

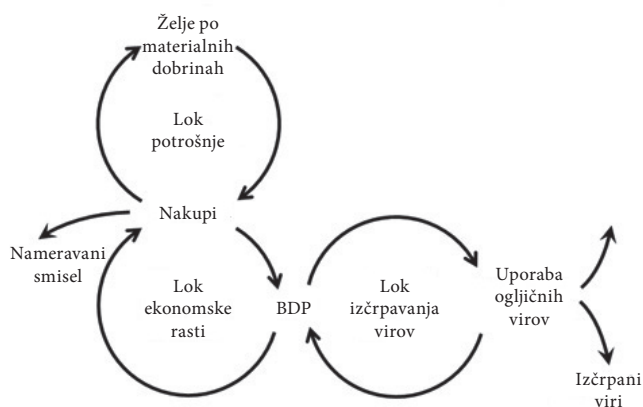
OKOLJSKA KOMPETENCA: POZABLJENA DEVETA KLJUČNA KOMPETENCA

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 odražajo 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>.
- Arrow, 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.