvoja (4).

Vzpostavitev programa Ekošola v Sloveniji in vključitev vanj sta bila za slovenske vrtce, osnovne in srednje šole sredi devetdesetih let velik izziv. Začetki programa Ekošola v Sloveniji segajo v leto 1995, kar pomeni, da bo prihodnje leto minilo 20 let, odkar smo ga vzpostavili pri nas.

Program je med slovenskimi učitelji in učenci zbudil veliko zanimanje, s čimer so bili postavljeni temelji za njegovo rast in razvoj. Aprila 1996 je generalna skupščina FEE International imenovala Nado Pavšer za prvo nacionalno koordinatorico programa Ekošola v Sloveniji, maja 1996 pa sta na dnevih slovenskega izobraževanja k programu pristopili prvi osnovni šoli: OŠ Bakovci in OŠ Notranjskega odreda Cerknica. Oktobra 1996 je bilo organizirano prvo delovno srečanje snovalcev programa Ekošola s tistimi, ki so se želeli vključiti v program.

S pomočjo prizadevnih mentorjev po šolah se je v Sloveniji oblikovala močna mreža ekošol, ki so tako intenzivno dopolnjevale pedagoški program in cilje na okoljskem področju. Ekošole so se začele aktivno povezovati z lokalnimi skupnostmi in s šolami v drugih državah, kjer so iskale možnosti za sodelovanje pri različnih evropskih projektih (Leonardo da Vinci, Comenius itd.). Po prvih petih letih delovanja so bili opazni prvi rezultati tudi pri urejanju in lepši podobi posameznih krajev (Dovč, 2010).

V program so se postopoma začele vključevati tudi predšolske ustanove. V letošnjem šolskem (študijskem) letu pa se bosta vključili tudi prvi fakulteti v Sloveniji. S tem je omogočena vertikalna povezava za vseživljenjsko izobraževanje za trajnostni razvoj, ki lahko pomembno vpliva na oblikovanje odgovornega odnosa do okolja, narave in družbe.

V šolskem letu 2013/2014 je bilo v Sloveniji vključenih skupno 717 ustanov (245 vrtcev, 440 osnovnih šol in 32 srednjih šol in dijaških domov ter centrov šolskih in obšolskih dejavnosti). Vse te številke so zelo spodbudne, vendar je izboljševanje okoljske ozaveščenosti dolgotrajen proces, pri katerem igrajo izjemno pomembno vlogo tudi družina, lokalna skupnost in mediji.

EKOŠOLA IN CILJI VITR

Z izvajanjem programa Ekošola člani uresničujejo cilje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, kot so opredeljeni v Nacionalnem učnem programu okoljske vzgoje in v Smernicah, ki opredeljujejo nacionalno strategijo vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (5).

Strategija UNECE (United Nations Economic Commission for Europe) poudarja razvoj in krepitev sposobnosti posameznikov, skupin, skupnosti, organizacij in držav za sprejemanje ocen in odločitev v prid trajnostnega razvoja. Spodbuja spremembe v miselnosti ljudi in jim s tem omogoča, da pripomorejo k večji varnosti, zdravju in blaginji našega sveta ter tako izboljšujejo kakovost življenja. Strategija pospešuje sodelovanje in partnerstvo med ministrstvi in različnimi interesnimi skupinami ter tako spodbuja vlaganje materialnih in človeških virov. Vzgoja in

izobraževanje za trajnostni razvoj (VITR) oblikujeta kompetence kritičnega razmišljanja in globljo ozaveščenost, s tem pa omogočita raziskovanje možnih scenarijev v prihodnosti in razvijanje novih metod in orodij za okoljsko bolj primerne rešitve (6).

VITR je proces ki sega prek šole do vsakega področja našega delovanja. Prav zato je pomembno, kakšni so temelji, postavljeni v zgodnjem otroštvu, ter smer, po kateri se oblikuje podoba mladega človeka. Od opazovanja, kritične presoje do aktivnega delovanja se oblikuje drža, ki bo človeka opredeljevala vse življenje.

VITR postopno usmerja pozornost na tiste vrednote, ki so nujne za skladen osebnostni in družbeni razvoj ob spoštovanju posameznika in njegovega okolja.

Naša zakonodaja določa okvir razumnega trajnostno naravnega delovanja v vseh smereh. Slovenija in Evropska unija namenjata izjemno pozornost VITR. Njuna vizija je usmerjena v prihodnost regije, ki bo sprejemala skupne vrednote, kot so solidarnost, enakopravnost in vzajemno spoštovanje med prebivalci, državami in generacijami. Za regijo so značilni trajnostni razvoj, vključno z gospodarsko vitalnostjo, pravičnostjo, socialno kohezijo, dalje varstvo okolja in trajnostno gospodarjenje z naravnimi viri, tako da bi bile izpolnjene potrebe zdajšnje generacije brez ogrožanja sposobnosti prihodnjih generacij za izpolnjevanje njihovih potreb (7).

Okoljsko izobraževanje oziroma VITR ni program, ki se odvija povsem samodejno, ampak temelji predvsem na delu mentorjev, ki so dejansko pobudniki in nosilci vseh sprememb.

S projekti in aktivnostmi programa Ekošola naj bi se spodbujalo uresničevanje naslednjih ciljev:

- celostno prepoznavanje in odpravljanje okoljskih problemov,
- vključevanje vidikov okoljskega izobraževanja v vse šolske predmete,
- razvoj kreativnosti, inventivnosti in novih idej med mladimi,
- vzpostavitev sistemov formalnega in neformalnega izobraževanja in razširitev izvajanja neformalnega izobraževanja,
- spodbujanje in izvajanje pilotnih projektov s področja izobraževanja za trajnostni razvoj, graditev kulture trajnostnega razvoja,
- izboljševanje medsebojnih odnosov v ustanovi in okolici,
- vključevanje učencev in dijakov v demokratično odločanje pri premagovanju okoljskih problemov na krajevni in državni ravni,
- povezovanje med mladimi iz evropskih in drugih držav.

Program Ekošola s svojimi projekti, izkušnjami in metodologijo sedmih korakov (primerljivih z okoljskim standardom ISO 14001) je izhodišče za vgraditev okoljskih vsebin in ciljev v vse vrste izobraževanja, pa tudi med

starše, v lokalno in širšo družbeno skupnost. Je tudi model celovitega prenosa okoljskih vsebin v vsakdanje življenje.

Delo mentorjev

Delovanje mentorjev programu Ekošola se med nivoji zelo razlikuje. Najbolj vsestransko dejavni so lahko v osnovnih šolah, kjer različne projekte lažje umestijo v šolo in pouk. Podobno je tudi v vrtcih. S prehodom v srednjo šolo se časovni obseg projektov zelo skrči in s tem postane delo mentorjev zahtevnejše. Mentor mora postati pravi virtuoz, da lahko organizira in izpelje zastavljene akcije znotraj že tako natrpanega učnega načrta.

Mladostniki tudi nekako izgubijo navdušenje za razne »zbiralne akcije«, ki so se jih tako zavzeto udeleževali kot osnovnošolci. Treba jim je ponuditi drugačne vsebine, jih povabiti k bolj aktivnemu sodelovanju pri načrtovanju dejavnosti.

V srednjih šolah bi od dijakov pričakovali že izoblikovano osnovno okoljsko ozaveščenost, pa včasih njihovo vedenje kaže ravno nasprotno. Tudi na tako preproste stvari, kot je ločevanje odpadkov, jih je treba opozarjati vedno znova. Njihov kritični družbeni pogled je treba preusmeriti k njihovem lastnemu vedenju, pa tudi z bolj domiselnimi in izzivalnimi nalogami spodbuditi njihov interes ter jih usmeriti v inovativne rešitve in v poglobljen kritični razmislek. Tu je še veliko prostora za izboljšanje delovanja ekošol in srednješolskih učiteljev.

Največji napredek dosegajo ustanove, ki jih podpirata njihovo vodstvo in lokalna skupnost. In to je navsezadnje cilj delovanja programa Ekošola v najširšem pomenu: da presega meje ustanove, lokalne skupnosti ali organizacije in jih spodbuja k sodelovanju in povezovanju (Cerar, 2012).

Kjer pa je vodstvo nenaklonjeno vsakršnim dodatnim aktivnostim ali pa ne prepozna prednosti tovrstnega delovanja, je delo mentorjev zelo težko. Tako ostane vse skupaj na ramenih posameznih zanesenjakov, ki vztrajno delujejo na podlagi lastnega etičnega prepričanja. Nekateri mentorji včasih tudi obupujejo nad nenehnim opozarjanjem dijakov, nad velikimi naporji, ki so potrebni, da se stvari vsaj malce premaknejo v zaželeno smer. V času intenzivnega učnega procesa ob začetku in koncu ocenjevalnega obdobja pa postanejo dodatne aktivnosti tudi za še tako dobrega mentorja zelo naporne in odveč.

Rešitev je v timskem delu učiteljev in večjem vključevanju dijakov, ki naj prevzamejo več odgovornosti za okoljsko delovanje v šoli.

Moje osebne izkušnje so v glavnem zelo pozitivne. V začetku prejšnjega šolskega leta smo ustanovili ekoodbor, v katerem so dijaki iz vseh letnikov in pet mentorjev; naredili smo okoljski pregled in vodstvu šole predlagali izboljšave. Izpeljali smo več okoljskih projektov in poskrbeli za vključenost dijakov. Samo tako lahko pride do sprememb na bolje. En naravoslovni razred ima v drugem letniku dve uri predmeta študij okolja, pri katerem lahko načrtujemo veliko dejavnosti za celo šolo. Zavedam se, da ta predmet predstavlja dejansko srce vseh naših okoljsko naravnanih

aktivnosti, saj imamo več prostora in časa, da zastavljene cilje tudi izpeljemo.

V ČEM MENTORJI VIDIJO PREDNOSTI VKLJUČENOSTI V PROGRAM EKOŠOLA

Ob različnih priložnostih, kot je na primer srečanje koordinatorjev, je bilo zbranih nekaj mnenj udeležencev. Vsi so bili enotni, da Ekošola ponuja vrsto praktičnih rešitev in spodbud za uresničevanje okoljskega ozaveščanja in izboljšanje stanja v okolju. Vsak pa lahko izbere tiste, ki jih lahko v svoji ustanovi organizira in izpelje.

Z vključitvijo v program ustanove:

- prepoznavajo okoljske probleme,
- aktivno sodelujejo pri oblikovanju rešitev,
- izvajajo aktivnosti za izboljševanje stanja,
- dobijo možnost vključevanja vsebin v učni načrt,
- dobijo možnost medpredmetnega povezovanja,
- sistematično načrtujejo okoljske vsebine,
- zagotovijo sledljivost dela (prek spletne Ekoaplikacije),
- sodelujejo s posamezniki, podjetji in drugimi organizacijami pri izvajanju projektov,
- imajo možnosti pridobiti nagrade pri posebej razpisanih projektih,
- lahko izmenjujejo izkušnje in mnenja med koordinatorji in ustanovami,
- imajo zagotovljeno brezplačno udeležbo na nacionalni konferenci koordinatorjev, regijskih izobraževanjih in izobraževanjih za izvajanje posameznih projektov, kjer
- pridobivajo novo znanje in organizacijske izkušnje pri izvajanju projektov,
- spoznavajo širše družbene teme,
- pridobijo znak zelena zastava
- imajo možnost promovirati šolo in kraj.

REZULTATI DELA

V 19 letih delovanja so se ekovrtci in ekošole razvili v pomembno institucijo, kjer poleg vzgoje in izobraževanja izvajajo tudi konkretne projekte na različnih tematskih področjih. Eden med njimi je tudi področje učinkovite rabe energije, kjer so šole z izvajanjem ukrepov prihranile od 10 do 15 odstotkov energije. Po ocenah strokovnjakov bi v približno 1000 osnovnih in srednjih šolah ter dijaških domovih v Sloveniji vsako leto s tovrstnimi projekti prihranili okoli 126 GWh ogrevalne in električne energije ter zmanjšali emisije ogljikovega dioksida za približno 45.000 ton. Tako bi na leto prihranili približno 8,5 milijona evrov. Ob tej spoštovanju vredni številki pa se moramo zavedati, da ostaja pomembnejši cilj kot sam prihranek, učence in dijake opremiti s potrebnimi razmisleki, znanjem, zavzetostjo in obvladanjem smotrnih načinov ravnanja z energijo, ki ga bodo prenesli v različne življenjske situacije v prihodnosti.

V poročilih ustanov, ki so doslej sodelovale, je predstavljenih veliko majhnih in večjih korakov k izboljšanju položaja v okolju, kot so:

- pripomorejo k zmanjšanju količine odpadkov,
- skrbijo za učinkovito rabo energije,
- ohranjajo vodne vire in pripomorejo k izboljšanju kakovosti voda,
- sodelujejo pri ohranjanju pestrosti živalskega in rastlinskega sveta,
- z urejeno okolico šole skrbijo za dober zgled in počutje v lokalni skupnosti,
- upoštevajo načela zdravega načina življenja,
- vključujejo krajanje in predstavnike lokalne skupnosti v projekte,
- pomagajo krepiti spoštljive medsebojne odnose in solidarnost,
- o svojih aktivnostih obveščajo lokalne in nacionalne medije,
- povezujejo se z drugimi ustanovami v Sloveniji in Evropi.

Manj pa iz poročil zvedemo o tem, koliko so uspeli cilje VITR vključiti v učne načrte in v pouk.

V slovenskih ekošolah si mentorji in mentorice želijo, da bi odgovoren odnos do okolja, do sočloveka in do vseh bitij v naravi postal način življenja vsake slovenske družine, vsakega podjetja, vsake slovenske občine in vsakega ministrstva (Poročilo slovenskih ekošol 2009/10). Naraščajoči okoljski problemi, ki so nastali zaradi neodgovornega ravnanja človeka, pa nas bodo slej ko prej prisilili, da bodo načela ekošole morala postati temeljna načela našega delovanja.

Kaj od tega nam bo dejansko uspelo in kaj ne, je odvisno od vsakega posameznika, pa tudi od doslednejše podpore šolske in siceršnje politike. Uspehe in dosežke učencev na ravni znanja, kritičnega in ustvarjalnega razmišljanja, motivacije in usposobljenosti za trajnostno ravnanje pa bo treba v prihodnje tudi bolj sistematično spremljati in ovrednotiti.

LITERATURA

Dovč, F. (2010). Poročilo slovenskih ekošol za šolsko leto 2009/10. DOVES – Društvo za okoljsko vzgojo Evrope v Sloveniji.

Cerar, G. (2011). Poročilo slovenskih ekošol za šolsko leto 2009/10. DOVES – Društvo za okoljsko vzgojo Evrope v Sloveniji.

<http://www.eco-schools.org/>.

<http://www.excellence2012.dk/the-aarhus-declaration/>.

<http://www.ekosola.si/sedem-korakov/>.

<http://www.drustvo-doves.si/>.

https://www.google.si/search?q=Smernice+vzgoje+in+izobra%C5%BEevanja+za+trajnostni+razvoj+pred%C5%A1olske+vzgoje+do+douniverzitetnega+izobra%C5%BEevanja&ie=utf-8&oe=utf-8&rls=org.mozilla:sl:official&client=firefox-a&channel=fflb&gws_rd=cr&ei=RD6fU7y5A6zQ7Aax2YCIAQ.

Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja. Ministrstvo za šolstvo in šport . Julij, 2007.

<http://www.unece.org/?id=8452>, Strategija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Vilna, 2005.

<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO1545>.

Mag. Mojca Orel, Gimnazija Moste

POTI DO VKLJUČEVANJA SMERNIC VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ V POUK

UVOD

Družba v 21. stoletju goji trajnost znanja s širino in z globino pridobivanja izkušenj skozi vse življenje. Izkušnje so priložnosti za spremembe mentalnih struktur posameznika in njihovo izražanje v spretnostih reševanja življenjskih problemov (Jelenc, 2007). Najprej mora učitelj v sebi spreminjati svoja prepričanja in miselne vzorce, kar pa velikokrat sproži notranji odpor ter s svojim zgledom in z nenehnim spreminjanjem sebe lahko pripomore k preoblikovanju družbe, kot pravi Mahatma Gandhi: »**Bodi sam sprememba, ki jo želiš v svetu!**«

Učenci s težavo spreminjajo svoje miselne koncepte, saj so pogosto zelo zasidrani, zato je za preoblikovanje napačnega razumevanja in napačno oblikovanih stališč potrebno veliko vaj in nazoren prikaz drugih gledišč in predstavitev posledic dejanj, do katerih lahko vodijo napačna razumevanja in predstave.

Predvsem mladim generacijam je treba izpostaviti pomen vrednot in dvigniti zavest o odgovornosti za njihova dejanja ter predstaviti pomen kakovostnih medsebojnih odnosov, saj pristne stike v živo čedalje bolj zamenjuje povezovanje prek elektronskih medijev.

Izobraževalci niso več samo prenašalci, učenci pa ne samo prejemniki, temveč skupaj delujejo kot tim pri pridobivanju znanja in gradnji osebnosti.

Gre za premik od »v učitelja in snov« usmerjenega pouka »v pouk, usmerjen v učenca«, pri katerem bi z večjo aktivnostjo utrdil svoja spoznanja ter s sodelovanjem z drugimi razvijal komunikacijske veščine.

Učenec naj ne bi le kopicil učne snovi, ampak pridobival tudi procesna znanja in se pod vodstvom učitelja kot spodbujevalca in usmerjevalca postopno osamosvajal in pripravljaj na samostojnost ter razvijal kritično presojo.

Pri poučevanju in učenju naj bi učitelji sledili smernicam izobraževanja za trajnostni razvoj (Breiting et al., 2008):

1. Razvijanje systemskega in kritičnega mišljenja.
2. Vzpodbijanje ustvarjalnosti, inovativnosti in raziskovalnega duha.
3. Iskanje možnih rešitev aktualnih problemov in medpredmetno povezovanje.
4. Izboljšati kakovost življenja, ki bo usklajeno z naravo in z družbenimi vrednotami.
5. Spodbujanje aktivnosti, ki vodijo k pozitivni spremembi posameznika in k povezovanju ter sodelovanju.

RAZVIJANJE SYSTEMSKEGA IN KRITIČNEGA MIŠLJENJA

Učence bi bilo treba spodbujati k uporabi systemskega in kritičnega mišljenja, ki pomaga spreminjati stališča in ravnanja pri sebi in drugih, holistično povezovati čustva in razum ter razlikovati pomembno od nepomembnega.

Spodbujati razvoj kritičnega mišljenja učencev pomeni spodbujati proces refleksije, v katerem se mlad človek uči strpnosti do drugačnih, tujih pogledov, dopuščanja večpomenskosti in nedorečenosti, empatičnosti, odrekanja egocentrizmu, predvsem pa vztrajnega prizadevanja za resnico, ki skupaj z razumom postane ena njegovih temeljnih vrednot (Rupnik Vec, 2010). Kritičnost pa lahko spodbuja samo učitelj, ki je sam več kritični mislec in ki so zanj intelektualna poštenost, intelektualna skromnost in izogibanje prehitri sodbi temeljne intelektualne vrline in vrednote.

Prenos smernice v pouk:

- učence usposabljam, da gledajo na probleme z različnih zornih kotov in se vživijo v perspektivo drugih ljudi (npr. kot kmet, potrošnik in naravovarstvenik),
- tehtajo dobre in slabe strani nekega ukrepa (npr. ponovna uporaba nekega izdelka),
- premagujejo predsodke in stereotipe (npr. do prodaje stanovanja tujcu),
- opozarjamo jih na konflikte interesov (npr. med kratkoročnimi ekonomskimi koristmi in trajnostnimi, bolj okolju prijaznimi rešitvami),
- spodbujamo kritičnost (npr. do reklamnih sporočil, potrošništva in dnevnih informacij).

Predlagane metode in načini dela:

- razprave (za in proti),
- okrogle mize,
- prostovoljno delo.

PRIMER

Razprava za in proti – Ognjemeti da ali ne?

Učenci razglabljajo o problemu uporabe ognjemetov ob prireditvah.

1. Učitelj razdelil učence v dve skupini. Polovica učencev poišče argumente za uporabo ognjemetov, druga polovica pa argumente proti.
2. Učenci svoje znanje o uporabi ognjemetov pogledajo s pomočjo gradiv in pogovorov s strokovnjaki iz tega področja.

3. Učenci v razpravi predstavijo svoja stališča in jih zagovarjajo.
4. Na koncu oblikujejo skupno stališče.

SPodbujanje ustvarjalnosti, inovativnosti in raziskovalnega duha

Kreativnost je miselni proces ustvarjanja novih idej ali poustvarjanje nove celote iz idej, ki že obstajajo.

Za razvijanje kreativnih sposobnosti je treba postopno in načrtno razvijati drugačnost mišljenja in kritičnost. Preseči je treba običajne rešitve, spodbujati in razvijati smisel za spontano prilagajanje, samostojnost in delo v skupini, občutljivost za probleme, zmožnost vživljanja tudi v nedoživete okoliščine. Spoštovati je treba nove pobude in iskati nove rešitve (Brečko, 2002). Pomembno je, da v svojih učencih prebudite iskro raziskovalnega duha, saj se lahko tako izboljša učenčevo vedenje in nagnjenja, kot so radovednost, vedoželjnost in samostojnost mišljenja, svoboda od zunanjih avtoritet in osebno iskanje smisla bivanja. V učencih vzpodbudimo zanimanje (jih motiviramo) za obravnavano vsebino s tem, da aktiviramo njihovo mišljenje, pridobimo njihovo pozornost, povečamo pomen obravnavane snovi, nudimo zaupanje v lastne zmožnosti in dajemo zadovoljstvo in spodbudo. Učenje z razvijanjem raziskovalnega duha pripravi učence na vseživljenjsko učenje in ne samo na šolsko (Trowbridge et al., 2000; King et al., 2001; DeBoer, 2002).

Prenos smernice v pouk:

- Učence spodbujamo k iskanju novih, izvirnih, neobičajnih rešitev (npr. za okolju prijaznejše preživljanje prostega časa),
- vnašamo novosti, raznolikosti, presenečenja, vzpodbudimo veselje do vsebine s tem, da jim dopuščamo domišljijo za razlago pojavov, namesto da se učeči na pamet uči pojme in algoritmično rešuje probleme (npr. rešuje uganke, kvize, rebuse).

Predlagane metode in načini dela:

- ekočasopis oz. uganekar,
- didaktične igre (npr. uganke, križanke),
- igra vlog,
- organizirajo nagradni natečaj (npr. za najboljšo fotografijo, sliko),
- pišejo eseje, rišejo risbe,
- izdelujejo voščilnice, okraske, vaze, darilne vrečke iz naravnih materialov.

PRIMER

Ekološki uganekar

Navodilo za izdelavo

V paru pripravita izviren ekološki uganekar (oziroma ekološki časopis), ki naj vsebuje 20 strani formata A5 in vključuje najmanj 10 različnih načinov predstavitve vsebine (npr. pesem, slika, uganaka, križanka, kviz, rebus, preme-tankanka, zanimivost, vic oz. šaljiva zgodba, grafit oz. misli o

onesnaževanju okolja, vaše izvirne ideje, kako ohraniti čisto okolje, nasvete, npr. kako ekološko odstraniti madež, strip, raziskave, ankete, intervjuji, razmišljanja, konstruktivni predlogi itd.). Ne pozabita na uvodnik in rešitev križank ter uganke.

Lahko pripravite tudi elektronski časopis in ga objavite na medmrežju. Primer si oglejte na spletni strani: <http://www2.arnes.si/~morel/voda/index.htm>.

Uganekar naj bo lepo oblikovan in naj vsebuje zanimivo ter raznoliko vsebino, ki bo vsakogar pritegnila.

ISKANJE MOŽNIH REŠITEV AKTUALNIH PROBLEMOV IN MEDPREDMETNO POVEZOVANJE

Učencem naj bi posredovali čim več aktualnih problemov iz vsakdanjega življenja, ki bi jim predstavljali izziv v iskanju možnih rešitev. Delo na področju trajnostnega razvoja ni domena enega predmeta, ampak mora biti pristop medpredmetno naravn.

Aplikacija smernice v pouk:

- gre za premik pozornosti od vsebin k procesom oziroma načinom reševanja aktualnega problema (npr. priprava načrta za ekohotel, priprava načrta za cenovno ugodno predelavo odpadkov in možnost odprtja novih delovnih mest),
- raziskovanje onesnaženosti vode iz različnih predmetnih področij,
- raziskovati, kako še uporabiti obnovljive vire s tem, da čim manj škodujemo naravi in ekonomično pridobimo energijo.

Predlagane metode in načini dela:

- problemski pouk,
- projektno učno delo,
- raziskava.

PRIMER

Projektno učno delo

Zeleno delovno mesto

Pripravi idejni načrt za zeleno delovno mesto oziroma podjetje (razpredelnica 1).

Pri tem zapiši ime podjetja, opiši dejavnost podjetja in predstavi, kako bo skrbel za okolje in zdravje, ter zapiši etični kodeks podjetja in razmisli, kako bo ravnal z odpadki.

IZBOLJŠATI KAKOVOST ŽIVLJENJA, KI BO USKLAJENO Z NARAVO IN Z DRUŽBENIMI VREDNOTAMI

Spodbujali naj bi spremembe v mišljenju in ravnanju, ki bi pripomogle k večji varnosti, zdravju in blaginji našega sveta ter s tem k izboljšanju kakovosti življenja, ki ne bi temeljilo na brezobzirnem izkoriščanju virov. Ozaveščali naj bi učence in jim razjasnjevali pomembne vrednote, kot so spoštovanje življenja, obzirnost, varčnost, skrb za druge in solidarnost.

Razpredelnica 1: Primeri treh zelenih delovnih mest (prirejeno po idejni zasnovi treh dijakov 3. letnika Gimnazije Moste maja leta 2014)

Ime podjetja	Zdravilišče za živali »Vesele nogice«	Ekoglasba	Živim zdravo
Dejavnost	Oskrbovanje živali med odsotnostjo lastnikov ter nudenje fizioterapevtskega zdravljenja in uporabe azijskih metod zdravljenja živali.	Produkcija ekoglasbe, ki bi vključevala besedila pesmi, ki bi dvigovale okoljsko zavest ter tako pomagale zaščititi okolje.	Priprava sadnih in zelenjavnih napitkov ter predavanj o zdravem načinu življenja.
Skrb za okolje	V okolici zdravilišča ne bo parkirišč in cest – dostop bo možen le peš. Na strehi bodo sončne celice, s katerimi bo zdravilišče pridobivalo električno energijo. WC-ji za živali bodo iztrebke predelovali v kompost. Zbirali bomo deževnico za splakovanje in zalivanje ter bomo sami pridelovali hrano za živali.	V vsaki pesmi bo pozitiven moto, ki promovira recikliranje in varovanje okolja. CD-ji z našo glasbo bi bili narejeni iz recikliranih materialov.	Sadje in zelenjava pridelana na ekonačin.
Skrb za zdravje	V okolici objekta bo območje tišine, kjer bosta prepovedana kajenje in hoja po travi.	Dobra besedila bodo spodbujajoče vplivala na moralno in motivacijo. Prijetna glasba pa bo pozitivno vplivala na živčni sistem in sproščanje napetosti.	Ljudje se bi prehranjevali z zdravo in doma pridelano hrano. Družili se bi ob ekonapitkih in ozaveščali o zdravju na ekopredavanjih.
Etični kodeks	Lepo ravnanje z živalmi in skrb za okolje ter odnose med uslužbenci in strankami.	Morala bi bila visoka, ker bi med seboj vsi sodelovali in poslušali dobro glasbo, mesečno bi se seveda organiziralo tudi tekmovanje glasbenih skupin, kar bi okrepilo druženje in večalo zavest.	Skrbeli bi za naravo in zdravje posameznika.
Kam z odpadki	Imeli bi ločene smetnjake (papir, steklo, organski odpadki), zbirali bi zamaške za »vesele nogice« ...	Podjetje bi imelo samo odpadke, ki se jih da reciklirati.	Na kompost
Delodajalec/-ka	Tjaša	Denis	Aleksandra

Prenos smernice v pouk:

- priprava načrta, kaj lahko pri sebi storim za izboljšanje okolja tako na miselnem, čustvenem in telesnem nivoju kot na sistemu vrednot,
- priprava načrta za izgradnjo energijsko varčne hiše,
- priprava načrta za predelavo gospodinjskih odpadkov in embalaže v restavracijah s hitro prehrano.

Predlagane metode in načini dela:

- viharjenje idej,
- priprava načrta akcije ozaveščanja družbenega okolja,
- izdelava brošur, letakov,
- razprava v skupini, organizacija okrogle mize.

PRIMER

Primer metode za razvijanje asociativnega razmišljanja in povezovanja vseh štirih nivojev na področju spreminjanja posameznika.

**METODA 541 (5 učencev napiše 4 ideje v 1 minuti)
Izvedba**

1. Pri tej metodi 5 učencev napiše v 1 minuti 4 ideje o zastavljenem problemu na list papirja.
2. Razred razdelimo v skupine po 5 učencev, ki naj se posedejo v krog. Vsakemu učencu damo list papirja, ki ga prepogne na 4 dele.
3. Postavimo vprašanje.
Primer:
Kaj lahko storim pri sebi, da izboljšam okolje v šoli?
4. V vsako četrtino lista napiše en nivo (materialni, čustveni, miselni, vrednote) in v vsako polje zapiše 1 idejo.
5. Po 1 minuti oziroma ko napiše, poda list naslednjemu učencu v smeri urnega kazalca, sam pa prejme list z leve strani.
6. Prebere napisano in doda 4 nove ideje – v vsako polje (četrtino) po eno. Pred tem morajo učenci prebrati že napisane ideje in poskušati nove povezovali z njimi, jih preoblikovati ali kako drugače uporabiti.
7. Menjava poteka toliko časa, dokler ne dobi vsak listka, na katerega je sam najprej napisal 4 ideje.
8. Na listu dobimo tako zapisanih 20 različnih idej. Na koncu naj učenec predloge dopolni še z idejami, ki so se mu utrnile naknadno.

Razpredelnica 2: Primer rešenega lista v skladu z metodo 541

Primer vprašanja KAJ LAHKO STORIM, DA IZBOLJŠAM OKOLJE V ŠOLI?	
SNOVNI NIVO	ČUSTVENI NIVO
<ol style="list-style-type: none"> Ločeno zbiram odpadke. Zapiram vodo po umivanju rok. Sem pozoren, kaj zlivam in dajem v odtok. Ugašam luči. Pozimi ne odpiram po nepotrebnem oken. 	<ol style="list-style-type: none"> Pazim na svoje besede, ki jih izgovorimo v jezi, kajti te imajo moč. Po pouku grem v naravo in svojo jezo sprostim v teku. Višek energije konstruktivno porabim (učenje). Pogovarjam se s prijatelji. Ko me je strah, ne širim panike naprej, ampak se umirim.
MISELNI NIVO	VREDNOTE
<ol style="list-style-type: none"> Opazujem svoje misli. Odtegujem pozornost negativnim mislim. 10-krat premislim, preden kaj rečem. Vizualiziram besedo stop, ko je to potrebno. Izognem se kritiziranju in opravljanju. 	<ol style="list-style-type: none"> Živim ta trenutek, pozabim na preteklost in na prihodnost. Sprememim slabe navade, se samoopazujem, postajam bolj zavesten in z novo usmerjenostjo delujem. Govorim tako, kakor da bi bil ves svet eno samo uho, ki prisluškuje, kaj bom povedal. Pazim na svoje izgovorjene besede, kajti grde besede ustvarjajo slabo energijo, lepe besede pozitivno. (S čiščenjem besedišča čistimo svoje telo in misli.) Ravnam tako, kakor da bi se vsako moje dejanje moralo nekoč povrniti meni. Vse, kar se mi zgodi, sprejemem kot življenjski nauk.

SPodbujanje aktivnosti, ki vodijo k pozitivni spremembi posameznika in k povezovanju ter sodelovanju

VITR zahteva konkretna dejanja in odločitve – v šoli ne moremo o prihodnosti samo govoriti, ampak se moramo lotiti konkretnih dejanj.

S preučevanjem dokazov, iskanjem relevantnih informacij, dvomom o veljavnosti virov informacij, analiziranjem predpostavk, preučevanjem alternativ in predstavljanjem možnosti za ukrepanje učenci postajajo bolj razumni, kar se tiče mehanizmov, fenomenov in omejitev, povezanih z reševanjem življenjskih problemov.

Prenos smernice v pouk:

- v skupinskem sodelovanju, interakciji in dialogu luščimo pomen naučenega,
- spodbujamo, da tudi sami prispevajo svoje poglede in rešitve problemov,
- razvijamo pri njih dinamične lastnosti (iniciativnost, samostojnost) in zmožnost za akcije.

Predlagane metode in načini dela:

- sodelovalno učenje,
- projektno delo,
- raziskave.

PRIMER

Ekonačrt

Naloga: Pripravi ekonačrt za bolj urejeno okolje v šoli

Pri pripravi ekonačrta dijakom pomagamo s postavljanjem vprašanj.

Razpredelnica 3: Primer ekonačrta (prirejeno po idejni zasnovi ekoprijateljev iz Gimnazije Moste leta 2013)

Opredelevitev problema in namen
<p>Opis stanja</p> <ul style="list-style-type: none"> Ugotovili smo, da odpadki v koših niso ločeni ali sploh niso odloženi v koš. <p>Opredeli priložnosti, ki jih želiš doseči z načrtom. Namen dela.</p> <ul style="list-style-type: none"> Naš izziv bo, kako predstaviti problem dijakom, jih motivirati in jih ozaveštili, da spremenijo svoje navade in s tem svoj odnos do okolja. <p>Na katera področja odgovornega ravnanja z okoljem želiš vplivati?</p> <ul style="list-style-type: none"> Ločevanje odpadkov in zmanjševanje njihove količine. Urejeno delovno okolje (šola, hodniki, razredi, jedilnica, okolica šole).
Načrt, orodja
<p>Kateri merljivi in uresničljivi cilje si si zadal pred začetkom izvajanja?</p> <ul style="list-style-type: none"> Cilj je ločevanje odpadkov, čista in urejena šola, ozaveščanje dijakov o ravnanju z bivalnim okoljem, v katerem živimo.
<p>Kateri aktivnosti ste si zadal za uresničitev ciljev?</p> <ul style="list-style-type: none"> Spremljali bomo urejenost šole in ugotavljali, kako dijaki ločujejo odpadke. Dvakrat na mesec bomo dokumentirali spremembe v razredih, na hodnikih in v šolski jedilnici. Dijake bi pri razredni uri ozaveščali o ravnanju z odpadki in na spletni strani šole bomo objavili informacije o pobudi in ločevanju odpadkov. Starše bomo obvestili o kampanji na roditeljskem sestanku.
<p>Kateri ciljne skupine boš vključil v izvajanje projekta?</p> <ul style="list-style-type: none"> Dijake in starše ter učitelje.

Raziskovanje

- Kaj boš meril?
 - Merili bomo prostornino odpadkov ter zbiranje in odlaganje ločenih odpadkov.
- Kako boš meritve izvajal?
 - Dvakrat mesečno bomo ob koncu pouka zapisovali in slikovno dokumentirali urejenost učilnic, hodnikov in jedilnice:
 - ali so odpadki ustrezno ločeni,
 - prostornino odpadkov,
 - ali so odpadki zunaj koša,
 - ali je prostor urejen,
 - ali so v vsaki učilnici koši za ločevanje odpadkov.

Pridobitev

Kaj bo po vašem šola s tem pridobila?

- Pridobili bomo, da bo šola bolj čista, imela bo ločene odpadke in bo urejena. Dijaki bodo ozaveščeni o ločevanju odpadkov in škodljivosti neločevanja, pridobljeno znanje, navade, vrednote in izkušnje pa bodo uporabili v vsakdanjem življenju.

SKLEP

Naša prihodnost je odvisna od tega, kar počnemo zdaj. Vse odločitve in spremembe vplivajo na prihodnost. Zato lahko vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj prispevata k uresničitvi naše vizije. Spodbujata lahko spremembe v mišljenju ljudi in jim s tem omogočata, da prispevajo k večji varnosti, zdravju in blaginji našega sveta in tako izboljšujejo kakovost življenja.

Večkrat kažemo na probleme in smatramo, da se morajo drugi spremeniti, premalo pa se zavedamo, da lahko začnemo s spreminjanjem sebe, in tukaj imamo moč, da spremenimo smer k pozitivni naravnosti in ohranjanju narave.

Kdor hoče spreminjati svet, se mora spopasti s samim seboj in doseči spremembo pri sebi, kajti učimo predvsem s svojimi dejanji.

LITERATURA

Breiting, S., Mayer, M., Mogensen, F., Marentič Požarnik, B., Komljanc, N. (2008). Kriteriji kakovosti za šole, ki vzgajajo in izobražujejo za trajnostni razvoj: vodnik za dvig kvalitete vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Brečko, D. (2002). Štirideset sodobnih učnih metod – Priročnik za predavatelje, učitelje in trenerje. Ljubljana: Sofos.

Deboer, G. E. (2002): Student-Centred Teaching In A Standards-Based World: Finding A Sensible Balance. *Science & Education*, 11 (4), 405–417.

Jelenc, Z. (2007). Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji: gradivo za Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

King, K., Shumow, L., Lietz, S. (2001): Science Education In An Urban Elementary School: Case Studies Of Teacher Beliefs And Classroom Practices«. *Science Education*, 85 (2), 89–110.

Orel, M. (2011). Razvijanje ustvarjalnega mišljenja. V: Marentič Požarnik, B. et al. *Okoljska vzgoja: posodobitve pouka v gimnazijski praksi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 36–45

Rupnik Vec, T. (2010): Kritično mišljenje kot kroskurikularni cilj. V: Rutar Ilc, Pavlič Škerjanc idr. (2010). *Medpredmetne in kurikularne povezave*, str. 381–404. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Trowbridge, L. W., Bybee, R. W. And. Powell, J. C. (2000): *Teaching Secondary School Science*. Upper Saddle River, NJ: Merrill / Prentice Hall.

POVZETEK

V članku so podrobno predstavljene smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, ki temeljijo na razvijanju ustvarjalnosti in kritičnega ter systemskega mišljenja, poudarjajo pomen problemsko naravnane pouka, ki vključuje primere iz vsakdanjega življenja in aktualna vprašanja ter upošteva vrednote in odgovoren ter zavesten odnos do žive in nežive narave ter spodbuja aktivnosti, ki vodijo k pozitivni spremembi posameznika in s tem družbe.

Ključne besede: smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, kritično mišljenje, ustvarjalnost, vrednote

ABSTRACT

This article presents the guidelines of education for sustainable development in detail. They are based on the development of creativity and system thinking, they stress problem-based learning that includes the examples from everyday life and current questions and considers values as wells as responsible and conscious attitude to animate and inanimate nature. They also promote activities that lead to positive changes in individuals and consequently in the society.

Key words: guidelines of education for sustainable development, critical thinking, creativity, values

Liliana Vižintin in Milena Maček Jerala, Biotehniški center Naklo, Višja strokovna šola

UDEJANJANJE NAČEL VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ (VITR) V BIOTEHNIŠKEM CENTRU NAKLO Z VIDIKA RAZNOVRSTNOSTI VSEBIN IN USTVARJALNOSTI PRISTOPOV

UVOD

V poslovnem in osebnem življenju se vse bolj soočamo z izzivi, ki so posledica okoljskih, ekonomskih in družbenih sprememb. Reševanje bodočih izzivov bo vse bolj zahtevalo miselni preobrat in inovativno spremembo. Če želimo v ospredje postaviti skrb za okolje in prihodnje generacije, bomo morali prej ali slej stopiti iz območja udobja in se znajti v družbi, kjer je tveganje veliko večje, hkrati pa sta možna razvoj in povečanje kompetentnosti. Razvoj se povezuje s spremembo in po navadi predstavlja velik osebni izziv, saj vsaka sprememba terja od človeka veliko emocionalnega in kognitivnega napora za aktivno prevzemanje novih načinov življenja in navad. Glede spreminjanja osebnosti so psihologi deljenega mnenja. Kljub temu paradigma vseživljenjskega razvoja opredeljuje razvoj v življenjskem ciklu človeka kot proces, ki dopušča razvojne spremembe v vseh starostnih obdobjih (Klemenčič, 2006). Zato se poudarja pomen vseživljenjskega učenja in vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, ki delujeta sinergično pri formalnem, neformalnem in priložnostnem učenju v vseh obdobjih življenja. Hkrati se moramo pri zagotavljanju kakovostnega življenja ter doživljanja osebne sreče tudi vprašati o pozitivni psihološki motivaciji, ki omogoča, da sonaravno in trajnostno naravnost v osebnem in poslovnem življenju razumemo kot vseživljenjsko vodilo. Posledično bodo ljudje, ki se bodo uspeli prilagoditi novim izzivom z bolj trajnostnim ravnanjem, bolj zadovoljni v življenju. Povezovanje konceptov pozitivne psihologije (Musek in Avsec, 2002), ki preučuje psihološke razsežnosti kakovosti življenja, z vsebinami trajnostnega razvoja je bistveno za spodbujanje proaktivnih rezultatov, usmerjenih k skrbi za dolgoročno blagostanje okolja in družbe.

V članku bomo opisali pristope, ki jih uporabljamo v srednješolskih in višješolskih programih Biotehniškega centra Naklo pri predmetih trajnostni razvoj in trajnostni razvoj z izbranimi poglavji biologije, ter utemeljili polnovrednost rezultatov, ki jih tako lahko dosežemo pri udeležencih izobraževalnega procesa in v celotni družbi.

DIDAKTIČNI PRISTOPI PRI POUČEVANJU PREDMETOV TRAJNOSTNEGA RAZVOJA NA SEKUNDARNI IN TERCIARNI RAVNI IZOBRAŽEVANJA

Ena najbolj razširjenih opredelitev trajnostnega razvoja je še danes tista, ki jo je leta 1987 v svojem poročilu zapisala

Svetovna komisija za okolje in razvoj (znana tudi kot Brundtland Commission): Trajnostni razvoj je razvoj, ki omogoča zadovoljitev trenutnih potreb človeškega rodu, ne da bi pri tem bilo ogroženo zadovoljevanje potreb prihodnjih generacij (World Commission on Environment and Development, 1987). Ta definicija poudarja, da mora razvoj, čeprav je nujen za zadovoljevanje človekovih potreb in izboljšanje kakovosti njegovega življenja, potekati tako, da ni ogroženo naravno okolje, na katerem temelji. Upamo si trditi, da trajnostni razvoj posamezniki, ki ne prihajajo iz strokovnih krogov, najpogosteje povezujejo s podnebnimi spremembami, z zmanjševanjem biotske raznolikosti, z uničevanjem naravnega okolja ipd., torej predvsem z vidiki enega od stebrov trajnostnega razvoja. Strategija trajnostnega razvoja se bolj dosledno poudarja po sklepu vrha Združenih narodov 2005 in obsega tri stebre: gospodarski razvoj, socialni razvoj in varstvo okolja.

Vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj ne vidimo kot končni cilj, ampak predvsem kot proces nenehnih sprememb in učenja. Leta 2007 so bile objavljene Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do dodiplomskega izobraževanja, ki so seveda dobrodošle in ključne za spremembe v smeri izobraževanja. Prihodnost od mladih pričakuje ustvarjalnost, sposobnost lateralnega mišljenja, spretnosti in veščine na različnih področjih, prilagodljivost (Ahčin, 2010).

Prenova programov poklicnega, srednješolskega in višješolskega izobraževanja na biotehniških področjih v letu 2004/2005 ter ustanovitev Konzorcija biotehniških šol leta 2004 je vodila do nastanka novih programov izobraževanja in usposabljanja, katerih cilji so ustrezali vidikom razvoja podeželja, živilstva, gozdarstva, veterine in hortikulture ter so temeljili na ohranjanju narave in varovanju okolja. V sklopu tega projekta so sledile tudi postavitve skupnih strokovnih modulov s poslovno-ekonomskega področja, varovanja okolja in narave ter trajnostnega razvoja. Slednji je bil postavljen kot skupni modul v triletnih, štiriletnih in višješolskih programih (Gerček, 2008).

Pri analizi letne učne priprave predmeta trajnostni razvoj (Vižintin in Skoberne, 2012) na nivoju srednje šole (program naravovarstvo) in izvedbenega kurikula predmeta trajnostni razvoj z izbranimi poglavji biologije (Vižintin in Zevnik, 2013) na nivoju višje strokovne šole (program naravovarstvo) smo ugotovili, da so usmerjevalni cilji modulov zelo podobni in med drugim vključujejo: razumevanje soodvisnosti treh vidikov trajnostnega razvoja: okoljskega,

ekonomskega in socialnega, razvijanje inovativnega in ustvarjalnega mišljenja ter sposobnosti reševanja problemov in organizacije dela, zavedanje o pomenu sonaravnega in trajnostnega razvoja in upoštevanje temeljnih načel pri lastnem delu in v vsakodnevem življenju, varovanje naravne in kulturne dediščine, okolja in biotske pestrosti ter sprejemanje pozitivnih odločitev o ukrepih, ki vodijo do izboljšanja kakovosti življenja in k dolgoročni okoljski, gospodarski in družbeni blaginji.

Usmerjevalni cilji učnih načrtov so po navadi dobro usklajeni z usmerjevalnimi cilji katalogov znanj za navedene predmete (Pogačnik, 2010).

Vsebine, ki jih vključujemo v predmete trajnostnega razvoja, so interdisciplinarne, s posebnim poudarkom na aktualizaciji le-teh z uporabo člankov in strokovnih besedil. V učnih pripravah poudarjamo povezovanje ekoloških vsebin s komunikacijo in poslovanjem ter s sociološkimi in psihološkimi vsebinami. Ker je Biotehniški center Naklo dobro umeščen v prostor in lokalno skupnost, veliko uporabljamo primere iz okolice za razlaganje trajnostnega razvoja podeželja, trajnostnih oblik turizma in gospodarjenja s prostorom in naravnimi viri ter možnosti aktivnega vključevanja v ta proces. V večini primerov uporabljamo delovne liste in aktivne učne oblike, kot je na primer delo v dvojicah in delo v skupinah, ki jih sestavljamo nključno. Le-to omogoča predstavitev in uporabo lastnih izkušenj, boljše medsebojno spoznavanje, sprejemanje drugačnosti, samostojno obravnavanje informacij in reševanje problemov. Uporabljamo tudi pestro paleto učnih metod, na primer metodo razlage in referata, metodo projekcije in prikazovanja, metodo pogovora in razprave, metodo opazovanja, zaznavanja občutenja, viharjenja možganov, metodo dela s slikami in fotografijami, metodo dela z IKT, metodo mešanih ter nključno oblikovanih skupin (Resnik Planinc, 2010). Pri določeni učni situaciji našete metode sestavljamo z namenom, da ob koncu učne ure udeleženci pridobijo čim bolj bogato izkušnjo, ki jih popelje do refleksije in proaktivnega okoljskega vedenja.

Projekt EKOŠOLA je na šoli opredeljen kot način življenja. Vse dejavnosti ekošole usmerja Ekoprogramski svet, ki določi cilje delovanja in skrbi za vključevanje vseh dijakov, staršev, preostalega osebja šole in predstavnikov lokalne skupnosti. Biotehniški center Naklo deluje v projektu Ekošola kot način življenja že več let, za delo pa smo bili prvič z ekozastavo nagrajeni 5. junija 2006. Zeleno ekozastavo vsako leto uspešno potrjujemo, kot podlaga za to pa nam služi naše ekološko usmerjeno posestvo.

V Biotehniškem centru Naklo živimo naravi prijazno. Pridelava vrtnin in zelišč je ekološka, na jedilniku imamo ekološke obroke, ločeno zbiramo odpadke, skrbimo za zmanjšano porabo elektrike. Cilji, s katerimi uresničujemo program Ekošole kot načina življenja:

- Vzgoja za okoljsko odgovornost.
- Razvijanje pozitivnih medsebojnih odnosov in pomoč pri odpravi revščine.

- Vzgoja za zdrav način življenja v zdravem okolju (pitniki, gibanje).
- Spodbujanje kreativnosti, inovativnosti in izmenjava idej.
- Učinkovita raba naravnih virov (Biotehniški center Naklo, 2014).

V nadaljevanju predstavljamo nekaj izbranih primerov vsebin, didaktičnih pristopov, oblik in metod dela, ki jih uporabljamo v sklopu srednješolskega in višješolskega izobraževanja.

Izkustveno učenje

Ekskurzija je nepogrešljiva oblika vzgojno-izobraževalnega dela, ki omogoča praktično izobraževanje, torej izkustveno učenje v realnem prostoru (Bezjak, 1999). Ekskurzije morajo biti premišljene, organizirane in dobro umeščene v izobraževalni proces. Ta oblika aktivnega učenja omogoča tudi kroskurikularno povezovanje.

V vsakem šolskem letu skrbno načrtujemo strokovne ekskurzije, ki jih nato tudi izvajamo. Menimo, da je ena najbolj zanimivih izkušenj za dijake in študente ogled Učnega poligona za samooskrbo Dole v občini Poljčane, ki ga obiščemo vsako leto. Prek izkustvenega spoznavanja načel permakulture in ekovasi nas vodi prof. ddr. Ana Vovk Korže, idejna pobudnica celotnega projekta. Pri tej pomembni izkušnji mladostniki spoznavajo avtohtone rastlinske vrste in različne oblike permakulturne zasaditve, kot so na primer visoke, gomilaste, spiralaste, okrogle grede ter grede na ključ. Oglejajo si tudi jurto (vrsta mongolskega šotora) in zemljanko, dva primera ekološke gradnje. V sklopu učnega poligona pa so prikazani tudi drugi vidiki trajnostnega življenja, denimo zbiralnik deževnice, trajnostni modeli pridobivanja energije, obdelave odpadne vode in recikliranja odpadkov idr. Poslanstvo učnega poligona je spodbujanje samooskrbe, zdravja in trajnostnega razvoja prek izkustvenega učenja in aktivnega sodelovanja pri reševanju izzivov današnjega časa in prihodnosti ob upoštevanju tradicije ter ohranjanju naravnih ekosistemov (Globovnik in sod., 2012).

Uporaba slikovnega gradiva in IKT

Primer uporabe slikovnega gradiva

Pri ustvarjanju zamisli o uporabi slikovnega gradiva pri učni uri trajnostnega razvoja za prvi letnik višješolskega programa smo se odločili za dve vaji. V prvi smo na internetu izbrali fotografije, ki so v sebi imele veliko sporočilno vrednost. Slike smo razrezali na 4 dele ter jih pomešali. Študenti so slike sestavili in se tako razporedili v nključne skupine. V sklopu skupinskega dela so razpravljali o sporočilu fotografije. Ob koncu razprave so drugim skupinam predstavili problematiko trajnostnega razvoja, ki jo prikazuje slika. Poiskali so tudi članke, ki se navezujejo na to problematiko, in predstavili njihovo vsebino. Oddali so pisna poročila in evalvacijo opravljenega dela.

V drugi vaji so študenti dobili nalogo, da sami slikajo motive, ki prikazujejo dva trajnostna in netrajnostna vidika njihovega vsakdanjega življenja. Utemeljili so trajnostne in netrajnostne vidike življenja na podeželju ali v mestu, potrošništva, urbanizacije in urejanja prostora ter poslovanja. Slike so oddali v spletno učilnico skupaj s poročilom, ki so ga ob naslednji vaji predstavili kolegom.

Primer vključevanja spletnika (bloga) v učni sklop trajnostnega razvoja

Učno izkušnjo z uporabo spletnika Trajnostno potrošništvo (dosegljiv na naslovu <http://trajnostnirazvoj-nabcnaklo.blogspot.com/>, citirano 19. 6. 2014) smo izvajali prvič v 4N- (Naravovarstveni tehnik) in 4F- (Hortikulturni tehnik) oddelku Biotehniškega centra Naklo v študijskem letu 2012/2013 ter v prvih letnikih višješolskega študija (študijsko leto 2012/2013). Kot temo smo uporabili trajnostno potrošnjo in jo umestili v učni načrt v čas predprazniške nakupovalne mrzlice, ko je bila tematika nakupovanja še najbolj aktualna. Cilji učnega sklopa: učenci razumejo in znajo razložiti pojem trajnostna potrošnja, naštejejo tri primere odgovornega potrošniškega ravnanja, na primeru razložijo vpliv netrajnostne potrošnje na okolje, razumejo in obrazložijo pojem pravične trgovine, se zavedajo pomena trajnostne potrošnje in kupovanja okolju prijaznih izdelkov. Ura je bila zasnovana interaktivno: udeleženci so sodelovali pri soustvarjanju vsebin spletnika, spletnem komuniciranju in delu s spletnimi viri.

Od načrtovanja do izvedbe projekta na področju trajnostnega razvoja

Pri tej učni izkušnji smo želeli študentom prvih letnikov višje strokovne šole (študijsko leto 2013/2014) približati faze načrtovanja, oblikovanja in izvedbe projekta. Študente smo najprej razvrstili v naključne skupine ter jim podali navodila (delovni list) za načrtovanje lastnega projekta. Vsaka skupina je izbrala temo projekta, cilje in namen projekta, načrtovala izvedbo, diseminacijo, evalvacijo in finančno konstrukcijo projekta. Z metodo mešanja skupin (priredba metode »Pro-Action Cafe«) so predstavniki vsake skupine prikazali projekt preostalim skupinam, ki so imele nalogo, da izboljšajo obliko predlaganih projektov, oblikujejo prednosti in slabosti projektne ideje ter izberejo najboljši projekt. Projekt, ki se je na koncu procesa izkazal kot najbolj zanimiv in izvedljiv, je bil projekt recikliranja odpadkov za ustvarjanje uporabnih izdelkov (»reuse projekt«), ki smo ga tudi uresničili. Pri uresničitvi projekta so študenti sodelovali v skupinah: vsaka skupina si je zamislila uporaben izdelek, ki so ga nato v šoli izdelali iz odpadnega materiala. Z uporabo IKT so študenti nato opisali vse faze dela od zamisli, načrtovanja, zbiranja odpadnega materiala do procesa ustvarjanja novega izdelka. Pomembno je bilo, da so končni izdelki iz odpadnega materiala primerni za nadaljnjo uporabo z novim namenom.

Besedilo so opremili tudi s slikami. Gradivo bo lahko v prihodnje uporabno za učitelje in mladostnike, če bodo želeli izvajati podobne projekte.

RAZPRAVA IN SKLEPI

V katalogih znanja predmetov trajnostnega razvoja sekundarnega izobraževanja je mogoče na splošno opaziti manjšo zastopanost vsebin trajnostnega razvoja podeželja in urbanizacije, trajnostne potrošnje in trajnostnega ter socialnega podjetništva (Pogačnik, 2010; Pogačnik in Žnidarčič, 2011), zato je smiselno vključevati več teh vsebin v učne načrte.

Menimo, da so v katalogih znanj tudi premalo prisotne vsebine, ki vključujejo psihološke in sociološke vidike sporazumevanja (Vižintin in Logonder, 2014), reševanja konfliktov, sodelovanja, pravičnosti družbenih odnosov in skrbi za sočloveka, kar je pomembno pri vzdrževanju etičnega jedra družbe. Namen vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj ni samo v podajanju golih informacij in dejstev, ampak predvsem v spreminjanju stališč v smeri okolju prijaznega ravnanja, saj je pomembno, da dijak ali študent razume sporočilo, z njim vzpostavi emotivni stik in nato spremeni svoje vedenje.

Proces spreminjanja stališč poteka prek vpliva na kognitivno, emotivno in dinamično komponento stališč, šele nato se spremeni vedenje (Marentič Požarnik, 2010). V terciarnem izobraževanju se prepogosto veliko bolj poudarja kognitivna komponenta kot pa emotivna in dinamična (Shephard, 2008). Ugotovili so, da so odzivi študentov zato bolj spoznavne narave; kar pomeni, da študenti pridobijo potrebno znanje ter okoljsko ozaveščenost, primanjkuje pa emotivnih in dinamičnih vnosov. Posledično kljub pridobljenemu znanju študenti ne spremenijo svojih navad in stališč.

Opažamo, da je tudi v slovenskih šolah na sekundarnem in terciarnem nivoju izobraževanja premalo emotivnih rezultatov, ki bi vodili do spremembe stališč celotne družbe, in menimo, da bi bilo potrebno treba stanje izboljšati z novimi pristopi pri vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj. Samo pravilna kombinacija kognitivnih, emotivnih in dinamičnih komponent vzgojno-izobraževalnega procesa lahko vodi do pridobivanja znanja, spreminjanja stališč, proaktivne okoljske naravnosti in trajnostno naravnega vedenja.

Menimo, da je interdisciplinaren, ustvarjalen in inovativen pristop pomemben za celostno razumevanje trajnostnega razvoja z ekološkega, gospodarskega, sociološkega in etičnega stališča. S tem lahko povečamo zanimanje ter motivacijo udeležencev sekundarnega in terciarnega študija za sprejemanje okoljskih in trajnostnih vsebin, proaktivno okoljsko naravnost družbe ter kulturne spremembe v skupnosti.

LITERATURA

- Ahčin, A. (2010). Odgovornost učiteljev, pri ozaveščanju mladostnikov za trajnostno razmišljanje. V: Brezovec, A. (ur.), Mekinc, J. (ur.). Management, izobraževanje in turizem: družbena odgovornost za trajnostni razvoj: 2. znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo, 21.–22. oktober 2010, Portorož: zbornik povzetkov referatov = book of abstracts. Portorož: Turistica, Fakulteta za turistične študije, 2010, str. 53–63.
- Bezjak, J. (1999). Didaktični model strokovne ekskurzije za naravoslovje in tehniko: obvezne izbirne vsebine in interesne dejavnosti, (Pedagoški praktikum). 1. izd. Ljubljana: DZS, 61 str. Biotehniški center Naklo: <http://www.bc-naklo.si/> (1. 6. 2014).
- Gerčer, A. (2008). Vloga vsebin varovanja okolja pri prenovi programov biotehniških področij Konzorcija biotehniških šol, Ekolist 03: 38–39.
- Globovnik, N., Kokot, M., Vovk Korže, A., Križan, J. Trajnostni razvoj v živilstvu in prehrani na primeru permakulturnega učnega poligona v Dolah. V: Kržin Stepišnik, J. (ur.), et al. Trendi in izzivi v živilstvu, prehrani, gostinstvu in turizmu: zbornik prispevkov 2. mednarodne strokovne konference, 16.–17. november 2012, Ljubljana, Slovenija, Biotehniški izobraževalni center, Višja strokovna šola: 2012: str. 23–30.
- Klemenčič, M. M., (2006). Koncept spreminjanja skozi paradigmo vseživljenjskega razvoja. Socialna pedagogika, 10, 4; 467–488.
- Marentič Požarnik, B. (2010). Vzgojanje za stališča in vrednote, ki omogočajo trajnostni razvoj. Vzgoja 46: 5–6.
- Musek, J., Avsec A. (2002). Pozitivna psihologija: subjektivni (emocionalni) blagor in zadovoljstvo z življenjem. Anthropos 34, 1/3: 41–68.
- Pogačnik, M. (2010). Izobraževanje za trajnostni razvoj v biotehniških šolah. V: Brezovec, A. (ur.), Mekinc, J. (ur.). Management, izobraževanje in turizem: družbena odgovornost za trajnostni razvoj: 2. znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo, 21.–22. oktober 2010, Portorož: zbornik povzetkov referatov = book of abstracts. Portorož: Turistica, Fakulteta za turistične študije, 2010, str. 217–218.
- Pogačnik, M., Žnidarčič, D. (2011). Razumevanje trajnostnega razvoja pri dijaki biotehniške usmeritve. V: 30. mednarodna konferenca o razvoju organizacijskih znanosti, Slovenija, Portorož, 23.–25. marec 2011. Ferjan, M. (ur.), Kljajić Borštnar, M. (ur.), Pucihar, A. (ur.). Organizacija prihodnosti: zbornik 30. mednarodne konference o razvoju organizacijskih znanosti, Slovenija, Portorož, 23.–25. marec 2011. Kranj: Moderna organizacija: 1074–1082.
- Resnik Planinc, T. (2010). Učne oblike in učne metode. V: Razmišljamo in delujemo trajnostno [Elektronski vir]: priručnik za vključevanje vsebin trajnostnega razvoja v izobraževanje / avtorji A. Klemenc ... [et al.] ; uredili D. Škapin, M. Blejec, T. Dintinjana ; ilustrator T. Verbič Šalomon. - El. knjiga. - Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje, 2010CPI, dostopno na naslovu http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/TrajnostniRazvoj/Ucne_oblike_in_ucne_metode.pdf, citirano dne 18. 6. 2014).
- Shephard, K. (2008). Higher education for sustainability: seeking affective learning outcomes, International journal of Sustainability in Higher Education 9, 1: 87–98.
- Vižintin, L., Skoberne, M. (2012), Letna učna priprav za predmet Trajnostni razvoj za šolsko leto 2012/13. Biotehniški center Naklo, srednja šola, arhiv.
- Vižintin, L. in Logonder, M. (2014). Integriran koncept vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (VITR) v povezavi s pozitivno psihologijo. Konferenca VIVUS »Prenos inovacij, znanja in izkušenj v vsakdanjo rabo«, 14. in 15. november 2014, Biotehniški center Naklo, Slovenija, v tisku.
- Vižintin, L., Zevnik, M. (2013). Izvedbeni kurikulum za predmet Trajnostni razvoj z izbranimi poglavji biologije za študijsko leto 2013/14. Biotehniški center Naklo, višja strokovna šola, arhiv.

POVZETEK

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (VITR) je celovit pedagoški proces, ki temelji ne samo na golem podajanju znanja, ampak predvsem na razvijanju pozitivnega odnosa do narave, okolja in soljudi. Analizirali smo raznovrstnost vsebin in pristopov, ki jih uporabljamo v srednješolskih in višješolskih programih Biotehniškega centra Naklo pri predmetih trajnostni razvoj in trajnostni razvoj z izbranimi poglavji biologije. Inovativni pristopi, skupinsko delo, projektno delo in kroskurikularne povezave spodbujajo ustvarjalnost, interdisciplinarni pristop pri reševanju strokovnih vprašanj, timsko delo, empatijo in kritično mišljenje, ki skupaj z okoljsko ozaveščenostjo vodijo do uspešnega reševanja današnjih in prihodnjih vprašanj trajnostnega razvoja.

ABSTRACT

Education for sustainable development (ESD) is a comprehensive educational process based not only on cold transmission of knowledge but mainly on the development of positive attitude towards nature, environment and other people. We made an analysis of diversity of contents and approaches used in secondary and higher educational programmes in Biotechnical Centre Naklo in subjects *Sustainable development* and *Sustainable development with selected chapters from biology*. Innovative approaches, group work, project work and cross-curricular connections stimulate creativity, team work, empathy and critical thinking. Together with environmental awareness they lead to effective solving of today's and future issues in sustainable development.

Dr. Nevenka Bogataj, Andragoški center Slovenije

IZTEKU DESETLETJA VITR OB ROB Z VIDIKA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

UVOD IN NAMEN

Koncept vseživljenjskega učenja terja kompleksen pogled na izobraževanje in zato enakovrednost formalnega, neformalnega in priložnostnega izobraževanja (EAEA, 2011) ter prepoznavanje civilne družbe kot ključnega partnerja. Primeri, ki jih navajamo v nadaljevanju, se nanašajo na slednje, zato dajemo poudarek neformalnemu izobraževanju kot organizirani in strukturirani izobraževalni aktivnosti zunaj formalnega sistema, ki pa je z njim povezana prek ustanov – ponudnic neformalnega izobraževanja. Izobraževalci odraslih, ki jih koordinira in razvojno usmerja Andragoški center Slovenije, ponujajo različne oblike neformalnega izobraževanja.¹ Njegovo financiranje je v veliki meri pristojnost Ministrstva za šolstvo (ne glede na njegovo formalno ime, ki se v času spreminja) in je vezano na njegove prioritete (npr. dvig pismenosti odraslih, vzpostavljanje Centrov za vseživljenjsko učenje ipd.). Prakse civilne družbe so mnogo širše ter iščejo finančne vire tudi v evropskem prostoru ali med udeleženci. Prav slednje – odnos med viri in zadovoljevanjem potreb ljudi – je ključen element trajnosti, o kateri bo več povedano v nadaljevanju.

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (dalje VITR) izhaja iz koncepta okoljske vzgoje (Marentič Požarnik, 2010) in se povezuje s konceptom vseživljenjskega učenja. Njen cilj je »*usposobiti ljudi za razumevanje in reševanje problemov in konfliktnih interesov pri porabi naravnih virov in uveljavljanje vzdržnega življenjskega sloga*« (Marentič Požarnik in Piciga, 2014). Usmerjen je torej v »inovativno in participativno« anticipiranje prihodnosti. Priročniki zadnjih let (Berilo o trajnosti, 2009, Razmišljamo in delujemo trajnostno, 2010) večinoma obravnavajo okolje in širijo poslanstvo okoljske vzgoje (Anko s sod., 2009; Klemenc, Škapin, 2010). Šele Znamenja trajnosti (Bogataj, 2013) se bolj posvečajo socialnemu stebru trajnosti z navajanjem domačih primerov rabe naravnih virov, ki ne ogrozi njihovega obstoja ali delovanja. Že Marentič-Požarnik poudarja, da razširitev okoljske vzgoje na vzgojo za trajnostni razvoj terja ne le vsebinsko razširitev, ampak tudi širši nabor ciljev in metod dela (Marentič Požarnik, 2010). Okoljski problemi so namreč družbenoekonomski konflikti med družbenimi skupinami, ki različno upoštevajo značilnosti naravnih procesov, zato nekatere povzročajo uničenje naravnih virov, od katerih

smo odvisni vsi. VITR bi naj torej omogočil ovrednotenje lastnega ravnanja, prepoznavanje vrednot in vedenja posameznih družbenih skupin in odprt pot za obvladovanje konfliktov med njimi.

Ovrednotenja VITR kažejo, da je bil doslej poseben poudarek (zopet) dan formalnemu izobraževanju, zlasti posodobitvam gimnazijskih programov. Izpostavljeni so bili etični vidiki izobraževanja (Mlinar, 2010), didaktika (Erčulj, 2010), mreženja (EKOŠOLE, Šolska energetska mreža, Slovenska mreža zdravih šol, *Šola otrokovih pravic*, Unesco šole) ter projektno delo (Piciga, 2013). V kontekstu izobraževanja odraslih je bilo oblikovano *Temeljno usposabljanje za trajnostni razvoj* (Anko s sod., 2007), za katerega je bilo razvito učno gradivo (Anko, s sod., 2009), nadgrajeno z obsežnim naborom domačih zgledov na lokalni, regionalni in nacionalni ravni (Bogataj, 2013).

Ideja trajnosti tako v svetu kot pri nas sloni na treh kriterijih, ki morajo biti izpolnjeni hkrati: ekonomski (gospodarnost), ekološki (raba naravnih virov) in socialni (zadovoljevanje potreb ljudi). Slednji se zdi včasih zapostavljen ali pa so zanj prevladali različni poudarki (demokratičnost, participacija, enakost, obstoj socialnih gibanj itd.). Desetletje VITR se izteka in kaže, da so z njim sovpadle materialne omejitve višjih ravni organizacije (občin, države). Tako so se ustavili mnogi od navedenih prebojev in šolskih projektov. Zdi se, da so pobude mlajšega dela civilne javnosti, ki so doživele množičen odziv (Očistimo Slovenijo, Ekologi brez meja), ob odsotnosti systemske podpore prepuščene lastni iznajdljivosti. Trendi VITR so torej vsaj do neke mere povezani s strukturnimi težavami države, odnosom do sprememb in realnimi možnostmi nadaljnjega razvoja. Iskanje medsebojnih komplementarnih dopolnjevanj zato ostaja ključni izziv prihodnosti, ki se ga glede na prakse, prikazane v nadaljevanju, ne kaže ustrašiti.

Izbrana primera dobre prakse temeljita na osnovni enoti – skupini. Skupina, vpeta v lokalno okolje, na podlagi opazovanja problemov sama sebi zastavi izobraževalni cilj, ga doseže z organiziranim učenjem ter s pomočjo akcije »vrne« okolju ter tako poleg svoje vizije vanjo prispeva tudi lasten razvojni prispevek. Prvi primer so študijski krožki, ki jih koordinira Andragoški center Slovenije (ŠK_{ACS}). Glede na druge evropske države imajo nekaj posebnosti. Njihov model je bil vzpostavljen v devetdesetih letih in odtlej jih država sistematično spremlja in financira.

¹ Institucije za izobraževanje odraslih (ACS, ZLUS, ADS in U3ŽO) so bile v preteklem obdobju osredotočena na evropski prioriteti: 1. izobraževanje starejših in 2. družbeno obrobne ciljne skupine. Pripravile so več konceptualizacij (npr. celostni model izobraževanja starejših, Centri VŽU, ob tem tudi samoutemeljitve).

Pod določenimi pogoji (usposobljen mentor, registracija ustanove za izobraževanje, redno poročanje, pisna zaveza za upoštevanje načel in modela) delujejo v okviru javnih, zasebnih in civilnodružbenih ustanov ter so v vseh lokalnih okoljih odlično sprejeti. Zanje se redno zanimajo tudi druge evropske države.

Drugi primer so agrarne skupnosti (dalje AS), večinoma nepoznan del slovenske kulture, ki izhaja iz skupnega lastništva zemlje in z njim povezanega evropsko primerljivega modela delovanja. Argument za izbor AS med dobre prakse je v tem, da so verjetno naša najstarejša institucija, ki je imela nekoč tudi pravno legitimiteto in brez učenja ne bi obstala. Trenutno je zanje pristojno Ministrstvo za kmetijstvo in okolje, čeprav so enako odgovorni za skrb zanje tudi drugi sektorji (npr. za izobraževanje, glede na obseg in značilnosti strukture njihovih članov, ki jih celo brez posebnih analiz lahko razumemo kot socialno neprivilgirane; za kulturo pa glede na tisočletno tradicijo institucije).

Namen prispevka je osvetliti razvoj in pomen neformalnega izobraževanja odraslih za VITR v zadnjih petih letih z vidika uveljavljanja koncepta trajnosti v Sloveniji. Opozoriti želimo tudi na bele lise državnih struktur in jih za izobraževanje utemeljiti tako z vidika ciljnih skupin kot vsebin (npr. prevladujoče ukvarjanje z lokalno identiteto v ŠK, model organiziranja intermediarne institucije v AS). Na podlagi temeljnih pojmov (vseživljenjsko učenje, izobraževanje odraslih, VITR) in predstavitev omenjenih dveh praks učenja interpretiramo stanje in predlagamo nekaj ukrepov za njuno nadaljnje in boljše uveljavljanje.

METODE DELA IN PREGLED LITERATURE

Temeljni metodi dela sta bili pregled literature in opazovanje z lastno udeležbo. Primera dobre prakse sta izbrana po teh kriterijih:

- Zadovoljujejo kriterije trajnosti (skrajna gospodarnost z viri, široka dostopnost lokalnim prebivalcem in zadovoljevanje njihovih potreb, raba vira v okviru njegove nosilne oz. obnovitvene sposobnosti).
- Prilagodljivost spremembam in usmeritvam države na različnih področjih (kultura, izobraževanje, gospodarstvo).
- Interno in eksterno krožno/ciklično delovanje.
- Vsaj dvajsetletna nepretrgana praksa.
- Kakovost, potrjena na nelokalni ravni.
- Dostopnost in ažurnost podatkov.

Za primer študijskih krožkov (dalje ŠK) obstaja bogata in stalna literatura. Avtorica jih koordinira in sistematično opazuje že petnajst let. Bibliografija o ŠK je dostopna tudi prek sistema COBISS, posebej izpovedni so prostorski prikazi vsakokratnega letnega stanja po občinah in krajih na <http://sk.acs.si/> od njihovega začetka leta 1993 do leta 2011. V mreži sprva tridesetih, danes pa kar okoli tristotih,

ki delujejo razpršeno po vsej Sloveniji, je na voljo podrobna dokumentacija. Izbrani primer opisuje model ŠK in ne konkretnega primera kot jih je mogoče najti tako na omenjeni spletni strani kot tudi s preprostim vpisom pojma »študijski krožek« v spletni brskalnik. Opozoriti morda velja le še, da sta se v Sloveniji po skupnem začetku razvili dve veji ŠK, poleg omenjene še ena, prilagojena potrebam in članstvu Univerze za tretje življenjsko obdobje. Primerjalna preglednica je objavljena na povezavi http://arhiv.acs.si/e-novicke/2014/maj_junij.pdf (str. 29).

Obratno kot za ŠK je za AS podatkov za Slovenijo malo. Opisan je njihov model in nekaj primerov, in sicer v kontekstu upravljanja z naravnimi viri (več na <http://edepot.wur.nl/205876>). Z njimi se je ukvarjalo nekaj diplomantov Biotehniške fakultete, kot »dobre gospodarje« jih je nagradil Zavod za gozdove, med prek dvesto nagrajenimi doslej so bile tudi štiri agrarne skupnosti (Čezsoča, Planinca, Paka iz Starega trga ob Kolpi in Dobrovnik) (Lesnik, 2014). V mednarodnem prostoru so študije pogostejše in podatkov več, pod okriljem programa COST pa potekajo priprave za evropsko primerljivo študijo, ki bi povečala prepoznavnost AS, saj v času recesije postaja njihov organizacijski model vse bolj aktualen.

REZULTATI

Model študijskih krožkov omogoča učenje odraslih v majhnih skupinah, ki imajo skupinsko participativno organizacijsko zasnovo (več na <http://sk.acs.si>). Nastal je v ekstremnih razmerah Skandinavije, ko sta potreba in želja po izobraževanju naleteli na oviro – pomanjkanje virov za organizirano izobraževanje razpršeno poseljenega severa. Razvil se je model, v katerem velik del vlog prevzemajo ljudje sami, zaradi česar je mogoče mobilnost (npr. v šole) skrajno racionalizirati oziroma omejiti.

V Sloveniji model deluje enaindvajset let in ima dodatno komponento – obveznost prenosa znanja nazaj v lokalno okolje. Razviti sta dve veji prakse – ena sledi izvornemu konceptu, spremlja pa jo Andragoški center Slovenije, druga pa deluje pod okriljem Univerze za tretje življenjsko obdobje in ima nekatere posebnosti (več na spletni povezavi, navedeni v poglavju Metode dela in pregled literature). V nadaljevanju se osredotočamo na prvega, ki ga določajo izjemen odziv udeležencev, stabilno zanimanje za usposabljanje mentorjev in raznovrstni rezultati, ki prehajajo tudi v merljive učinke (npr. zasnova civilnodružbenih ustanov, dviganje participacije v lokalnih pobudah itd.). Praksa prejema vse več izkazov kakovosti:

- na ravni izvedb (vsaj pet občinskih nagrad, ena medobčinska, prek dvajset nacionalnih in ena evropska);
- na ravni koordinacije so študijski krožki prejeli dve priznanji Jabolko kakovosti, vseh zadnjih pet let so vabljeni ali aktivni v evropskih projektih, vzpostavili so eksterno preverjeno bazo podatkov.

Vire za delovanje posameznega ŠK v obsegu 25 ur zagotavlja Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, čeprav povprečno trajajo 35 ur, posamezni pa tudi do 60 ur. Dodatno delo in javne predstavitve, akcije in celoletno delo mentorji pokrijejo iz dodatno pridobljenih občinskih, nacionalnih ali evropskih projektov. Slednji so tudi edini vir razvoja projekta (npr. jezikovnih krožkov v okviru VŽU-programa evropske komisije oz. projektov Allegro (2002–2005), Vivace (2006–2009) in CODA (2013–2014), serije krožkov o gozdnih sadežih v okviru projekta Grundtvig, razvoj čezmejnega modela ŠK pod okriljem projekta čezmejnega sodelovanja INTERREG (del Gobbo, Bogataj, 2014) itd.).

Evalvacije rezultatov in učinkov kažejo (Urh et al., 2012), da je eden od ključnih razlogov za odzivnost udeležencev možnost, da svobodno udeležajo svojo željo po učenju, inovativnost in vpliv na lokalni razvoj. Študijski krožki so ponekod postali način delovanja skupnosti, priprav pobud občinam in odziva na lokalne probleme tudi kot podjetniških priložnosti. Ugotavljamo, da so zaradi različnih izkušenj odzivi različnih generacij različni, kar je še razmeroma šibko raziskano. V širšem kontekstu izobraževanja ostajajo razmeroma slabo poznani, celo strateški dokumenti izobraževanja odraslih, kot sta Bela knjiga in Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih, jih le kratko omenjajo.

Primer: Delovanje študijskih krožkov društva ANBOT iz Pirana

Piransko društvo Anbot se je razvilo iz zaporedja študijskih krožkov. Leta 2009 so na eni od starih razglednic našli vetrnike (senčnice) in se odločili, da enega spletejo tudi sami. Materiala ali znanja za svoj izziv niso imeli, le voljo in ideje, ki so se porajale ob rednem srečevanju. Najprej so našli domačina, ki bi vetrnik znal plesti, in ugotovili, kaj je prava surovina zanj, vrba beka. Ker v Piranu beka ne raste, so z medsebojnim obveščanjem in iskanjem beke prišli do surovine ter nadaljevali delo na enem od piranskih vrtov. Ob lupljenju svežih vejic so sodelovali upokojeni krožkarji in mladi, po službi so se delu pridružili zaposleni. Mnogi so dvomili o končnem izdelku, bili pa so si enotni, da je delo mukotrpno in obsežno. Pletenje je bilo zahtevno in je terjalo učenje, vztrajnost, iznajdljivost, medsebojno sodelovanje in prilagajanje v vseh fazah dela. Vetrnik je uspel, vendar ga je bilo treba še javno predstaviti. Postavitev na Tartinijev trg se je zdela neprijetna, zato so se spoprijeli z režijo njegove predstavitve. Pregledovanje domačih omar, arhivov, muzeja in drugih virov starih predmetov je dalo nekaj zabavnih rezultatov, ki pa so terjali precej dela. Manjkala so le oblačila, tipična za ta čas. Nastal je nov krožek »Reciklaža starih oblačil«, ki je terjal nove aktivnosti: šivanje, oblikovanje, nastop. Z večšo šiviljo je bilo delo lažje, čeprav velika večina ni bila navdušenih nad sprehajanjem po Piranu v oblačilih po nekdanji modi. Izziv modne revije je preraščal v

resnični dogodek po poti malih korakov, ob smehu, zgrajanju, delu, poskusih in fotografiranju, h kateremu so pristopili tudi nečlani društva. Vsakdo je bil v čem dober in vsakdo je moral napredovati po svoje. Ob družabnosti so se brusila stališča in izboljševali odnosi. Prireditev za Dneve slovenske kulturne dediščine je izjemno uspela, s čimer so bili dvomljivci potolaženi, prav vsi presenečeni, Piran pa večstransko bogatejši. Zaključna evalvacija je pokazala različne učinke: individualno rast, medsebojno pomoč, skupen cilj in osredotočenost na vrednoto, ki je iz prezirane prešla v vplivno: dediščine v Piranu ne zavračajo več kot zastarelo in neuporabno, ampak jo posodablajo, uporabljajo, spoštujejo, prikazujejo ter še naprej – iščejo.

Priredila avtorica po besedilu iz Berila o trajnosti, 2009.

Agrarne skupnosti (dalje AS)

AS se ponašajo z več kot tisočletno tradicijo, v Sloveniji sicer prekinjeno, a oživljajočo (Bogataj in Krč, 2014). Osnovni pregled šele nastaja, prva, neobjavljena inventarizacija Združenja agrarnih skupnosti navaja več kot šeststo entitet. Ne preseneča torej, da so v javnosti slabo poznane, saj so bile več desetletij ukinjene in razlašene. Da so preživele, so morale biti razmeroma odporne in prilagodljive, kar smo preučevali ob iskanju domačih, avtohtonih vzporednic študijskim krožkom. Ključno je, da slonijo na sprotni komunikaciji ob reševanju konkretnih problemov ali konfliktnih situacij v lokalnih skupnostih ter sproti tudi sistemsko nadzirajo rabo virov. K njihovem obstoju je zelo verjetno pripomogla tudi relativna obrobnost – v fizičnem smislu, a tudi z vidika skromnosti – izvorno so se namreč oblikovale na najskromnejših zemljiščih, kar je morda izvor oblikovanja modela njihove organiziranosti.

Primer agrarne skupnosti Čezsoča

AS Čezsoča je skupnost 77 članov, ki so posestnik 26.080 ha zemljišč, od česar je večina je neplodnih strmin, 2434 ha je gozdov (le 957 ha gospodarskih) in 246 ha pašnikov. Zgodovinski dokumenti dokazujejo obstoj vsaj od leta 1509 dalje in spremembe, povezane s prehajanjem ozemlja izpod beneške republike pod oblast Habsburžanov, pozneje Francozov in dalje Avstro-Ogrske, Italije, kraljevine Jugoslavije in nato SFRJ ter po osamosvojitvi Slovenije. AS Čezsoča je na Tolminskem prva zahtevala vrnitev premoženja in pravic in leta 1998 tudi prva uspela. Poskrbela je za vpis v zemljiško knjigo in pozvala člane, naj uredijo dedovanja. Kot vse podobne po Sloveniji jo upravljajo zbor članov, upravni odbor in nadzorni odbor. Lastnina jim predstavlja poleg odgovornosti tudi dohodek, zlasti iz gozdov, nekaj pa tudi iz najemnin za zemljišča in objekte. Člani skupnosti imajo na zemljiščih tradicionalno pravico do cenejših drv, sami pa poskrbijo za izgradnjo traktorskih vlak, za vzdrževanje gozdnih cest, za obnovo planin in za potrebe vasi (zadružni dom, turistična infrastruktura ipd.). Sredstev

ne delijo, čeprav si del članov to želi. Po začetnih težavah v komunikaciji med člani se je gospodarjenje umirilo in uteklo, leta 2006 so prejeli priznanje ZGS za najskrbnejšega gospodarja na Tolminskem. V zadnjem času so uspeli zgraditi zahtevnejšo gozdno cesto s pomočjo evropskih sredstev za razvoj podeželja, za kar so morali pripraviti zahtevno dokumentacijo. Skupnost ima težave s člani, ki dajejo prioriteto svojim lastnim koristim in jih razen tega ne zanima skoraj nič drugega, kot mnoge druge pa opaža manjšo pripravljenost za skupno fizično vzdrževanje posesti in objektov. Po drugi strani uspešna oživitvev in dosednji uspehi vsako leto pritegnejo zmeraj več članov.

Iztok Mlekuž, 2011

Primeri sta med seboj različna, vendar z zornega kot VITR oba zadovoljujete kriterije, ki jih obravnavamo v nadaljevanju. Njuno medsebojno primerjavo podajamo v preglednici 1.

Preglednica 1: Splošna primerjava študijskih krožkov in agrarnih skupnosti z vidika prispevka k VITR

Kazalnik	ŠK	AS
Trajanje modela v Sloveniji	21 let	> 1000 let
Pristojno ministrstvo	MIZŠ	MKO
Izobraževanje	sistemsko	sporadično
Prispevek k razvoju	da	da
Ohranjanje treh stebrov trajnosti	da, večina	da, večina
Promocija treh stebrov trajnosti	ne	del, nevede

RAZPRAVA

Zadnja kritična obravnava koncepta vseživljenjskega učenja kritizira njegovo prenapolnjenost s pomeni, a poudarja njegovo humanistično tradicijo, kompleksne učinke in neogibnost (Barle Lakota s sod., 2013). V kontekstu vseživljenjskega učenja obravnavamo VITR z zornega kota neformalnega učenja odraslih, ki presega nekatere težave formalnega izobraževanja:

- najširša mogoča dostopnost (poteka lahko v katerem koli življenjskem okolju oz. skupnosti),
- nenehno hkrati naslavlja spoznavno, čustveno/vrednostno in akcijsko kompetenco,
- potrjuje visoko motiviranost udeležencev,
- institucijam prinaša pobude, delno pa izzive tudi rešuje, po majhnih korakih in s pomočjo dialoga ter vedno na eni od ravni skupnosti,
- terja le minimalen, a stabilen finančni prispevek države.

Študijski krožki in agrarne skupnosti zapolnjujejo bele lise izobraževanja, ki jih je doslej sistemsko razvijalo le izobraževanje odraslih. Širša uveljavitev (npr. tudi za namene drugih sektorjev) se zato zdi le vprašanje volje in podpore VITR ali sistemske medsektorske povezave. Za zdaj tako oboji nezavedno uresničujejo vsa načela okoljske vzgoje

(Marentič Požarnik, 2010) in dosegajo tudi vse tri cilje: pozitiven čustven odnos, učenje ter globlje razumevanje povezav med dejstvi in procesi. Sistematično usposobljeni mentorji, pa tudi voljeni in le izkušnjsko usposobljeni vodje agrarnih skupnosti, so izobraževalci posebne vrste – razpolagajo z veliko mero osebne energije, vodstvenih veščin, naklonjenosti oz. spoštljivosti do ljudi in narave. Praksa študijskih krožkov več kot izrazito kaže zavračanje učitelja kot nosilca znanja in sledenje vlogi mentorja, ki organizira učenje in sodelujoče tako, da lahko med znanji pride do sinergij, z njimi pa ustvarjalno tudi do uporabnih rešitev lokalnih problemov. Od mentorja to zahteva obvladanje skupinske dinamike, pregled nad potrebami in načinom delovanja lokalnega okolja ter zaupanje domačinov. Vsaj tisti mentorji, ki jim to uspeva že desetletje ali celo dve, bi si zato zaslužili več sistemske pozornosti in podpore.

Z metodološkega vidika oba primera dobre prakse udejanjata znana načela (skupinsko – sodelovalno delo, dialoško zasnovano učenje s poudarkom na refleksiji, problemski projekti, ki omogočajo nadgradnjo izkušenj, večinoma terensko delo, usmerjenost v akcijo). Ugotovitve različnih avtoric (Marentič Požarnik, 2010; Marentič Požarnik, Piciga, 2014; Bogataj, 2009 idr.) so v Sloveniji torej nastajale vzporedno in nepovezano, zato bi bila lahko dodana vrednost v sistemske povezavi med področji oziroma sektorji (izobraževanje, varstvo narave, kultura).

Če bi naj vsak zgled trajnosti hkrati zadovoljeval gospodarsko, ekološko in socialno komponento razvoja, so izbrani primeri dobrih praks inovativni predvsem z vidika organizacije skupine in skupnosti.

Širše javne uveljavitve noben od izbranih primerov ni dosegel, čeprav so tako ŠK kot posamezne AS že prejele nacionalna priznanja. Ker z vidika VITR prispevajo k vzpostavljanju in ohranjanju osebne, skupne in narodne identitete, je to premalo, saj ima vrednost le, če so učinki širše javno opaženi in tudi npr. njihov model komunikacije, ki je bolj obvezujoč kot v svetu medijev. Prav v slednjem je morda največji prispevek izbranih dveh modelov k VITR. Njuna utemeljenost na lokalni tradiciji, ki pa jo prilagajata aktualnim razmeram, bistveno prispeva k razvoju kompetence sodelovanja, oblikovanja skupnega cilja in njegove realizacije. Pomembna je tudi navezava na teorijo upravljanja z naravnimi viri (Ostrom, 1990), ki jo tu le omenjamo. Na kateri koli ravni (družina, kraj, občina, država, EU, itd.) skupnost namreč predstavlja vzorec rabe virov (dobrin, storitev ali le prostora kot takega) in izkušnjo usklajevanja hkrati. Samoregulirajoče iskanje rešitev je zahteven izziv, vendar možen in tudi skrajno racionalen – kar dokazuje zlasti drugi primer dobre prakse, ki se je ohranil kljub razlastitvi in ukinitvi.

Za trajnostni razvoj kot zahtevnejši, a hkrati pestri realnosti bližji koncept razvoja, z njim pa tudi izobraževanja, je nepovezanost izobraževanja odraslih s šolanjem mladine slaba. Do medinstitucionalnega sodelovanja na tem področju mora še priti.

SKLEP

Ideja trajnosti živi kot praksa, ki sicer izhaja iz posameznika, a za osnovno enoto jemlje skupino in skupnost. To pomeni osredotočenost na pozitivno skupinsko vzdušje, s katerim se skupina/skupnost udejanja šele ob reševanju konkretnega problema. Za primere dobrih praks so značilni relativno vrednotno poenotenje, nizka mera nerganja, samoobtoževanja ali samopomilovanja ter pričakovanja zunanje podpore, sredstev ali promocije. Taka (učna) aktivnost aktivira z dejanji in ne z besedami ter učinkuje na več ravneh hkrati. Ne nagrajuje enega na račun drugega, ampak »dobijo« vsi. Brez žugajočega prsta odvrača od potrošništva in daje smisel vsakdanu. Transakcijske stroške nadomeščajo socialni kapital, horizontalno kot vertikalno zaupanje, zato je možen razmeroma hiter odziv skupnosti na pobude iz okolja. Praksa torej kaže, da je za VITR ključno upravljanje s pričakovanji ljudi, povezanih v skupnost.

Na podlagi opisa dveh primerov z različno zasnovo in načinom izobraževanja podajamo sklepna priporočila za nadaljnje uveljavljanje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj:

- VITR naj ne postane direktiva, ampak načelo, ki ga lahko upoštevajo in se mu približajo vse oblike in ravni izobraževanja ter vse ciljne skupine, ki so se voljne učiti iz neinstrumentalnih motivov.
- Metodološko naj sloni na:
 - skupinskem in sodelovalnem učenju starostno heterogenih skupin,

- izkustvenem učenju v šoli in zunaj nje, predvsem ob terenskem delu,
- problemskem učenju z osebno vpletenostjo in sistematično refleksijo v lokalni skupnosti,
 - o posledicah ravnanj/odločitev (osebnih/skupnih),
 - o medsebojni soodvisnosti
 - o odvisnosti od narave in izkušnjah z njo.
- Sistemsko velja podpreti preizkušene in učinkovite prakse, še zlasti prakse izobraževanja odraslih, ki imajo skupinsko zasnovano (študijski krožki).
- Omogočiti in spodbujati velja postopno in nedi- rektivno povezovanje šol z nosilci VITR in civilno družbo.
- Omogočiti je treba raziskovanje domačih praks trajnosti, sistematično spremljanje njihovega razvoja in prispevka k blaginji.
- Tudi šolske ustanove morajo delovati trajnostno (od energetske učinkovitosti stavb, ekovrtovi, odpadki ipd.). (Marentič Požarnik, Piciga, 2014)
- Večjo samostojnost in finančno podporo velja usmeriti v lokalne prakse izobraževanja, ki temeljijo na samoregulaciji.

Vzpostavitev teme VITR in aktiviranje nekaterih državnih izobraževalnih ustanov je v Desetletju VITR uspela, zato razpolagamo s spoznanji, prvimi učnimi gradivi in sistemskimi predlogi. Odslej bi naj z manj besedami in več dejanji poslanstvo nadaljevali – bolj kot na podlagi tujih strategij na podlagi lastne tradicije, ki je močna, a prezrta.

LITERATURA

Anko, B., Bogataj, N., Gaberščik, A., Mastnak, M., Ogorelec, Wagner, V. (2007). Temeljno usposabljanje za trajnostni razvoj. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Anko, B., Bogataj, N., Mastnak, M. (2009). Berilo o trajnosti. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Barle Lakota, A., Trunk Širca, N., Babnik, K. (2013). Pomen vseživljenjskega učenja za družbo prihodnosti. V: Sodobni izzivi managementa človeških virov. Izzivi, Celje: Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije, 141–152.

Bogataj, N. (ur.) (2013). Znamenja trajnosti. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Dostopno na http://arhiv.acs.si/publikacije/Znamenja_trajnosti_ACS_mini_za_objavo_na_www.pdf (12. 6. 2014).

Bogataj, N., Krč, J. (2014) (v tisku). Forest commons revival. V: Society and natural resources, Taylor & Francis Group, LLC, 0: 1–15.

Del Gobbo, G., Bogataj, N. (2014). Izobraževanje odraslih za razvoj lokalne skupnosti: izkušnje čezmejnih študijskih krožkov. V: Andragoška spoznanja, 20, 1, 7–19.

Erčulj, J. (2010). Didaktični pristopi k VITR, povzetek projekta CRP št. V5-0442, MIZŠ, Ljubljana, 3 str.

EAEA, 2011. Statement by the European Association for the Education of Adults (EAEA) on the European Commission's communication on rethinking education, interno gradivo, 2 str.

Hoskins, B., Cartwright, F. and Schoof, U. (ur.) (2010). Making Lifelong Learning Tangible: The ELLI Index Europe 2010: European Lifelong Learning Indicators. Bertelsmann Stiftung.

Lesnik, T. (2014). Dober glas naj gre v deveto vas! V: Gozdarski vestnik, 72, 5-6, 288–289.

Marentič Požarnik, B. (2010). Okoljska vzgoja kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj. Primer kroskularnega medpredmetnega področja. V: Rutar Ilc, Z., Pavlič Škerjanc, K. (ur.). Medpredmetne in kurikularne povezave: priročnik za učitelje, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 36–45.

Marentič Požarnik, B., Piciga, D. (2014). Z učenjem do učinkovite rabe virov. V: Zelena Slovenija učinkovita z viri. Na:

Prvi mednarodni sejem trajnostnih tehnologij in zelenega življenjskega sloga: Gornja Radgona, 3.–6. april, 2014.

Mlekuž, I., 2010. Agrarne skupnosti na Bovškem, interno gradivo, 4 str.

Mlinar, A., 2010. Etika v izobraževanju za trajnostni razvoj V: CRP št. V5-0441, 2010. MIZŠ, Ljubljana.

Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action*. New York: Cambridge University Press.

Piciga, D. (2013). Integralno do trajnostnega razvoja in zelenega gospodarstva. V: Didakta, februar 2013, XXII, 160.

Klemenc, A., Škapin, D. (2010). Razmišljamo in delujemo

trajnostno: priročnik za vključevanje vsebin trajnostnega razvoja v izobraževanje. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno na <http://www.cpi.si/mednarodno-sodelovanje/ess/kakovost-in-prepoznavnost/zakladnica-znanja.aspx> (26. 6. 2014).

Urh, D., Dolžan Eržen T., Cepin, M. in Bogataj, N. (2012). Študijski krožki iz korenin k novim izzivom za življenje v skupnosti. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Spletni viri

<http://sk.acs.si> (20. 6. 2014).

http://arhiv.acs.si/e-novicke/2014/maj_junij.pdf (22. 6. 2014).

<http://edepot.wur.nl/205876> (22. 6. 2014).

POVZETEK

Na primeru dveh študijskih krožkov in ene agrarne skupnosti predstavljamo učenje odraslih kot neodkrit in neizrabljen potencial izobraževanja. Za VITR že ima kaj pokazati, čeprav se je razvil neodvisno od izobraževanja mladih in tudi od preostalih oblik učenja odraslih. Izkušnje kažejo dvoje: 1. da je domača tradicija močna, a prezrta, 2. da je v izobraževanju odraslih pozornost skupinski organizacijski zasnovi učenja zelo šibka, integracija s šolanjem mladih pa sploh odsotna. Interpretacija je podana v kontekstu iztekanja Desetletja VITR. Dolgoročno spremljanje izbranih primerov izkazuje nenehne motnje razvoja zaradi zunanjih in notranjih razlogov, zaradi katerih ostajajo prezrte velike ciljne skupine in vsebinska področja. Zato ne preseneča, da sta participacija in socialna kohezivnost v Sloveniji šibki in upadajoči. Predlagamo večjo samostojnost in finančno podporo lokalnim praksam izobraževanja, ki temeljijo na samoregulaciji.

ABSTRACT

We present adult learning as an undiscovered and unused potential of education using the cases of two study circles and one agrarian community. It has something to contribute to ESD although it was developed independently from education of young people or other methods of adult education. Our experiences point to two issues: firstly, that local tradition is strong, and secondly, that attention to group organisation scheme is very weak in adult education while integration with education of young people is completely absent. Interpretation is given in the context of expiry of The Decade of ESD. Long-term monitoring of the selected cases points to continuous interferences in the development due to external and internal reasons causing that large target groups and content areas remain ignored. Therefore it is not surprising that participation and social cohesiveness are weak and decreasing in Slovenia. We suggest greater independence and financial support to local educational practice based on self-regulation.

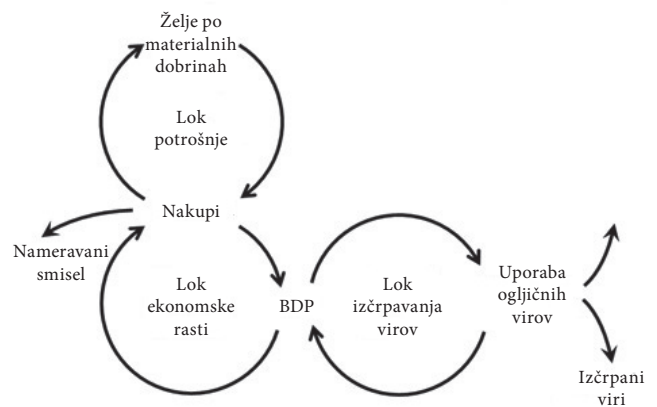
OKOLJSKA KOMPETENCA: POZABLJENA DEVETA KLJUČNA KOMPETENCA

Planet Zemlja je za zdaj edini človeku poznan kraj v vesolju, ki ga naseljujejo organizmi. Med temi organizmi se je v zadnjih nekaj milijonih let razvila vrsta, ki je sama sebi naredila ime razumni človek *Homo sapiens* Linnaeus 1758. Vrsta je nedvomno zelo uspešna, saj poseljuje naseljena območja na vseh celinah; s pomočjo tehnologije pa vzdržuje posamezne naselbine na Antarktiki, redno pa nekaj posameznikov prebije krajši ali daljši čas v vesolju ali v morskih globinah. Število osebkov te vrste je ocenjeno na dobrih sedem milijard (v letu 2014) z napovedjo rasti na osem milijard do leta 2024 (Worldometers, 2014). Na Rdeči listi ogroženih vrst IUCN (IUCN, 2014) ima človek status vrste, ki ni neposredno ogrožena (Least concern). V razlagi statusa vrste je navedeno: »Trenutno vrsti človek ne grozijo večje nevarnosti, čeprav lahko posamezne lokalne populacije upadajo kot posledica bolezni, suše, vojn, naravnih nesreč ter drugih dejavnikov.«

Uspeh in evolucija človeške vrste sta tesno povezana z razvojem in uporabo tehnologij (Ambrose, 2001), in to tako močno, da je bil za sedanjo geološko obdobje predlagan termin Antropocen (Zalasiewicz in sod., 2011). Nesporno je, da je prav uporaba tehnologij bistveno vplivala na kakovost bivanja in rast človeške populacije, prav tako pa je nesporno, da je z vrsto človek in njeno uporabo tehnologij v dobrem ali slabem povezana prihodnost Zemlje in s tem tudi človeštva (Small in Jolands, 2006). Prav zaradi čezmerne in nesmotrne izrabe virov, povezane z eksponentno rastjo, je človeštvo na številnih področjih na tem, da preseže (če je že ni) nosilno kapaciteto planeta (Arrow in sod., 1995; Rockström in sod., 2009). Zavedanje o resnosti problemov, sproženih z ekonomskimi modeli stalne rasti, ni povsem novo in sledimo lahko vrsti mednarodnih dokumentov, ki opozarjajo nanj. Med ključnimi dokumenti iz zgodnejšega obdobja omenimo le poročilo Rimskega kluba iz leta 1972, Brundlandtove komisije iz leta 1987 ter Agendo 21 iz leta 1992.

Med modeli, ki bi lahko presegli globalne pasti ekonomskega razvoja, so bili razviti modeli zasnovani na konceptu trajnostnega razvoja. Ta je opredeljen v dokumentu Our Common Future (1987) kot »zadovoljevanje potreb sedanje generacije, ne da bi s tem ogrozili sposobnost prihodnjih generacij za zadovoljevanje njihovih potreb«. V istem poročilu so opredeljena tri neločljivo povezana področja trajnosti: ekonomija, okolje in družba. Spremembe v katerem koli od teh področij se namreč nujno odrazijo v drugih dveh področjih, saj posameznega področja ni mogoče izvzeti iz sistema. Tako lahko industrijska rast sproži potrebo po surovinah iz neobnovljivih virov ter zviša

količino emisij v okolje, kar se nujno izrazi na okoljski in družbeni dobrobiti (slika 1). Koncept trajnostnega razvoja, lahko na teoretični ravni opredelimo kot preprost in lahko razumljiv, kar pa ne pomeni, da ga je mogoče enostavno vpeljati v vsakodnevno prakso (Kos, 2004).



Slika 1: Soodvisnost med loki rasti. Povzeto po Higgins Karen, *Financial Whirlpools: A Systems Story of the Great Global Recession*, Elsevier, 2013.

IZOBRAŽEVANJE ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ KOT KOMPETENCA

Med izobraževalci je skoraj univerzalno sprejeto spoznanje, da s prevladujočimi oblikami, metodami in strategijami poučevanja (Ananiadou in Claro, 2009) ne moremo opremiti mladega človeka z naborom znanj, s katerimi bo sposoben razreševati probleme, ki v času njegovega izobraževanja sploh še niso obstajali (Illeris, 2008, Kuhn, 2009). K utemeljevanju nujnosti sprememb v paradigmah izobraževanja je sicer mogoče pristopiti z več različnih izhodišč. Če privzamemo model trajnostnega razvoja kot izhodišče za delovanje z mislijo na prihodnost (zasnovan na trikotniku ekonomija, okolje in družba) ter privzamemo ugotovitev, da spremembe na enem področju nujno vodijo do sprememb na drugih področjih, potem lahko hitro izpeljemo sklep da okoljskega izobraževanja (izobraževanje za okolje) ne moremo obravnavati neodvisno od ekonomskega (izobraževanje za delo) ter družbenega izobraževanja (izobraževanje za aktivno državljanstvo).

Ob prebiranju dokumentov različnih deležnikov razvoja, ki posegajo na področje izobraževanja (npr. Evropska unija, OECD), pa nastaja vtis, kakor da se avtorji teh dokumentov osredotočajo predvsem na ekonomski

segment izobraževanja in ob tem spregledajo kompleksnost povezav med ekonomijo, okoljem in družbo. Kot primer lahko navedemo prepoznan problem usposabljanja za uspešno konkuriranje na trgu dela. Na tem področju se je pozornost mednarodne skupnosti (npr. Evropska unija, OECD, Unesco) usmerila v razvoj modela kompetenc kot prepleta vedenj (znanj) spretnosti, veščin, stališč in vrednot, ki naj opremijo državljana za uspešno, kakovostno in aktivno bivanje v spreminjajočem se svetu (Šorgo, 2010; 2011). Tako je npr. Evropski parlament sprejel Priporočila o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006) in opredelil osem ključnih kompetenc. Zaskrbljujoča pa je ugotovitev, da sta trajnost in trajnostni razvoj v dokumentu omenjena le bežno in mimogrede znotraj Medosebne in družbene kompetence. Če izpostavimo, da je med temeljnimi družbenimi izzivi, tako v sedanosti kot v prihodnosti, iskanje ravnotežja med razvojem in nosilno kapaciteto okolja, potem bi si trajnostni razvoj zaslužil lastno »okoljsko kompetenco«. Ob tem nam je lahko v podporo misel zapisana v dokumentih Unesca (npr. Belgrade Chapter, 1976), da je vloga vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (VITR) pomagati ljudem, da razvijejo stališča, spretnosti in znanje, da bi bili sposobni utemeljenih odločitev v dobro sebe in drugih, zdaj in v prihodnosti, ter tudi delovati v skladu s temi odločitvami. Zapisano so atributi kompetenc (Šorgo 2011), kar bi lahko upravičilo vpeljavo dodatne devete kompetence v nabor ključnih kompetenc evropskega okvira. Kot vseživljenjsko kompetenco pa jo zlahka opredelimo, saj se okoljsko izobraževanje ne more končati v osnovni ali srednji šoli temveč mora preiti na terciarni nivo in nadaljnje formalne in neformalne oblike. Ni odveč pripomniti, da lahko, morda z uporabo drugih imen, smiselno prepoznamo koncept ključne kompetence že v Beograjski listini (The Belgrade Charter, 1976), ki je na formalnem nivoju postavila temelj vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj. V skladu z Beograjsko listino in dokumentom, sprejetim na tbilisijski konferenci (1977), so trije temelji takšnega izobraževanja: izobraževanje o okolju (znanje), v okolju (spretnosti) in za okolje (stališča). Primerljivo pedagoško podstat pa je mogoče po analogiji primerjati še z Bloomovimi domenami (Bloom, 1956): kognitivna (znanje), psihomotorična (spretnosti), afektivna (odnosi, stališča).

OKOLJSKO IZOBRAŽEVANJE V KLJUČNIH STRATEŠKIH SLOVENSkih DOKUMENTIH

Pregledana sta bila dva dokumenta, ki sta nastajala v istem časovnem obdobju. To sta Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011) ter Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020. Med obema dokumentoma so velike razlike v pomenu, ki ga dajeta izobraževanju za trajnostni razvoj.

Avtorji Bele knjige (2011) so se očitno zavedali pomena izobraževanja za razvoj trajnostno naravnane družbe. Trajnostni razvoj je kot temeljno načelo in kot

cilj izobraževanja omenjen na več mestih in beremo lahko (str. 39): »Načelo trajnostnega oziroma vzdržnega razvoja človeške družbe, ki zadeva človeka in njegov položaj na Zemlji, mora postati eno ključnih načel vzgoje in izobraževanja v Sloveniji.« Pozneje je to načelo operacionalizirano na več mestih. Ob vedenju, da obstajata za osnovne šole in gimnazije ustrezna in posodobljena kurikula Vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, lahko vsaj na načelni ravni stanje ocenimo za ustrezno.

Medtem ko sta osnovna in srednja šola ustrezno podkrepljeni v strategiji VITR, pa tega ne moremo trditi za visokošolsko izobraževanje. V Resoluciji o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 (ReNPVŠ11-20) je trajnost omenjena le trikrat.

Prvič je trajnostni razvoj omenjen v povezavi z izobraževanjem učiteljev, kjer je zapisano: »Učitelji so osrednji del kakovosti in uspešnosti osnovnih in srednjih šol, zato bodo že v času študija okrepili kompetence, ki jih še posebej potrebujejo za ta poklic. Tovrstni študijski programi morajo zagotavljati celovit razvoj kompetenc in znanj za opravljanje pedagoškega poklica vključno z delovanjem učiteljev v podporo trajnostnemu oziroma sonaravnemu razvoju družbe.«

Druga dva zapisa pa sta namenjena službam institucij in ne naslavljata posameznih učiteljev. Beremo lahko: »Posebna pozornost bo namenjena poučevanju. Pri tem bodo visokošolske institucije nudile pedagoško podporo svojemu visokoškolskemu učnemu osebju ter njihovem didaktičnemu usposabljanju za razvoj celovite pedagoške usposobljenosti vključno z delovanjem v podporo trajnostnemu oziroma sonaravnemu razvoju družbe.« Ter v nadaljevanju: »Pedagoška podpora bo zagotovila pridobivanje celovitih kompetenc, potrebnih za pedagoško delo, vključno z razumevanjem in delovanjem v podporo trajnostnemu oziroma sonaravnemu razvoju družbe.«

Iz zapisanega lahko izpeljemo sklep, da dokler se ne vzpostavijo institucije in službe, bo okoljsko izobraževanje v skladu z avtonomijo univerzitetnih profesorjev prepuščeno predvsem ozaveščenim posameznikom in njihovim pobudam.

Podobne ugotovitve lahko izpeljemo ob pregledu programov ene od slovenskih univerz (Lukman, 2009). Predmeti, ki bi jih lahko označili kot okoljske, so praviloma vključeni v naravoslovne in tehnične študijske smeri, medtem ko takšnih predmetov skoraj ni mogoče prepoznati v družboslovnih smereh. To sicer ne pomeni, da takšne vsebine niso skrite kot vsebine v posameznih predmetih, česar pa brez podrobnega pregleda vseh študijskih programov in učnih načrtov ni mogoče trditi. Ob tem pa bi veljalo pritegniti Lukmanovi, ki ugotavlja, da je terciarno izobraževanje tisto, ki zagotavlja bodoče sprejemalce ključnih odločitev.

SKLEP

Namesto sklepa bi raje dal pobudo. Tako kot obstaja kurikul VITR za osnovne in srednje šole, bi morale univerze oblikovati meduniverzitetno delovno skupino,

ki bi pripravila tak kurikulum za vse visokošolske organizacije. Te bi ga nato morale v nekem doglednem času (npr. ob naslednji akreditaciji programa) vpeljati v študijski proces. Okoljsko izobraževanje je namreč preveč pomembno, da

bi ga prepustili naključjem. Prav tako pa ne obstaja prav noben študijski program, v katerega takšnih načel, operacionaliziranih v obliki ciljev (kompetenc), ne bi bilo mogoče smiselno vključiti.

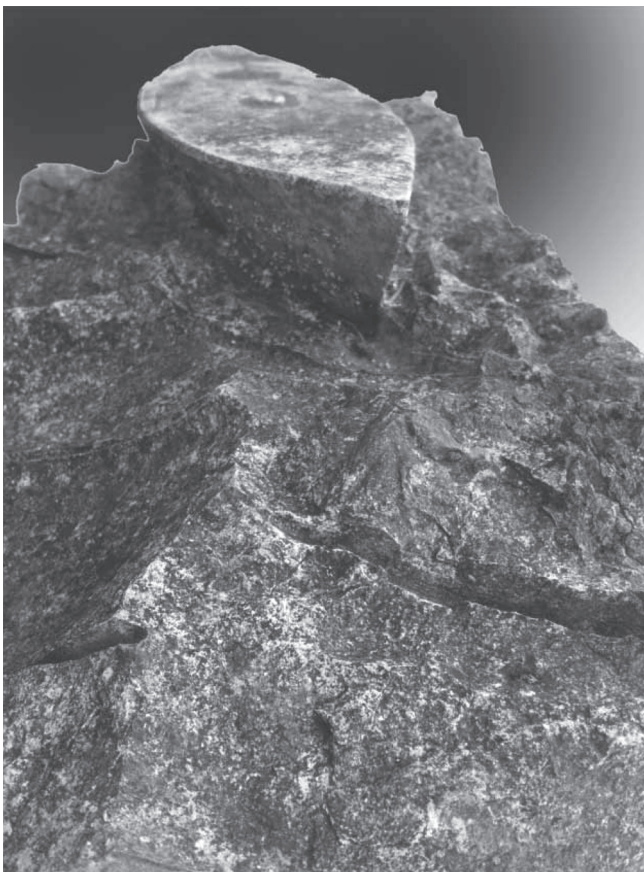
VIRI

- Agenda 21. (1992). United Nations Conference on Environment & Development. Rio de Janeiro, Brazil, 3. do 14. junij, 1992. Na spletu: <http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>.
- Ambrose, S. H. (2001). Paleolithic technology and human evolution. *Science*, 291(5509), 1748–1753.
- Ananiadou, K. in M. Claro (2009), '21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries', OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing. Na spletu: <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>.
- Arrows, K. in sod. (1995). Economic growth, carrying capacity, and the environment. *Ecological Economics*, 15, 2, 91–95.
- Godfray, C. H., J., Beddington, J. R., Crute, I. R., Haddad, L. Lawrence, D. Muir, J.F., Pretty J., Robinson, S. Thomas, S. M., Toulmin, C. (2010). Food Security: The Challenge of Feeding 9 Billion People. *Science*, 327, 812–818. doi: 10.1126/science.1185383. Na spletu: http://conspect.nl/pdf/Our_Common_Future-Brundtland_Report_1987.pdf; http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf.
- Higgins, K. (2013). *Financial whirlpools: A System Story of the Great Global Recession*, Elsevier.
- Illeris, K. (2008). Competence Development – the key to modern education, or just another buzzword? *Asia Pacific Education Review*, 9, 1: 1–4.
- IUCN (2014). The IUCN List of Threatened Species. Na spletu: <http://www.iucnredlist.org/details/136584/0> (pridobljeno 20. junija 2014).
- Kos, D. (2004). Tri ravni trajnostnega razvoja. *Teorija in praksa*, 41, 1-2, 332–339.
- Kuhn, D. (2009). Do students need to be taught how to reason? *Educational Research Review*, 4, 1, 1–6.
- L 394/10, SL, Uradni list Evropske unije 30. 12. 2006, PRIPOROČILO EVROPSKEGA PARLAMENTA IN SVETA, z dne 18. decembra 2006, o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, (2006/962/ES). Na spletu: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SL:PDF>.
- Lukman, R. (2009). *Trajnostni razvoj v visokem šolstvu: Učinkovita in okoljsko odgovorna univerza*. Doktorska disertacija. Univerza v Mariboru, pridobljeno na spletu: <http://www.uradni-list.si/1/content?id=103885>.
- Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. (1987). Na spletu: <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>.
- Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 (ReNPVŠ11-20).
- Rockström J. in sod. (2009). A safe operating space for humanity. *Nature* 461, 472–475.
- Small, B., Jollands, N. (2006). Technology and ecological economics: Promethean technology, Pandorian potential. *Ecological Economics*, 56, 343–358.
- Šorgo, A. (2010). *Opredelitev in prvi pogoji razvoja osnovnih kompetenc v naravoslovju, znanosti in tehnologiji za vseživljenjsko učenje*. V: Grubelnik, V. (ur.), Ambrožič, M. *Opredelitev naravoslovnih kompetenc : znanstvena monografija*. Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko, 18–27.
- Šorgo, A. (2011). Razmerje med naravoslovno pismenostjo, naravoslovnimi znanji in naravoslovnimi kompetencami. V: Grubelnik, V. (ur.), Ambrožič, M. *Strategije poučevanja za razvoj naravoslovnih kompetenc*. Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko, str. 7–9.
- The Belgrade Chapter. (1976). *Connect*, UNESCO UNEP environmental Education Newsletter 1, 1, 1–9. Na spletu: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001533/153391eb.pdf> (pridobljeno 4. februarja 2014).
- United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme. Na spletu: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654E.pdf>.
- Worldometers (2014). *Current world population*. Na spletu: <http://www.worldometers.info/world-population/> (pridobljeno 20. junija 2014).
- Zalasiewicz, J., Williams, M., Haywood, A., Ellis, M. (2011). The Anthropocene: a new epoch of geological time? *Phil. Trans. R. Soc. A.*, 369, 835–841. doi: 10.1098/rsta.2010.0339.

Dr. Nevenka Bogataj, Andragoški center Slovenije

RECENZIJA KNJIGE ZNAMENJA TRAJNOSTI

Bogataj, Nevenka, ur. (2013). *Znamenja trajnosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 188 strani.



Znamenja trajnosti so zbir slovenskih primerov in sporočil o izvori in praksah trajnosti na Slovenskem. Zbrali smo jih z namenom vzpostaviti domačo referenčno točko trajnosti, ki je izostala celo v desetletju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj in javnih vlaganjih v različne projekte (npr. Mlinar, 2010). Poudarek na domačih, slovenskih izkušnjah, ki povezujejo preteklost s prihodnostjo, je namenska protiutež vsenavzočemu zgledovanju po tujih pristopih in strategijah. Opozarja na pomanjkanje opazovanja lastne tradicije in lastnega okolja in učenja iz njiju. Ali lahko trdimo, da je slovenska tradicija v trajnostni misli močna? *Znamenja trajnosti* na vprašanje dajejo pritrdilen odgovor, čeprav za zdaj ostajata vloga in pomen domačih praks v strokovni in širši javnosti večinoma še prezrta.

Javno osmišljanje prezrtih praks je zastavljano tako, da se ob njih opismenimo z vseh treh vidikov trajnosti – ekološkega, socialnega in ekonomskega – ter da bralec

lahko ustvarjalno prispeva k razvojnemu preboju in spremembam. Zato je knjiga strukturirana v:

- uvodni del, ki braleca vpelje v tematiko tudi z ume-tnostnim besedilom,
- klasična besedila o trajnosti, ki razgrnejo temeljne pojme,
- opis domačih praks nekdanj in danes ter
- pogled v prihodnost.

Vsak prispevek *Znamenj trajnosti* je zaključena celota, zgodba, ki jo bralec lahko plemeniti tudi s perspektivo lastnih izkušenj in zanimanj. Nekateri primeri bolj izpostavljajo gospodarski vidik razvoja, drugi pa bolj poudarjajo medsebojno organiziranje, da bi bil gospodarski preboj sploh mogoč. Ključna elementa razvoja – vir in skupnost – vključujejo vsi. Z leposlovnimi odlomki je poudarjena kompleksnost tematike »trajnost«, ki ni le strateške narave in znanstvene osnove, ampak je tako vsakdanje vsenavzoča, da jo lahko zasledimo tudi na simbolni ravni. Zato je nekaj prispevkov esejističnih, sicer pa jih je večina strukturirana v sledeč model: opis primera ima na začetku uvod s splošno časovno in prostorsko predstavitevjo, v zaključku pa ovrednotenje z vidika trajnostne misli. Posebej zanimivi so arhivski viri, ki so širši javnosti težko dostopni, a prinašajo sporočila o domačih praksah iz 15., 18. in 19. stoletja.

Z vidika izbora avtorjev gre za zanimivo enovitost različnih pogledov na problematiko, ki si svojo znanstveno osnovo šele ustvarja. Nenačrtno je večina avtorjev osnovnošolskih, srednješolskih ali univerzitetnih učiteljev oziroma strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih. Zastopani so različni strokovni profili in življenjske ter strokovne izkušnje, ki so kratko predstavljene v uvodnem delu. Uvodnike v poglavja in dvanajst primerov je predstavil Boštjan Anko. Urednica, avtorica enega opisa primera in zaključnih dveh besedil je Nevenka Bogataj, primere trajnosti v nadaljevanju pa predstavljajo Mihaela Flisar, Alenka Gaberščik, Bernard Goršak, Zdenka Jamnik, Jiri Kočica, Matija Kovačič, Avgust Lenar (tudi avtor večine fotografij), Jože Maček, Jože Mihelič (avtor dveh opisov primerov), Melita Oražem, Patricija Rejec, Maja Rupnik, Andrej Sovinc, Nataša Škofic Krajnc, Rajko Štefanič in Marjan Tomšič. Likovno je *Znamenja trajnosti* opremil Atelje Kočica, recenzirala pa sta ga prof. dr. Andrej Kirn in dr. Peter Skoberne.

Kako so *Znamenja trajnosti* nastala? Vsak avtor je sam izbral primer na podlagi dveh kriterijev: 1. delovanje znotraj samoobnovitvene sposobnosti virov in 2. pravično porazdeljevanje koristi in bremen med sodelujočimi. Zbrana

besedila zato predstavljajo zelo različna slovenska okolja in dajejo osnovo za interdisciplinarno povezovanje ter udeležanje tako na osebni kot na institucionalni ravni.

Temeljno izhodišče trajnostnega razvoja so načela, ki delujejo v naravi ter so obravnavana tako, da narava ni ločena od družbe. To povezanost je jedrnatno povzela Alenka Gaberšič v trditvi, da: »...naše bivanje še zdaleč ni usklajeno z načeli narave /.../ in da fizikalnih zakonov ne kršimo, ker so posledice takojšnje, ekološke zakone pa kršimo, ker njihove posledice nastopijo s časovnim zamikom, zaradi česar prihaja do 'tragedije skupnega'«.

Znamenja trajnosti kot rešitev predlagajo učenje za vzpostavljanje »razmerja med notranjo vestjo (prek katere o-zaveščamo), in vestjo, s katero ob-veščamo so-ljudi« (cit. Kočica, 1992). Čeprav se ta proces dogaja v posamezniku, se primeri nanašajo predvsem na skupnost ljudi kot enoto višjega reda, v katero se združujejo posamezniki. »Odnosi na karavanških planinah /.../ izvirajo iz zavesti o omejenih možnostih in potrebi, da se deležniki pošteno dogovorijo o skupni rabi, medtem ko primer vztrajne upornosti Dragatuša kaže na organiziranost lokalne skupnosti, ki je z argumenti in vztrajnostjo dosegla ustrežnejšo rešitev za poseg v njihov prostor.« (cit. Skoberne, 2013)

Navedena primera kaže, da sta na trajnost bistveno vplivala obnovljivost vira in obseg naših potreb. Eden od recenzentov zato komentira: »Trajna kakovost virov ni mogoča, če potrebe ljudi po teh produktih niso omejene oz. obvladane in reflektirane /.../ živeti v skladu z načeli trajnosti, pomeni živeti drugače, z drugačnimi cilji, potrebami in vrednotami /.../ trajnosti tudi politično ni mogoče več ignorirati, ampak se je treba nasprotno politično predstaviti kot njen zagovornik in podpornik.« (Kirn, 2013) »Netrajnostni način življenja je /.../ sodobna oblika zajedalstva in plenilstva človeka na račun drugih živih bitij in je na deklarativni ravni sicer znana, ne vpliva pa še bistveno na odločitve in ravnanja tako posameznikov kot družbenih skupin. /.../ Naši predniki so morali za dolgoročno preživetje upoštevati omejitve v naravi. O trajnosti niso razpravljali, ampak so jo morali živeti. /.../« (Skoberne, 2013)

Urednica v izteku *Znamenj trajnosti* ugotavlja, da ni naključje, da so načela trajnosti trdnjša in bolj dorečena v tistih skupnostih, kjer so naravni pogoji omejeni zaradi

strmine (Alpe) ali suše (Istra, Kočevje ali Kras). Zato evropske in državne strategije trajnosti ne morejo biti uporabna odskočna deska, s katero bi primerjali zbrane primere. Vloga evropskih dokumentov naj bi bila – zrcalo lokalnih posebnosti, možnost za njihovo medsebojno usklajevanje in merilo, nastalo na podlagi primerljivih načel. Ne gre namreč za strukture, ki bi jih bilo mogoče izmeriti in posplošeno opisati, ampak za kontekstualne celote, povezane s spomini, pozitivnimi in negativnimi odnosi in izkušnjami v konkretnih okoljih, ki se »umirjajo in umerjajo« ob etičnem. Kažejo torej tiho vztrajnost, moč, zrelost in žlahtnost slovenskih lokalnih okolij, ki jo nekatere tuje države spet iščejo. Bogojino, Dragatuš, Tišino, Šenčur, Drašiče in Rakitno kot primere prihodnosti in razvoja, ki se odvija bolj molče kot kriče, torej *Znamenja trajnosti* povezujejo prvič, prav to pa kaže, da v prihodnosti ni pričakovati ničesar usodnega ali takega, česar naša kultura ne bi že poznala in nosila v sebi – če le to poznamo in smiselno prilagodimo vsakokratnim okoliščinam ter tako tudi ohranimo.

K povedanemu še sklepna misel: *Znamenja trajnosti* so zaznamovana s premisleki in interpretacijami njihovega idejnega očeta, prof. Boštjana Anka, profesorja gozdarstva. Ob izidu, julija 2013, namreč niti pomislili nismo, da bodo postala pomenljiv spomin nanj. Zazrt v prihodnost je odstiral vedno nove poglede in perspektive ter se v pogovorih s svojimi učenci vedno tudi sam učil, zato prekinitve njegove iskre misli, zvestobe znanju in znanosti ter živega koraka v prihodnost molče kriči. Na strani 33 je zapisal: »Če je osnovni vzrok netrajnosti človekova sebičnost, je upanje za trajnostno prihodnost v sodelovanju.« Sodelovanje založnika in izdajatelja *Znamenj trajnosti*, Andragoškega centra Slovenije, s človekom redkih kvalitiet, ki se je predstavljal preprosto in brez referenc in celo v svoji zadnji samopredstavitvi ni povedal, da je bil študent slovite ameriške Univerze Yale, niti podčrtal svojega pionirstva v preučevanju funkcij gozda in trajnostne misli v Sloveniji ali avtorstva podiplomskega študija Varstvo okolja. Njegov odnos do gozda in ljudi, katerih potrditev mu je vedno bila edino plačilo, bomo z njegovim zgledom laže prenesli v prihodnost, zato ostaja bralcem *Znamenj trajnosti* in širši javnosti prav on – trajno znamenje.

VIRI

- Kirn, A. (2013). Recenzija (neobjavljeno gradivo, dostopno pri avtorici).
 Kočica, J. (1992). Kip in vzgib. V: Knjiga Sestave. Žiga Okorn, Vesna Krmelj, Janko Rožič; Muzej novejšje zgodovine Ljubljana, Umetnostna galerija, Maribor.
 Mlinar, A. (2010). Etika v izobraževanju za trajnostni razvoj V: CRP št. V5-0441, 2010. MIZŠ, Ljubljana.
 Skoberne, P. (2013). Recenzija (neobjavljeno gradivo, dostopno pri avtorici).

NOVOSTI V KNJIŽNICI

Alles stimmt! 3. Učbenik za nemščino v 3. letniku gimnazij ter v 3. in 4. letniku srednjih strokovnih šol

/ [avtorji originalne izdaje Ilse Sander ... [et al.]; urednici Angela Fitz-Lauterbach, Iris Korte-Klimach; soavtorstvo in predelava Alexandra Kočvar, Špela Novljan Potočnik, Andreja Retelj; priredba pisnih in slušnih besedil Dagmar Glück; ilustracije Andraž Kršlin; fotografije Fotolia, Shutterstock, iStockphoto]

Ljubljana: Rokus Klett, 2014

Domiter Protner, K.

Zloraba otrok v družini: možnosti ukrepanja

Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2014

Ekonomija 3: učbenik za 3. letnik ekonomskih gimnazij

/ Bogomir Kovač ... [et al.]; [ilustracija Ksenija Konvalinka]

Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2014

Goodey, D.

Messages 1. Učbenik za angleščino v 6. razredu osnovne šole: new edition

Ljubljana: Rokus Klett, 2014

Janša-Zorn, O.

Koraki v času 7. Učbenik za zgodovino v 7. razredu osnovne šole

Ljubljana: DZS, 2014

Kazalci okolja v Sloveniji

/ [uredile Urška Kušar, Barbara Bernard Vukadin, Nataša Kovač]

Ljubljana: Ministrstvo za kmetijstvo in okolje, Agencija Republike Slovenije za okolje, 2014

Koullen, R.

Tangram 8: učbenik za matematiko v 8. razredu osnovne šole

Ljubljana: DZS, 2014

Lesjak Skrt, B.

Didel didel dojsa: igre za govorni razvoj v zgodnjem otroštvu

Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2014

Moja prva kemija. Učbenik za 8. in 9. razred osnovne šole

/ Margareta Vrtačnik ... [et al.]; [ilustratorji Darko Simeršek ... [et al.]; fotografije arhiv založbe Modrijan ... et al.]

Ljubljana: Modrijan, 2014

Raziskujem in razmišljam 3. Učbenik za spoznavanje okolja v 3. razredu osnovne šole

/ Maja Umek ... [et al.]; [ilustracije Tomaž Verbič Šalomon; fotografije Maja Čonč ... et al.]

Ljubljana: DZS, 2014

Spoznavamo naravo 7: učbenik za naravoslovje v 7. razredu osnovne šole

/ Tinka Bačič ... [et al.]; [urednici Simona Strgulc Krajšek (biologija), Mojca Vilfan (kemija, fizika); fotografije Mojca Vilfan ... [et al.]; ilustracije Barbara Vilhar ... et al.]

Kranj: Narava, 2014

Spregledan podjetniški potencial mladih: GEM Slovenija 2013

/ Miroslav Rebernik ... [et al.]

Maribor: Ekonomsko-poslovna fakulteta, 2014

(Slovenski podjetniški observatorij, ISSN 1854-8040)

Saša Premk



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

& tehnična navodila avtorjem

- Prispevke (v eni od različnih urejevalnikov besedil Word) pošljite po elektronski pošti (vzgoja.izobrazevanje@zrss.si). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.
- Slikovno in grafično gradivo (preglednice, grafični prikazi, slike) priložite prispevku kot samostojne dokumente in v glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k fotografijam, skicam ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.
- Obseg prispevkov: razprave in analize do 15.000 znakov (največ 10 strani), utrinki iz prakse, ocene in informacije pa do 7.000 znakov (4 strani). Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, tj. preoblikujte jih v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – število strani itn.).
- Obsežnejšim prispevkom (razprave, analize) priložite povzetek (do 8 vrstic) v slovenščini.
- Reference v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša, 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša, 1993: 12).
- Opombe v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.

XLV

2014

4



- Literaturo navajajte na koncu prispevka, npr.:
 - knjiga: Brajša, Pavao. 1993. Pedagoška komunikologija Ljubljana: Glota Nova.
 - članek: Novak, Helena. 1997. Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobraževanje, 2, 4–7.
 - prispevek v zborniku: Bečaj, Janez. 1996. Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 - spletna stran: www.zrss.si (18. 3. 2009).
- Prispevku priložite izpolnjeno prijavnico prispevka, ki jo dobite na spletni strani.
- Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo na sejah.

