

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.<sup>1</sup> 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).<sup>2</sup>

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 praznovalе 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)

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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.<sup>3</sup> 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«,

<sup>3</sup> 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, sedanjostjo 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 stoje za raznimi argumenti in odločitvami,
- **akcijske zasnovanosti**, pri čemer vpletenost učencev v akcije 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?<sup>4</sup>
- 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 USPOSABLJEN 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,

<sup>4</sup> 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 soočati 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.<sup>5</sup> 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

<sup>5</sup> 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.<sup>6</sup> 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*

<sup>6</sup> 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. Diplomaska 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.