

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 preživle, 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 njihovemu 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	sistemske	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 obvladavanje 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.