

Izobraževanje za trajnostni razvoj Slovenija

Poročilo raziskave

Raziskovalka in avtorica:
Živa Gobbo

Poročilo je pripravil: Focus, društvo za sonaraven razvoj



Oktober, 2011
Ljubljana



Centralna raziskovalna ekipa (CRT) je odgovorna za oblikovanje metodologije raziskave, podajanje okvirov za analizo podatkov ter koordinacijo raziskovalnih dejavnosti v vseh 8 državah, ki so povezane v iniciativo. Člani centralne raziskovalne ekipe:

Dr. Mladen Domazet Center za raziskave v izobraževanju in razvoju,
Inštitut za družbene raziskave - Zagreb, Hrvaška

Dr. Daniela Dumitru CEDU 2000+ , Bukarešta, Romunija

Lana Jurko Network of Education Policy Centers

Dr. Kaja Peterson Stockholm Environment Institute, Talin, Estonija



VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE
ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ

SLOVENIJA

NACIONALNO POROČILO

Raziskovalka in avtorica: Živa Gobbo



Ljubljana

oktober 2011

Pričujoče poročilo je del širše iniciative **ENjoinED** (<http://www.enjoined.edupolicy.net>), ki je aktivna v 8 državah. Cilj iniciative je promocija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (angl. *education for sustainable development* – ESD), ki se je začela z iskanjem pomembnih vsebin v nacionalnih in predmetnih kurikulumih v sodelujočih državah ter se nadaljuje z razvojem, oblikovanjem in izvajanjem izobraževalnih aktivnosti za multiplikatorje, ki naj bi bili in tudi so pomembni akterji pri promociji trajnostnega razvoja. ENjoinED obenem ustvarja mrežo organizacij civilne družbe z različnimi ozadji in pooblastili v skupnem poslanstvu izmenjevanja izkušenj in znanja, da bi lahko sprožili in vzdrževali spremembo osveščenosti javnosti in posameznikovega zavedanja o nujnosti trajnostnega razvoja. Inicijativa ENjoinED se je razvila iz projektnega partnerstva »**Education for Sustainable Development Partnership Initiative (ESDPI)**«.

Koordinator initiative: Network of Education Policy Centres (NEPC)



Lokacije: Bosna in Hercegovina, Hrvaška, Estonija, Makedonija, Kosovo, Romunija, Slovenija in Gruzija

Partnerji:



Centralna raziskovalna ekipa (CRT) je odgovorna za oblikovanje metodologije raziskave, ki je predstavljala okvir za analizo podatkov ter za koordinacijo raziskovalnega dela v vseh 8 državah iniciative. Člani CRT:

Dr. Mladen Domazet,	Center for Educational Research and Development, Institute of Social Research - Zagreb, Croatia
Dr. Daniela Dumitru	CEDU 2000+, Bucharest, Romania
Lana Jurko	Network of Education Policy Centres
Dr. Kaja Peterson	Stockholm Environment Institute Tallinn Center, Estonia



Projekt sofinancira Evropska Unija <http://ec.europa.eu/world/>
Publikacija je nastala s podporo EU. Za vsebino publikacije je odgovoren Network of Education Policy Centres in makedonski partner Macedonian Civic Education Centre. Vsebine ne izražajo nujno stališč Evropske unije.

1. UVOD.....	4
1.2. Zakaj osredotočenost na VITR? Zakaj je VITR pomembna?	4
1.3. Zakaj smo se sploh lotili te raziskave?	5
2. TRAJNOSTNI RAZVOJ IN VZGOJA ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ.....	6
2.1. Pojem trajnostnega razvoja.....	6
2.2. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj	7
2.3. Trajnostni razvoj v učnih načrtih/nacionalnih kurikulih.....	9
2.4. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj v Sloveniji	11
2.4.1. Šolski sistem v Sloveniji.....	11
2.4.2. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj v Sloveniji.....	12
2.4.3. VITR v uradnih izobraževalnih dokumentih	13
3. METODOLOGIJA RAZISKAVE	15
3.1. Omejitve raziskave.....	18
4. UVOD V ANALIZO	20
4.1. Usmerjenost v VITR kot pot do trajnostne prihodnosti.....	20
4.2. VITR in učni načrti/kurikuli.....	21
4.3. Kaj učimo in kako to učimo	22
5. PREGLED NACIONALNIH UGOTOVITEV – SLOVENIJA	24
5.1. Pregled izbranih učbenikov	25
5.2. Analiza vsebin TR	28
5.2.1. Nekatere konceptualne omejitve pri metodologiji raziskave ter primeri z različnih kurikularnih področij.....	28
5.2.2. Splošne trditve o VITR (splošni cilji v učnih načrtih)	30
5.3. Elementi kognitivnih vsebin VITR.....	31
5.3.1. Uokvirjanje okoljskih vidikov VITR	32
5.3.2. Ekonomski vidiki VITR.....	34
5.3.3. Pojavljanje socialno-kulturnih vidikov.....	34
5.4. Veščine in vrednote (SV).....	35

5.5. 'Trajnostni razvoj' v učnih načrtih	35
5.6. Analiza veščin in vrednot	36
6. ZAKLJUČKI IN PRIPOROČILA: ZAPOLNJEVANJE PRAZNIN IN KREPITEV PODPORE ZA VITR	37
7. VIRI	39

1. UVOD

1.2. Zakaj osredotočenost na VITR? Zakaj je VITR pomembna?

»Svet (in naša država v njem) se srečuje z različnimi pomembnimi izzivi, kot so podnebne spremembe, ki jih je povzročil človek, hitro uničevanje naravnih virov, pogostost naravnih katastrof, širitev (starih in novih) nalezljivih bolezni, izguba biotične raznovrstnosti, kršenje človekovih pravic, naraščajoča revščina, odvisnost ekonomskih sistemov od stalne gospodarske rasti in potrošništva in še bi lahko naštevali. Trajnostni razvoj (TR) je postal gonilna sila različnih gibanj po celem svetu, ki izražajo potrebe po spremembah sedanjih prevladujočih modelov razvoja, ki so očitno nesposobni uravnorežiti človekove potrebe in zmožnosti planeta v iskanju miru in blagostanja.« (Unesco, 2009, str. 6.)

Izobraževalni sistemi prek konceptualnih orodij in miselnih modelov vsaj delno oblikujejo odnos celotnih generacij na ravni osebnih in skupnostnih prizadevanj za razvojne cilje. Trenutno stanje je z vidika prihajajočih generacij neuravnoteženo in netrajnostno naravnano. Sprememba se zdi nujno potrebna. Samega sistema pa ne moremo spremeniti, če bomo v procesu v želji po spremembah uporabljali prevladujoče vzorce življenja in delovanja, ki so sprožili samo neravnotežje (Tillbury, 2007). Omenjeni prevladujoči vzorci delovanja in življenja so, vsaj delno, rezultat obstoječega formalnega izobraževanja. Da bi lahko spremenili in opustili prevladujoče vzorce, moramo na novo vzpostaviti vzgojne in izobraževalne sisteme tako, da bodo omogočali današnjim in prihodnjim generacijam vzpostavitev novih miselnih vzorcev o materialnem, življenjskem in družbenem okolju ter o vlogi posameznika in skupnosti v družbenoekonomskih procesih.

Formalno izobraževanje, ki tradicionalno poskuša mlade opremiti z veščinami za uspešno udejstvovanje v nacionalnih in globalnih skupnostih, bo moralo mlade opremljati še s sposobnostmi in veščinami za skupno(stno) življenje na način, ki bo prispeval k trajnostnemu razvoju in ne le h goli reprodukciji netrajnostnih modelov in praks. **Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj – VITR** (angl. education for sustainable development – ESD) je odgovor formalnega izobraževalnega sistema na globalne izzive, ki omogoča učečim razumevanje, na kakšen način lahko trajnostni razvoj dosežemo tako lokalno kot tudi globalno. Učečim tudi omogoča razumeti, kako lahko izkoristijo svoje sposobnosti za kritično refleksijo in sistemsko razmišljanje o prihodnosti. Motivira jih k spoštovanju posameznikovih dejanj, ki prispevajo k skupnemu in trajnostnemu razvoju.

1.3. Zakaj smo se sploh lotili te raziskave?

Iz Unescovega poročila (2009) vemo, da je najpogostejši globalni odziv na pozive k vključevanju tem VITR v formalno izobraževanje vnašanje popravkov (manjših ali večjih) v obstoječi izobraževalni sistem, ki ohranja vse predhodne prednosti in slabosti. Vendar so kurikuli in učni načrti v formalnem izobraževanju že tako (pre)polni in so primarno namenjeni učenju osnov branja, pisanja ter matematike. Vse dodatne vsebine težko prodrejo skozi prepolne programe. Vsebino VITR pa lahko razumemo kot »integrativno in medpredmetno temo, ki lahko povezuje različne posamezne teme, ki naj bi jih šole v vsakem primeru obravnavale« (Unesco, 2009, str. 48).

Zato smo se odločili preveriti, kaj v samih učnih načrtih že obstaja in je neposredno povezano z učenjem za trajnostni razvoj ali pa se na trajnostni razvoj nanaša. Na osnovi pridobljene slike o že obstoječih vsebinah upamo, da bomo lahko pokazali, kako se lahko kurikularne vsebine prilagodi tako, da bodo prispevale k VITR. Ker pa so nacionalni in predmetni kurikuli ter programi v državah pogosto oddaljeni od resničnosti vsakodnevnega pouka v učilnicah, smo poskušali ponuditi izbrani vpogled v VITR v predmetnih učnih načrtih in učbenikih. Čeprav zadnje analize niso tako celovite kot analize nacionalnih kurikulumov oziroma splošnih ciljev učnih načrtov, nam je analiza omogočila jasnejše razumevanje pomena zapisanih ciljev v nacionalnih izobraževalnih dokumentih in predstavljanja teh ciljev samim učencem.

Pričakujemo, da bo opravljena analiza vsebin VITR predstavljala osnovo za javno razpravo o vključevanju VITR v učne programe (kurikule in druge povezane dokumente) in prepoznavanje pomena teh vsebin za prihodnji razvoj v smeri spodbujanja trajnostnega razvoja v vseh sodelujočih državah. Analiza omogoča, da bodo lahko tako javnost kot tudi odločevalci prepoznali močne in šibke točke v vzgojnih in izobraževalnih vsebinah za trajnostni razvoj ter vlogo formalnega izobraževanja pri aktivnem sooblikovanju varnejše prihodnosti za prihodnje generacije.

2. TRAJNOSTNI RAZVOJ IN VZGOJA ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ

2.1. Pojem trajnostnega razvoja

Po poročilu Svetovne komisije za okolje in razvoj (World Commission on Sustainable Development – WCSD) ali Brundtlandine komisije pomeni trajnostni razvoj sposobnost »človeštva, da /.../ zadovoljuje trenutne potrebe, ne da bi pri tem ogrozilo zadovoljevanje potreb prihodnjih generacij« (Our Common Future, Oxford University Press 1987, str. 43). Poročilo torej poziva k pogledu prek zadovoljevanja trenutnih potreb in kratkoročnih učinkov sprejetih odločitev.

Zaveza trajnostnemu razvoju je bilo ponovljena na Vrhu o trajnostnem razvoju v Riu leta 1992 s podpisom Agende 21. Ta zaveza je bila obnovljena na Vrhu o trajnostnem razvoju v Johannesburgu leta 2002 (Rio + 10). V letu 2012 bo Podpis Agende 21 obeležil 20. obletnico, vendar se sama definicija TR širi še dlje. Veliko je bilo poskusov natančnejšega definiranja samega pojma TR. Medtem smo spoznali, da definiranje samega pojma pomeni tudi njegovo hkratno udejanjanje. Danes je trajnostnost ukoreninjena v razvojno retoriko – lokalno, globalno in na vseh ravneh vmes je danes jasno, da je bil sam pojem pospremljen z besedno doslednostjo, manj pa praktično izvajan, kar trdi več avtorjev (Gibson et al., 2005). In še dlje, praksa na različnih ravneh večinoma še vedno sledi zgolj uveljavljeni agendi gospodarske rasti. Težave pri uveljavljanju TR izhajajo iz potrebe po temeljnih spremembah vrednot in dojemanj, vendar tudi iz potrebe po spremenjenih političnih in administrativnih strukturah.

Trajnostni razvoj je zelo odvisen od konteksta (družbenega, socialnega, kulturnega, političnega, ekonomskega in drugih). Interpretacija trajnosti se spreminja med konteksti in tudi na časovni premici, ko se pojavljajo nova spoznanja. Zato Weaver in Rotmans (2006) predlagata uporabo »interpretacije trajnostnosti« pred »definicijo trajnostnosti«. Poleg družbenih kontekstov je interpretacija TR odvisna tudi od drugih perspektiv, kot je pogajalski prostor med samimi vrednotami (ekonomskimi, družbenimi in okoljskimi).

Zaključimo lahko, da koncept trajnostnega razvoja predstavlja velik izziv za družbenoekonomski razvoj. Koncepta močne in šibke trajnostnosti postavljata vprašanje omejitev planeta Zemlja in njene sposobnosti absorpcije naraščajočega povpraševanja po naravnih virih in omejitev, ki ob preseganju pomenijo negativne in škodljive posledice za vse. Rockström in drugi (2009) so identificirali Zemljine procese in kritične točke, ki bi pomenili

nepovratne okoljske spremembe, če bi jih presegli. Ta skupina raziskovalcev je predstavila dokaze, da smo presegli že tri omejitve Zemljinih procesnih sistemov (podnebne spremembe, stopnja izgube biotične raznovrstnosti, dušikov cikel). Razprava o močni in šibki trajnostnosti se odvija predvsem okoli možnosti za zamenljivost naravnih dobrin na eni strani in sprejemljivostjo za ljudi in skupnosti po drugi strani. Razumevanje koncepta TR predpostavlja gledanje prek današnjih potreb in kratkoročnih posledic odločitev. Razvoj takih sposobnosti je postal temelj za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj.

2.2. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj

Medtem ko lahko sledimo koreninam vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (VITR) vse od zgodnjih 70. let prejšnjega stoletja, je bila VITR formalno predlagana na konferenci Združenih narodov o okolju in razvoju (UNCED) v Rio de Janeiru leta 1992. Na konferenci UNCED so podpisali tudi Agendo 21, ki predstavlja celovit akcijski načrt, ki naj bi ga sprejeli globalno, na nacionalni ravni in lokalno prek agencij ZN, vlad in večjih organizacij ter mrež, s ciljem zmanjšanja človekovega vpliva na okolje. Agenda 21, deklaracija konference o okolju in razvoju iz Ria in Izjava o načelih trajnostnega upravljanja z gozdovi (Statement of Principles for the Sustainable Management of Forests), so bili sprejeti s strani 178 vlad. Komisija za trajnostni razvoj je bila oblikovana decembra 1992. Zagotavljala naj bi učinkovito sledenje načelom UNCED in skrbela za potek in poročanje o izvajanju multilateralnih okoljskih dogovorov.

36. odstavek Agende 21 obravnava vzgojo, izobraževanje in ozaveščanje javnosti. Unesco je bil določen kot upravljavec (angl. task manager) za VITR, da bi lahko naslovili štiri pomembne cilje (http://www.un.org/esa/dsd/agenda21/res_agenda21_36.shtml):

promoviranje in izboljšave kakovosti izobraževanja: cilj je vnovična vzpostavitev poudarka na vseživljenjsko učenje, pridobivanje znanja, veščin in vrednot, ki jih potrebujejo državljani za izboljšanje lastne kakovosti življenja;

sprememba usmeritve kurikulov: pri predšolski vzgoji pa vse do univerz mora priti do premisleka izobraževanja, ki mora postati gonilo znanja prek vzorcev in vrednot, ki so potrebne za izgradnjo trajnostnega sveta;

dvig osveščenosti javnosti o konceptu trajnostnega razvoja: to bo omogočalo razvoj razsvetljenih, aktivnih in odgovornih državljanov na lokalni, nacionalni in mednarodni ravni;

razvoj delovne sile: nadaljevanje tehničnega in strokovnega izobraževanja direktorjev in delavcev, s poudarkom na zaposlenih v trgovskih sferah in industriji, ki bo obogateno; to jim bo omogočilo prilagajanje in prevzemanje trajnostnih vzorcev produkcijskih in potrošniških oblik.

Kljub na prvi pogled širokemu dogovoru o navedenih ciljih, obstaja manj strinjanja o samem pomenu VITR. Tako kot v primeru trajnostnega razvoja ni enotne interpretacije in niti enotne rabe VITR. VITR naj bi tako bila seštevka različnih načinov v smeri »učee družbe«, v kateri se ljudje učijo drug od drugega in drug z drugim, kar naredi same skupnosti sposobne sprejemati in upravljati z omejitvami, tveganji, negotovostmi in kompleksnostmi, ki jih vsebuje sama trajnostnost. Iz te perspektive VITR vključuje ljudi v teme trajnostnega razvoja, razvoja lastnih sposobnosti upomenjanja TR in prispevanja k njegovemu razvoju ter prek učenja in izobraževanja poudarja raznovrstnost, ki jo predstavljajo vsi ljudje.

Da bi lahko VITR postala pomembna tema za vlade in javnost, so Združeni narodi naznanili desetletje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (Decade of Education for Sustainable Development – DESD). Resolucijo 57/254 DESD (2005–2014) je sprejela Generalna skupščina Združenih narodov decembra 2002, kmalu po Svetovnem vrhu o trajnostnem razvoju (Rio + 10), ki se je odvijal v Johannesburgu avgusta in septembra istega leta. Osnovna vizija desetletja VITR je svet, v katerem ima vsak priložnost uživanja prednosti izobraževanja, ima možnosti učenja vrednot, načinov delovanja in načinov življenja, ki so potrebni za trajnostno prihodnost in pozitivno socialno preoblikovanje. DESD poskuša promovirati pomenljiv razvoj in udeležanje VITR na vseh geografskih ravneh (lokalno, nacionalno, regionalno, mednarodno) z vključevanjem širokega kroga deležnikov. Na začetku desetletja VITR, je bila ta vizija strnjena v štiri cilje:

1. omogočanje mreženja, povezav, izmenjav in interakcije med deležniki in VITR;
2. krepitev in boljša kakovost učenja in podajanja v VITR;
3. pomoč državam pri napredovanju in doseganju tisočletnih razvojnih ciljev;
4. zagotavljanje državam nove priložnosti za vključevanje VITR v poskuse reformiranja izobraževanja.

Naš projekt naslavlja vse štiri cilje DESD, predvsem pa cilj mreženja, povezovanja in učenja med izobraževalnimi centri v Evropi o VITR, spodbujanje boljše kakovosti poučevanja in učenja v VITR ter izmenjava izkušenj in podajanja učenja VITR.

2.3. Trajnostni razvoj v učnih načrtih/nacionalnih kurikulah

Daniela Tillbury (2007: 119), direktorica Mednarodnega raziskovalnega inštituta o trajnostnosti (International Research Institute in Sustainability – IRIS), predlaga povezavo trajnostnosti z izzivanjem obstoječih miselnih vzorcev, politik in praks. Tega pa ne moremo doseči samo z vključevanjem novih razsežnosti v ustaljeni način dela ali z iskanjem skupne osnove med povezanimi obstoječimi programi. Avtorica zatrjuje, da sprememba, osnovana na učenju in vzgoji za trajnostni razvoj, predstavlja velik izziv v smeri razmišljanja prek ozaveščanja in prek vključevanja učečih v zgolj enkratne aktivnosti, kot so čistilne akcije ali sajenje dreves. Take aktivnosti so sicer pomembne, vendar je ključno spodbujanje učečih k razvoju kritičnega in systemskega mišljenja, ki jim omogoča razumevanje samega bistva problematike. To odraža večji preskok iz razmišljanja o okoljski vzgoji (OV) k vzgoji in izobraževanju o TR (Tillbury, 2007: 120).

Če govorimo o vsebinah samih kurikulov, je lahko OV celostni del samega VITR, lahko se tudi pomembno prekriva z VITR. Vendar je OV sama po sebi premalo, da bi lahko nadomestila VITR, saj ji primanjkuje socialno-kulturna in ekonomska razsežnost (glej Metodologijo, naslednje poglavje). Konceptualno lahko VITR vsebuje pomembne pedagoške elemente, ki jih je še težje zajeti v pričujočo raziskavo. Ti elementi vključujejo družbeno učenje, sodelovanje in izgradnjo zmogljivosti. Poleg tega pa se nekatere države oddaljujejo od antropocentričnega pristopa in se usmerjajo v ekocentrično interpretacijo trajnostnega razvoja prek opiranja na življenje v harmoniji z naravo ter pravic drugih vrst in nečloveškega sveta.

Iz navedenega je jasno, da VITR ni zgolj le informacija in informiranje, temveč pomeni vzpostavljanje osnove za postopno spremembo, ki je osnovana na učenju in znanju. To izhaja iz razumevanja, da trenutno prevladujoči modeli ne morejo zagotavljati ravnotežja med potrebami ljudi in planeta pri iskanju miru in blagostanja. TR se na grobo slika prek treh razsežnosti in njihovo povezanostjo skozi čas (preteklost-sedanjest-prihodnost) in prostor (blizu-daleč).

Družbeni trajnostni razvoj (ljudje) je usmerjen k razvoju ljudi in družbenih organizacij, kjer je poudarek na udeležanju družbene kohezije, pravičnosti, enakopravnosti in dobrobiti.

Okoljski trajnostni razvoj (planetarne omejitve) se nanaša na razvoj naravnih ekosistemov na način, ki vzdržuje nosilno sposobnost Zemlje in je spoštljiv do nečloveškega sveta.

Trajnostni socialno-ekonomski razvoj (blaginja) se osredotoča na razvoj družbenoekonomske infrastrukture, pri kateri je pomembno učinkovito upravljanje naravnih in človeških virov. Morda je pri tem največji izziv, s katerim se srečujemo, iskanje uravnoteženih načinov za vključevanje teh razsežnosti v vsakdanje življenje in delo(vanje). To namreč že danes zahteva alternativne načine razmišljanja, vrednotenja in delovanja.

Na kratko, pri TR je pomembno upoštevati okoljski in družbenoekonomski razvoj skozi medgeneracijsko gledišče (prek več generacij).

Po dokumentu *DESD Monitoring in Evalvacija* (Unesco 2009), naj bi bila VITR osredotočena na razvoj znanj, zmogljivosti, kakovosti ali pooblastil, ki so potrebne za aktivno, kritično in pomenljivo prispevanje k trajnostnemu razvoju in na prenos primernih sklopov znanj, vrednot, odnosov in vedenj. Poročilo navaja:

»Na VITR moramo gledati kot na celovit paket za kakovostno izobraževanje in učenje, v katerem so med drugimi tudi ključne teme, kot so zmanjševanje revščine, trajnostni življenjski stili, podnebne spremembe, enakopravnost med spoli, družbena odgovornost podjetij, varovanje domorodnih skupnosti, če jih omenimo zgolj nekaj« (Unesco, 2009, str. 26).

VITR podpira pet osnovnih tipov učenja za kakovostno izobraževanje in spodbujanje trajnostnega razvoja človeštva: učenje vedeti, učenje biti, učenje živeti skupaj, učenje delovanja, učenje spreminjanja samega sebe in družbe.

VITR je učni proces (ali pristop k učenju), osnovan na idealih in načelih, ki so osnova trajnostnega razvoja. Povezana je z vsemi ravni in vrstami izobraževanja.

Vendar VITR ostaja predmet razprav po vsem svetu. Zdaj je jasno, da bo več prostora namenjenega lokalizaciji in kontekstualizaciji. Pomembne so nacionalne in regionalne razprave o samem razvoju pojma. Nadalje želi pričujoča raziskava identificirati kognitivne elemente ter veščine in vrednote trajnostnega razvoja v nacionalnih kurikulah in učnih načrtih v sodelujočih državah v iniciativi ENjoinED (Bosna in Hercegovina, Hrvaška, Estonija, Gruzija, Kosovo, Makedonija, Romunija in Slovenija).

2.4. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj v Sloveniji

2.4.1. Šolski sistem v Sloveniji

Vzgoja in izobraževanje je v Republiki Sloveniji razvit sistem, na vrhu katerega so univerze z doktorskim študijem, začenja pa se s predšolsko vzgojo v javnih in zasebnih vrtcih. Obsega zapleteno organizacijo in financiranje, vrsto učiteljev in drugih strokovnih delavcev, urejeno pa je s sistemskimi zakoni in mnogimi podzakonskimi predpisi.

Pristojnosti in odgovornosti za razvoj in delovanje sistema vzgoje in izobraževanja so razporejene med Ministrstvom za šolstvo in šport, Ministrstvom za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo, lokalnimi skupnostmi (občinami), strokovnimi sveti, ki jih imenuje Vlada Republike Slovenije, in zavodi, ki so ustanovljeni za razvoj in svetovanje na področju vzgoje in izobraževanja (Zavod RS za šolstvo, Center RS za poklicno izobraževanje, Andragoški center Republike Slovenije, Državni izpitni center, Center šolskih in obšolskih dejavnosti)¹.

Cilji vzgoje in izobraževanja so opredeljeni z zakoni ter z vzgojnimi in izobraževalnimi programi (učni načrti in drugi programi).

Obvezna osnovna šola traja 9 let (od starosti 6 do 14 let). Postopno uvajanje devetletke se je začelo v šolskem letu 1999/2000, čemur je sledilo prehodno obdobje (hkratno izvajanje programov osemletke in devetletke) ter splošna uveljavitev od leta 2007/2008.

Otroci začnejo obiskovati osnovno šolo pri starosti šestih let. Devetletka je razdeljena na tri vzgojno-izobraževalna obdobja po tri leta. Prvo obdobje sloni na tesnejšem stiku z vzgojiteljici/cami/učiteljici/cami, na začetku učitelju(c) pomaga tudi vzgojitelj(ica). Ocene so zgolj opisne. Opazna je naravnost v vzgojo in učenje vrednot. Zadnja triada je najbolj diferencirana (učenci se pri nekaterih predmetih delijo glede na izbrano/ocenjeno stopnjo zahtevnosti). Predvsem so učitelji tisti, ki so odgovorni za delitev učencev na različne stopnje, glede na njihovo znanje in rezultate, na osnovi katerih naredijo oceno.

V obdobju osnovne šole se dvakrat izvajajo zunanja ocenjevanja znanja: po šestem razredu je prvo, ki je izbirno. Obvezno pa je po devetem razredu (in poteka na državni ravni).

¹ <http://www.mss.gov.si/si/solstvo/>

2.4.2. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj v Sloveniji

Temi trajnostnega razvoja (TR) ter vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (VITR) sta v razpravah o izobraževanju v Sloveniji prisotni na različnih ravneh. Deležniki, ki so vključeni v razprave o VITR, prihajajo iz različnih institucij in organizacij, kot so nevladni sektor, različna ministrstva, inštituti, šole in organizacije za obšolsko izobraževanje. Čeprav je razprava skoraj vseobsegajoča, se v uradni dokumentaciji in v šolskih praksah na formalni ravni ne odseva toliko, kolikor to zahteva globalno stanje. Bela knjiga o šolstvu je bila v letu 2011 predstavljena in je na javni razpravi od pomladi 2011. Vsebuje večino elementov VITR. Vendar je vlada padla septembra 2011, kar pod vprašaj postavlja nadaljnji razvoj same Bele knjige o šolstvu in proceduro ter njeno vsebino.

Obstaja pa kar nekaj neobvezujočih dokumentov o VITR: smernice za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj, čezkurikularni predmet okoljska vzgoja (na spletni strani Ministrstva za šolstvo in šport – MŠŠ je definiran kot dodatni, neobvezujoč predmet). Okoljska vzgoja je v osnovnošolskem izobraževanju definirana kot »... medpredmetno področje. To pomeni, da jo učitelji tako na razredni kot na predmetni stopnji vključujejo v poučevanje posameznih predmetov, v dneve dejavnosti in v obšolske dejavnosti. Elementi okoljske vzgoje so prisotni v vseh treh obdobjih osnovne šole, v tretjem obdobju pa lahko okoljsko vzgojo šola izvaja tudi kot izbirni predmet. Izbirni predmet okoljska vzgoja je zasnovan interdisciplinarno, tako da povezuje in nadgrajuje znanja različnih naravoslovnih in družboslovnih predmetov v obveznem programu osnovne šole². Vendar je ta predmet zgolj izbirni in neobvezni, kar pomeni, da je njegovo izvajanje v večini primerov odvisno od odločitve posameznega učitelja o tem, kaj, koliko in na kakšen način vključiti te teme v lasten predmet. To pa pomeni, da teh vsebin in tehnik niso deležni vsi učenci.

V sferi nevladnih organizacij, ki se ukvarjajo z različnimi vidiki VITR, je VITR poimenovana tudi globalno učenje (GU). GU razumejo in je predstavljeno še širše kot tradicionalno razumevanje VITR (ki je v Sloveniji še vedno bolj okoljska vzgoja kot VITR). Globalno učenje se osredotoča na veščine in vrednote. Teme so predstavljene kot povezane in soodvisne (razvojno sodelovanje, mirovne študije, človekove pravice, okoljska vzgoja, podnebne spremembe in še bi lahko naštevali). Kot pomemben del vključuje tudi sodobne tehnike poučevanja, kot so metodologija odprtega prostora, učenje iz prakse, zamegljene in odpravljene meje med učečimi in podajalci znanja,

²http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izbirni/Okoljska_vzgoja_izbirni.pdf, str. 5

participativno učenje, razvoj kritičnega mišljenja in še kaj. Vendar se GU še vedno izvaja kot zunajšolska dejavnost ob posebnih priložnostih, ko učitelji na lastno iniciativo povabijo nevladne organizacije, da izvedejo aktivnosti, delavnice, ali (najpogosteje) kot enkratni dogodek. Je pa koncept razdelan tudi v dokumentih, ki so na voljo na spletu³.

V letu 2011 se je zaključil izobraževalni program, namenjen izobraževalcem, ki ga je vodila Pedagoška fakulteta (Univerza v Ljubljani), financirali pa ga je Evropski socialni sklad (ESS). V okviru tega programa so bile vključene različne teme VITR (ekonomski, družbeni in okoljski vidik), veliko multiplikatorjev je izvajalo predstavitve in delavnice za učitelje, ki so se vključevali v program. Pogosto so bile različne teme predstavljene v skladu z metodami VITR (participativno, aktivno učenje ...), veliko učiteljev je bilo vključenih v program. Vendar je bil to dvoletni program, ki se je zaključil in naj se ne bi več nadaljeval.

2.4.3. VITR v uradnih izobraževalnih dokumentih

V pričujoči raziskavi se je jasno pokazalo, da je trajnostni razvoj v uradni izobraževalni dokumentaciji (učni načrti) redko razumljen z vsemi tremi ključnimi elementi (družba, okolje, ekonomija). Najpogosteje je TR vezan na okoljsko vzgojo. Tudi okoljska vzgoja je bila najpogosteje usmerjena v opazovanje in zaznavanje problemov in preredko usmerjena v aktivno usmerjanje učečih v reševanje in vključevanje v procese na področju okolja. V oči bijoča je bila odsotnost obravnave podnebnih sprememb, ki vključuje in povezuje najrazličnejše teme VITR (predvsem pa so vzroki in posledice ter možnosti reševanja povezane z vsemi tremi sestavinami TR: ekonomsko, družbeno in okoljsko). To dejstvo je zanimivo, saj bodo prav podnebne spremembe pomembno vplivale na nadaljnji razvoj in na prihodnje generacije ter že vplivajo na najranljivejše skupnosti današnjega sveta in že zdaj povzročajo vse večji razkorak med nepriviligiranimi in privilegiranimi Zemljani. Podobno velja tudi za uničevanje in izčrpavanje naravnih virov. Glede na to, da so generacije, ki se danes šolajo, tiste, na katere bodo spremembe vplivale bolj kot na današnje odrasle, je potreba po razumevanju in upravljanju s temi tveganji še toliko večja. Upravljanje s tveganji in razumevanje samih okoliščin današnje okoljske situacije zahteva kritično mišljenje, inovativne zamisli ter prilagoditvene veščine. Kar je bilo še posebno zanimivo in presenetljivo, je bila poleg same odsotnosti teme podnebnih sprememb popolna brezbriznost v določenih primerih: tako je bilo izginjanje Triglavskega ledenika v analiziranem učbeniku za geografijo za 9. razred (predstavljen bolj podrobno v nadaljevanju) opisano kot posledica »muhastega podnebja«, brez kakršnekoli povezave z globalnim segrevanjem

³ <http://tuditi.si/sl/gradiva/prirocniki.html>

ter podnebnimi spremembami in človeškim delovanjem, vplivom ter odgovornostjo.

V Sloveniji obstaja tudi medsektorska delovna skupina, ki jo koordinira in vodi Ministrstvo za zunanje zadeve RS. Delovna skupina je bila ustanovljena leta 2010 in še ne deluje idealno, a je že zgolj oblikovanje in obstoj take skupine velik pozitivni premik v smeri preoblikovanja delovanja in mišljenja. Oblikovanje same skupine je (ne samo, vendar v veliki meri) posledica pritiska nevladnih organizacij, ki se ukvarjajo s temami globalnega učenja. Prihodnost same skupine je v tem trenutku še nejasna, glede na to, da še ne vemo, kakšne bodo usmeritve prihodnje vlade.

V Sloveniji VITR še vedno ni razumljena kot vključeni del (formalnega) izobraževalnega sistema. Predstavljena je zgolj kot dodatek. To se je pokazalo tudi skozi pričujočo raziskavo. V obravnavanih učbenikih in delovnih zvezkih so bili elementi TR postavljeni in predstavljeni kot dodatek oziroma kot posebno poglavje. Sam trend usmerjanja k VITR je sicer zaznaven, vendar je še vedno v povojih.

Kljub dejstvu, da je VITR premalo prisotna v formalnem izobraževanju, obstajajo številne iniciative in mreže, ki se jim šole prostovoljno pridružujejo in so precej popularne v Sloveniji. To so: mreža ekošol (v letu 2010 je bilo v program vključenih 711 vrtcev, osnovnih in srednjih šol, dijaških domov ter centrov šolskih in obšolskih dejavnosti), Unescove šole (v letu 2011 jih je bilo 88), zdrave šole (268 šol) ter šole, ki so povezane in redno sodelujejo z različnimi nevladnimi organizacijami. Pri takih iniciativah je večina stvari odvisnih od posameznikov na šolah, ki se prostovoljno angažirajo. Od njih je tudi odvisen način vključevanja metod, tehnik in vsebin VITR v učne procese.

V zadnjih letih se tema VITR pojavlja vse pogosteje, vendar ima še vedno status stranske teme, namesto priporočenega holističnega pristopa in spajanja ter spreminjanja ustaljenih vzorcev.

3. METODOLOGIJA RAZISKAVE

Cilj raziskave je bil zbrati in analizirati obstoječe vsebine, ki so najbolj pomembne za trajnostni razvoj v nacionalnih kurikulah in učnih načrtih v sodelujočih državah. Metodologijo za samo raziskavo je oblikovala centralna raziskovalna ekipa (Central Research Team – CRT) projekta, z namenom jasnosti in učinkovitosti zbiranja in analiziranja tako večplastnih podatkov ter z namenom omogočanja primerjalne analize med državami partnericami. Metodologija je vsebovala tri faze (A, B in C), ki so postavljale okvire raziskave in omogočale ožetje obravnavanih materialov – iz bolj abstraktnih nacionalnih kurikulov oziroma v Sloveniji učnih načrtov (splošni cilji) do pripomočkov, ki se uporabljajo v praksi z otroki v razredu (učbeniki in delovni zvezki).

V Sloveniji nacionalni kurikulum (Bela knjiga o šolstvu) še ni sprejet. Bela knjiga je bila že v končni fazi, to je v javni razpravi. Medtem pa je padla vlada, tako da je za zdaj proces prekinjen. Zaradi tega dejstva smo namesto okvirnega kurikula uporabili uvodni del učnih načrtov (splošni cilji predmetnih načrtov). Pričakovati je bilo, da v tem delu še ni navedenih podrobnosti, kot smo jih pričakovali v drugi fazi raziskave (B), kjer smo analizirali operativne cilje predmetnih načrtov. Pričakovali smo tudi, da bo med splošnimi cilji več medpredmetnih povezav in splošnih omemb večšin in vrednot VITR, ki jih sam kurikulum želi spodbujati. V veliki meri so se ta pričakovanja izpolnila, predvsem v naravoslovnih in družbenih vedah. Pomembno je poudariti, da je v Sloveniji osnovna šola obvezna, spodbujano pa je tudi obiskovanje srednje šole, ki je brezplačna. Zato smo v prvi fazi raziskave analizirali tudi splošne cilje učnih načrtov srednješolskih predmetov. Dejstvo pa je, da smo analizirali zgolj predmete za gimnazije, kar pomeni, da ti ne dosežejo vse šolajoče populacije. Zato smo se odločili, da bomo v naslednjih fazah raziskave obravnavali zgolj osnovnošolske predmete.

V vseh treh fazah smo uporabljali vsebinski seznam VITR (Aneks 1), kategorizacijo kot tudi matrike, posebej izoblikovane za vsako fazo.

VITR vsebinski seznam – dve večji skupini vsebin TR sestavljajo vsebinski seznam: kognitivna vsebina ter veščine in vrednote. Kognitivne vsebine so organizirane v tri kategorije: socialno-kulturni elementi (človekove pravice, mir in varnost, enakopravnost spolov itd.), okoljski elementi (naravni viri, voda, prst, zrak, energija itd.), ekonomski elementi (revščina, planetarne omejitve, tržna ekonomija, družbena odgovornost podjetij itd.). Skupina večšin in vrednot vsebuje postavke, kot so: odgovorno ravnanje lokalno in globalno, spoštljivo ravnanje do drugih, kritično refleksivno mišljenje, uporaba naučenega v različnih življenjskih okoliščinah itd.

Vsi elementi vsebinskega seznama imajo pripisane kode in opise, ki pripomorejo h medsebojni povezanosti in enotnosti procesa analize v vseh sodelujočih državah. To hkrati poleg kvalitativnega omogoča tudi kvantitativni pristop.

Kategorije – poleg zgoraj naštetega, smo v raziskavi uporabljali še pet kategorij: okolje vpliva na človeštvo (Environment affects Humanity – EH), človeštvo vpliva na okolje (Humanity affects Environment – HE), posamezniki vplivajo na okolje (Individuals affect Environment – IE), vrednote trajnostnega razvoja (Sustainable Development Values – V), drugo (Other – O). Namen petih kategorij je pokazati, ali v kurikulah in učnih načrtih obstajata usmerjenost in vizija trajnostnega razvoja.

Faza A raziskave je obsegala pregled nacionalnih kurikulov⁴, da bi lahko odkrili vsebovanost TR in razporeditev na šest kurikularnih področij. Med pregledovanjem dokumentov smo v matrico vnašali vsa pojavljanja vsebine VITR, sledeč vsebinskemu seznamu, in jih razvrščali v kategorije, ki so predstavljene zgoraj.

V Sloveniji imamo posebno situacijo, nimamo namreč nacionalnega kurikula. Imamo splošne in operative cilje posameznih predmetov, ki smo jih tudi uporabili v analizi. Splošne cilje smo uporabili v prvem delu (faza A), operative cilje izbranih predmetov pa v drugi fazi (faza B) raziskave.

Kurikularna področja smo reorganizirali (zaradi skladnosti med državami) na naslednji način:

- področje A – naravoslovje, fizično okolje in tehnologija;
- področje B – družbene vede, družbenoekonomski razvoj, zgodovina in ekonomija;
- področje C – izobraževanje o vrednotah in etiki, državljanska vzgoja, verska vzgoja in filozofija;
- področje D – umetnost, humanistika in jeziki (komunikacija);
- področje E – matematika;
- področje F – telesna in zdravstvena vzgoja.

Faza B raziskave je bila namenjena analizi predmetnih učnih načrtov. Da bi lahko bila raziskava bolj usmerjena, smo izbrali dve kurikularni področji, ki sta imeli največ vsebine VITR: eno področje z največ elementi iz seznama kognitivnih vsebin in drugo na osnovi elementov iz seznama veščin in vrednot. Po izboru učnih načrtov smo nacionalne ekipe v sodelovanju s

⁴ V Sloveniji ni okvirnega ali splošnega nacionalnega kurikula, zato smo analizirali splošne smernice učnih načrtov posameznih predmetov (vsi predmeti OŠ in SŠ programa gimnazija).

centralno raziskovalno ekipo in na osnovi vsebovanosti elementov VITR določile predmete za obravnavo. Izbrali smo do 6 predmetov za poglobljeno analizo.

V Sloveniji smo analizirali učne načrte obveznih predmetov za osnovne šole. V drugem delu raziskave (faza B) smo pozornost usmerili v globljo analizo učnih načrtov ter se poglobili v operativne cilje. To predstavlja nadaljevanje in hkratno diverzifikacijo od prve faze (faza A). Analizirali smo učne načrte, ki so v fazi A imeli največ vsebin iz seznama vsebin ter veščin in vrednot.

Predmeti, ki smo jih izbrali za nadaljnjo analizo:

- naravoslovje in tehnika (4. in 5. razred);
- spoznavanje okolja (1., 2. in 3. razred);
- biologija (8. in 9. razred);
- geografija (od 6. do 9. razreda).

V fazi B smo ponovili korake iz faze A ter vsebine, veščine in vrednote označevali v predhodno pripravljene matrici glede na dane kategorije.

V **fazi C**, ki je predstavljala tretjo fazo raziskave, smo analizirali učbenike. Ta faza je potekala v dveh delih. V prvem koraku je potekal proces izbire treh učbenikov za analizo. Izbor je potekal na osnovi faze B in je vključeval naslednje kriterije:

1. Kombinacija predmeta in stopnje (razreda), ki je imel največ vsebin iz seznama. Osnova je bilo število vsebinskih elementov ter elementov, ki so povezani z veščinami in vrednotami.
2. Kombinacija predmeta in stopnje (razreda), ki je imel največ elementov »IE« (posameznik vpliva na okolje).
3. Kombinacija predmeta in stopnje (razreda), ki je imel največ elementov IE v kombinaciji z drugimi kategorijami.

Tak način izbire smo izbrali zaradi želje po osredotočanju na analizo vsebin, kot so zapisane v seznamu kategorij. Osnovni namen analize ni bila izdelava evalvacije tako zamejenega vzorca, temveč zagotovitev mednarodno primerljivih primerov dobrih praks vključevanja različnih vidikov vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v koherentno narativo, ki je predstavljena učencem. Želeli smo preveriti tudi razmerje med predpisanimi vsebinami v učnih načrtih in dejansko vsebovanost teh elementov v samih učnih materialih – učbenikih in delovnih zvezkih.

Raziskava je pokazala, da so osnovnošolski predmeti z največ elementi trajnostnega razvoja naravoslovje in tehnika za 5. razred, geografija za 9. razred in spoznavanje okolja za 1. razred.

Ker ni bilo mogoče dobiti podatkov o najbolj uporabljenih učbenikih za navedene predmete na Ministrstvu za šolstvo in šport in ker je na izbiro pet ali več učbenikov za vsak predmet (seznam se posodablja na letni ravni), smo uporabili drugačen pristop za izbiro učbenikov. Učbenike smo izbrali na osnovi mnenja in podatkov o najbolj prodajanih učbenikih, ki smo jih dobili v eni izmed knjigarn. Do nedavnega je bila izbira učbenikov prepuščena posameznemu učitelju. Tudi posamezne šole, s katerimi smo vzpostavili stik, niso imele podatkov o učbenikih, ki jih uporabljajo njihovi učitelji. Na tem področju so bile predvidene spremembe, vendar do implementacije teh sprememb ni prišlo zaradi politične situacije (padec vlade).

Izbrani učbeniki in pripadajoči delovni zvezki:

- D. Vrščaj, J. Strgar, D. Kralj, V. Udir, V. Čonč, Opazujem, raziskujem, razmišljam 1, učbenik, spoznavanje okolja v 1. razredu osnovne šole, DZS, 2003 (2. izdaja, 7. natis).
- Kolman et al., Naravoslovje in tehnika 5, učbenik za naravoslovje in tehniko v 5. razredu osnovnošolskega izobraževanja, ROKUS KLETT, leto potrditve: 2010, 2007 (1. izdaja, 2. natis).
- J. Senegačnik, B. Drobnyak, M. Otič, Živim v Sloveniji, učbenik, Geografija za 9. razred osnovnošolskega izobraževanja, Modrijan, leto potrditve 2008, 1957 (10. izdaja).

Drugi korak v fazi C raziskave je vseboval matrico, ki je od raziskovalca zahtevala analizo vsebin, ilustracij/fotografij in nalog v izbranem gradivu.

3.1. Omejitve raziskave

Potrebno je omeniti določene omejitve izvedene raziskave, ki so neločljivo povezane z empiričnimi družbenimi študijami. Pričujoča iniciativa je mednarodna, izvaja se v osmih različnih državah z različnimi jezikovnimi, kulturnimi, zgodovinskimi in družbenimi konteksti. Vsaka država je imela ekipo, ki je bila sestavljena iz enega okoljskega in enega izobraževalnega partnerja. Pri tem je bila Slovenija izjema, saj okoljski partner deluje tudi na področju izobraževanja, poleg tega pa v Sloveniji ni vključenega izobraževalnega partnerja. Osrednja raziskovalna ekipa je zato nudila še dodatno podporo pri raziskavi v Sloveniji. Določena mera pristranskosti pri analizi učnih načrtov je prisotna, saj je bilo v raziskavo vključenih veliko raziskovalcev. To je osrednja raziskovalna ekipa tudi predvidela in s tem namenom pripravila seznam kod. Kljub temu pa ni mogoče zagotoviti popolne enotnosti in standardizacije kodnega sistema. Osrednja raziskovalna

ekipa je poskušala omejiti pristranskost na minimum z natančnim opisom vseh elementov trajnostnega razvoja in globinsko razpravo z nacionalnimi ekipami o različnih vidikih zadanih nalog.

4. UVOD V ANALIZO

4.1. Usmerjenost v VITR kot pot do trajnostne prihodnosti

Čeprav poznamo človeško navdušenje nad prihodnostjo človeštva in potencialnimi razvojnimi usmeritvami in potmi, odkar je postalo mogoče zapisovati strahove, želje in stanja (in torej neprekinjeni prenos na prihajajoče generacije), nas sodobne znanstvene in družbene globalne institucije opozarjajo, da se kolektivno soočamo z večjimi izzivi kot v preteklosti, ki so vsaj tako pomembni kot prihod kamene dobe, agrarne revolucije ali začetek industrijske revolucije (Glasser, 2007). Trenutne napovedi so vsaj delno povezane s problemi, ki jih ne moremo razrešiti z uporabo obstoječih prevladujočih načinov delovanja in življenja. Zahtevajo namreč korak prek standardne konceptualizacije naših materialnih, življenjskih in družbenih okolij ter njihovo vlogo v družbenoekonomskih procesih (Tillbury, 2007).

Čeprav je to široka družbeno-kulturna naloga, širša od vsebine, ki jo lahko zajame katerikoli kurikulum, potrebuje na konceptualni ravni vključitev kritičnega prevpraševanja obstoječih miselnih vzorcev, ki so še najpogosteje reproducirani skozi uradne izobraževalne sisteme. Izobraževalni sistemi so pripomogli k razvoju večine sodobnih družb v smeri netrajnostnega razvoja. Vzporedno z radovednim vnovičnim premislekom načinov našega delovanja to vključuje tudi boljše razumevanje in spraševanje o dosedanjih družbenih pričakovanjih in predsodkih, ki vplivajo na posameznikovo vedenje. Potrebna sprememba je zahtevna in je lahko boleča ter je veliko globlja kot le kurikularni posegi. Vendar mora nujno biti osnovana na izobraževalnih in vzgojnih procesih, da bi lahko bila vključujoča, pazljivo načrtovana in dobro usmerjena. Čeprav dojemamo grožnjo kot (pre)veliko, bi se morala vsaka skupnost izogibati uvajanju sprememb od zunaj, odgovorom in reakcijam, ki niso osnovani na načrtovanju ter vseobsegajočem učenju in razumevanju. Zato je treba prenoviti izobraževanje in vzgojo v vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj, ki predstavlja več kot zgolj zmanjšanje brezbriznosti in sprejemanje obstoječih dejstev skozi razvoj motivacije za delovanje, ki je osnovano na dražljajih iz neposredne okolice in predstavlja neodvisno oblikovanje lastnih interesov in stališč.

Ena od sedanjih in tudi prihodnjih nalog izobraževanja je omogočiti ljudem, da živijo skupaj na način, ki pripomore k trajnostnem razvoju lastnih skupnosti in držav. Vendar pa današnji izobraževalni vzorci pogosto prispevajo k netrajnostnemu življenju zaradi pomanjkanja priložnosti za učeče, da bi prevpraševali lastne načine življenja in sisteme, ki take načine

spodbujajo, saj še vedno zagovarja reprodukcijo netrajnostnih modelov in praks. Zato je priporočena preusmeritev formalnih izobraževalnih vsebin v vsebine trajnostnega razvoja. Konkretnije to vključuje pomoč učencim, da razumejo, kaj vse je potrebno za trajnostni razvoj na globalni in lokalni ravni, in jim hkrati omogoča razumeti načine, kako lahko sami uporabijo lastne sposobnosti in zmožnosti za kritično refleksijo in sistemsko mišljenje, ki je usmerjeno v prihodnost, kot jih tudi motivira k upoštevanju in udeležanju aktivnosti, ki so usmerjene k trajnostnemu razvoju.

4.2. VITR in učni načrti/kurikuli

Najpogostejši odziv na pozive po vključevanju VITR v uradne izobraževalne sisteme je vnašanje popravkov (manjših ali večjih) v obstoječi izobraževalni sistem, z vsemi njegovimi šibkostmi in posebnostmi. To je po navadi doseženo bodisi kot razširitev vključenih elementov okoljskega izobraževanja (za pomen tega v naši metodologiji in rezultatih glej poglavje 5) ali sprejem novih medpredmetnih (presečnih) in interdisciplinarnih načinov učenja (veliko manj prisotno). Zanimivo je, da na globalni ravni (Unesco, 2009) nekaj držav izraža podporo VITR v zgodnjem izobraževanju, kar smo natančneje preučevali tako z vidika razvoja veščin in vrednot (poglavje 5.2.4.) kot tudi z vidika vpeljevanja kognitivnih vsebin (poglavje 5.2.) prek analize kurikulov v začetkih obveznega izobraževanja. Pogost primer je, da so teme VITR videne kot prezapletene in primerne bolj za nadaljnje stopnje izobraževanja, v nasprotju z razumevanjem teh vsebin kot načina predstavljanja obstoječih kurikularnih vsebin.

V Sloveniji je bil ta prehod (kljub močni zastopanosti veščin in vrednot v vseh učnih načrtih, ki smo jih analizirali) iz osredotočanja na veščine in vrednote za TR v zgodnjih letih osnovne šole k manjšem poudarjanju le-teh v višjih razredih osnovne šole opazen na ravni analiz učbenikov in pripadajočih delovnih zvezkov. Glede na to, da je globalni trend (Unesco, 2009) krepitev vključevanja oblik VITR v izobraževanje, zaznavamo primernost nadaljevanja podobnih raziskav v Sloveniji.

Proces oblikovanja močnega splošnega nacionalnega kurikula, ki je usmerjen v trajnostni razvoj, se mora nadaljevati. Čeprav so predmetni učni načrti že tako prepolni, to ne sme postati izgovor za izključevanje ali izogibanje vključevanja tem TR.

Zato smo začeli našo analizo z iskanjem obstoječih vsebin (v primeru Slovenije so bili to učni načrti), ki so bile eksplicitno označene kot VITR ali pa s tem povezane. Zelo je pomembno, da razumemo vsebine trajnostnega razvoja kot »integrativne, medpredmetne teme, ki lahko povežejo

najrazličnejša posamezna vprašanja, ki jih šole že izkušeno naslavlajo« (Unesco, 2009).

Kot je bilo pričakovano na osnovi Pregleda kontekstov in struktur za VITR iz 2009 (Unesco, 2009), je bila večina vsebin VITR najdenih v tistih kurikularnih delih, kjer lahko že tradicionalno pričakujemo okoljsko vzgojo: v naravoslovju (vključno z geografijo). V tem delu splošnih ciljev (splošnih nacionalnih kurikulih – v Sloveniji v učnih načrtih) smo našli večino vsebin v vseh sodelujočih državah. Za nas je bilo še posebno zanimivo določiti razpon, do katerega lahko splošne učne cilje (del našega seznama vsebin, ki so povezane z veščinami in vrednotami – SV), kot npr. spoštljivo delovanje do drugih, odgovorno delovanje lokalno in globalno, kritično mišljenje, razmišljanje o prihodnosti, razumevanje interdisciplinarnih odnosov, sposobnost identificiranja in pojasnjevanja vrednot (glej poglavje 5.2.4.), najdemo v nacionalnih kurikulih (splošni cilji) in izbranih predmetnih učnih načrtih. Nekatere od teh učnih ciljev lahko vidimo kot instrumentalne (kot so odgovorno delovanje, razmišljanje o prihodnosti ali razumevanje interdisciplinarnih povezav), druge pa kot enakopravne (npr. kritično mišljenje, sodelovanje pri iskanju dogovora, demokratično odločanje, odločanje v nepredvidljivih situacijah). Kot je razvidno iz poročila Revizija kontekstov in struktur za VITR (Unesco, 2009), lahko te razlike odsevajo zgodovinski in politični kontekst posameznih držav. Upamo, da bomo prek eksplicitnega predstavljanja vloge in položaja VITR v učnih načrtih odprli javno razpravo o pomenu VITR za sam trajnostni razvoj.

4.3. Kaj učimo in kako to učimo

Glede na napisano in proces izgradnje metodoloških in zgodovinskih temeljev VITR v vsebinah okoljske vzgoje, smo preverjali, na kakšen način učne vsebine predstavljajo interakcijo med posamezniki, človeštvom in njihovim biološko-fizikalnim okoljem (glej poglavje 5.3.1.). Zato poročamo tudi o taki vrsti uokvirjanja učnih vsebin. Poskušali smo ugotoviti, ali učni načrti vsebujejo stališča, da določeni vidiki naravnih sistemov vplivajo na ljudi; ali so aktivnosti in delovanje družb odvisni od določenih vidikov Zemlje ali okolja; ali aktivnosti in odločitve skupnosti vplivajo na ali spreminjajo Zemljo in okolje na boljše ali slabše; ali aktivnosti in odločitve posameznikov, v zasebnem življenju in v omejenem obsegu, vplivajo na ali spreminjajo Zemljo in okolje, ju izboljšujejo ali slabšajo (Kastens in Turin, 2006). Zadnje našteto je še posebno pomembno zaradi enakopravnega vidika v kombinaciji z razvojem določenih veščin in vrednot. Poskušali smo poročati o vsebinah izbranih gradiv in o načinih, kako izražajo in predstavljajo predpisane vsebine in načine iz kurikulov (učnih načrtov). Tako bo naša analiza pokazala tudi razširjenost različnih uokvirjanj razumevanja odnosov med posameznikom, skupnostjo in okoljem.

Sledili smo Analizi kontekstov in struktur (Unesco, 2009) ter priporočilom, ki iz tega izhajajo. Iskali smo tako okoljska kot tudi razvojna priporočila ter vsebine, kot so preprečevanje katastrof in družbena odgovornost podjetij. Kot je tudi globalni trend, se tradicionalne okoljske vsebine (upravljanje z naravnimi viri, zdravje, voda in pomen biotske raznovrstnosti) pojavljajo pogosteje kot družbeni, socialni in ekonomski vidiki razvoja. Globalni trend je tudi, da so države premožnejših regij manj zaskrbljene z naslavljanjem družbeno-kulturnih vidikov TR v izobraževalnih dokumentih kot države revnejših regij sveta. V revnejših regijah so na splošno vsebine, kot so mir, državljanstvo, etika, enakopravnost, revščina in kulturna raznovrstnost relativno pogosteje poudarjene. Za predstavitev naše raziskave je pomembno poudariti, da se na globalni ravni pojavljata dve temeljni področji TR (a) osredotočenje na razumevanje posledic in vplivov ključnih vprašanj ter njihova medsebojna povezanost in (b) osredotočanje na razvoj sposobnosti za naslavljanje ključnih vprašanj na posameznikovi, skupnostni in globalni ravni (Unesco, 2009).

Naša analiza je poskušala osvetliti oba vidika v posameznih državah partnericah v projektu s tem, ko smo poskušali dobiti natančnejši vpogled tako v predmete, za katere smo pričakovali, da vsebujejo največ kognitivnih okoljskih, ekonomskih in družbenih vsebin (CC), in tudi tiste predmete, kjer smo pričakovali največ vsebin, ki so povezane z veščinami in vrednotami (SV). To bo natančneje predstavljeno v naslednjih poglavjih. Pomembno je še opozoriti, da je celotni pristop osredotočen na konvencionalne predstavitve VITR, skozi vključevanje VITR in TR v obstoječe šolske predmete, ne pa toliko skozi inovativne metode, kot je celostni pristop šole k VITR. Nadalje vodijo posegi v formalne učne načrte (nacionalne kurikule) k nujnejšim in že obstoječim odzivom, ki jih je mogoče prilagoditi, političnih odločevalcev. To je tudi eden od nujnejših in zgodnjih korakov v smeri preusmeritve izobraževalnih praks v smer trajnostnih načinov življenja in razvoja.

5. PREGLED NACIONALNIH UGOTOVITEV – SLOVENIJA

Analiza je pokazala na prevladovanje okoljskih vsebin (21 enot) v splošnih ciljnih učnih načrtov. Družbeno-kulturni elementi (2 enoti) in ekonomski elementi (7 enot) so slabo zastopani. Če pogledamo po določenih področjih, je največ elementov trajnostnega razvoja (22 enot) na področju naravoslovja, fizičnega okolja in tehnologij. V tem primeru lahko govorimo o ozkem področju trajnostnega razvoja, saj so to skoraj izključno elementi, ki so povezani z okoljem in naravo.

Nadaljnja koncentracija elementov trajnostnega razvoja je tako šibka, da ni vredna omembe (družbene vede, družbeno-ekonomski razvoj, zgodovina in ekonomija s 3 enotami in vzgoja za zdravje in telesna vzgoja s 5 enotami TR). Med analizo na drugih področjih nismo zaznali elementov trajnostnega razvoja.

Če pogledamo na področje veščin in vrednot za trajnostni razvoj, se poudarki razlikujejo med področji. Najpogosteje omenjena veščina na vseh področjih je *odgovorno delovanje lokalno in globalno* (SV1), *spoštljivo ravnanje do drugih* (SV2) ter *uporaba znanja v različnih življenjskih okoliščinah* (SV8). Prva omenjena veščina se najpogosteje pojavlja na področju družboslovja, zadnji dve pa na področju naravoslovja. Tem veščinam sledi *opazovanje* (SV15) in *merjenje* (SV16), ki prevladujeta na področju naravoslovnih ved. Izmed vseh veščin in vrednot na seznamu iz raziskovalne matrice jih kar nekaj ni bilo najti v gradivu:

- *obvladovanje kriz in tveganj* (SV10);
- *identifikacija deležnikov in njihovih interesov* (SV12);
- *pogajanje in gradnja dogovora* (SV14);
- *razvrščanje* (SV18);
- *uporaba in razumevanje grafov in simbolov* (SV20);
- *manipulacija matematičnih razmerij* (SV21).

Na osnovi teh podatkov smo izbrali naslednje učne načrte, ki so imeli največ kognitivnih elementov ter veščin in vrednot za TR: biologija 8 in 9, naravoslovje in tehnika 4 in 5, spoznavanje okolja 1, 2, 3, družba 4 in 5, geografija 6–9.

Druga faza raziskave se je nadaljevala analizo predmetnih učnih načrtov, ki smo jih izbrali na osnovi prve faze raziskave (glej zgoraj). Na splošno je bilo

mogoče zaznati prevlado okoljskih elementov na račun drugih elementov trajnostnega razvoja.

Če pogledamo na posamezne predmete, tj. naravoslovje in tehnika, geografija ter spoznavanje okolja, so vsi bogati z okoljskimi elementi, medtem ko spoznavanje okolja in družba vsebujeta tudi veliko socialno-kulturnih elementov. Ekonomske elemente je bilo mogoče najti predvsem v geografiji.

Razlog je morda dejstvo, da spoznavanje okolja, ki je predviden za prve tri razrede osnovnošolskega izobraževanja, učence vpeljuje v osnovne koncepte, ki so povezani z njihovim okoljem, predvsem naravnim okoljem, vendar tudi družbo, kar nakazuje tudi samo poimenovanje predmeta. Po drugi strani pa geografija od 6. do 9. razreda vsebuje geografske, demografske, ekonomske in druge značilnosti različnih celin, regij in držav ter Slovenije (posebno v 9. razredu).

Veščina in vrednote za TR so zastopane pri vseh predmetih. Najpogosteje zastopana veščina je *razumevanje kompleksnosti/uporaba systemskega mišljenja* (SV4; 32 enot), ki ji sledi *odgovorno delovanje lokalno in globalno* (SV1; 30 enot), nato *spoštljivo ravnanje do drugih* (SV2; 20 enot), *kvalitativno opazovanje* (SV15; 15 enot), *uporaba znanj v različnih življenjskih okoliščinah* (SV8; 14 enot) ter *sklepanje iz opazovanja* (SV17; 10 enot). Treba je omeniti tudi, da nismo našli naslednjih veščin in vrednot iz seznama v matrici:

- *pogajanje in gradnja konsenza* (SV14);
- *manipulacija matematičnih razmerij* (SV21).

5.1. Pregled izbranih učbenikov

Izbrani učbeniki in pripadajoči delovni zvezki za tretjo fazo raziskave, so bili:

- A. Kolman in dr., *Naravoslovje in tehnika 5*, učbenik za naravoslovje in tehniko v 5. razredu osnovnošolskega izobraževanja, ROKUS KLETT, leto potrditve: 2010.
- J. Senegačnik, B. Drobnjak, M. Otič, *Živim v Sloveniji*, učbenik, Geografija za 9. razred osnovnošolskega izobraževanja, Modrijan, leto potrditve 2008.
- D. Vrščaj, J. Strgar, D. Kralj, V. Udir, V. Čonč, *Opazujem, raziskujem, razmišljam 1*, Spoznavanje okolja, 1. razred, DZS, 2009.

Tretji del raziskave se je osredotočal na izbrane učbenike in pripadajoče delovne zvezke, ki so dobro opremljeni in grafično bogati (razen izbranega za geografijo 9). Vsi učbeniki uporabljajo koncept predstavljanja vsebin z uporabo različnih oblik opomnikov, kratkih zaznamkov, slik, stranskih okenc z dodatnimi informacijami, okenc z navedki in izjavami. Pri načinu

podajanja nalog pa se gradiva precej razlikujejo. V učbeniku in pripadajočem delovnem zvezku za 9. razred geografije so naloge najpogosteje ponavljalne (učenje na pamet) – 53 % nalog je zahtevalo učenje na pamet. Redko so naloge spodbujale učence k poglobljanju v različne probleme, k raziskovanju, načrtovanju projektov, redko so bile tudi predstavljene povezave z vsebinami in temami drugih predmetov. Naloge v »Naravoslovje in tehnika 5« ter »Spoznavanje okolja 1« so bile najpogosteje usmerjene v procesno učenje (pri obeh je bilo takih več kot 90 % nalog).

Iz izbranih gradiv izhaja, da teme TR niso popolnoma vključene v same predmete, temveč so predstavljene kot dodatni element. To se je najbolj izražalo pri geografiji za 9. razred. Geografija za 9. razred je bila tudi najmanj usmerjena v VITR. Naloge so bile večinoma tipa učenja na pamet (53 %), elementov TR skorajda ni bilo, podnebne spremembe niso bile niti omenjene, ni bilo nobene usmerjenosti v prihodnost (npr. energetski sektor je bil prikazan kot osnovan skoraj izključno na fosilnih gorivih, rudarstvo in energetika sta bila predstavljena kot osnova za razvoj vseh sektorjev v Sloveniji⁵). Učbenik (in pripadajoči delovni zvezek) je bil osredotočen večinoma na sektor kmetijstva, kar je jasno razvidno iz raziskave in kognitivnih vsebin (element *kmetijstvo* – B6 je bil prisoten s 77 elementi, temu je sledila *energija* – B5 s 45 elementi). *Urbana področja* (skoraj) niso bila predstavljena. To kaže na neskladje s sodobnim razvojem slovenske družbe. Energetski sektor je bil predstavljen večinoma iz perspektive preteklosti in sedanjosti (termoelektrarne, jedrske elektrarne in velike hidroelektrarne).

Druga dva obravnavana učbenika (s pripadajočimi delovnimi zvezki) sta bila bolj usmerjena v VITR glede učnih metod, nalog in vsebin TR. Večina nalog je bilo procesnih (v naravoslovju in tehniki več kot 90 %, v spoznavanju okolja pa vse – pri čemer so bile naloge, ki so zahtevale izkustveno učenje in opazovanje, podane prek slikovnega gradiva).

Iz analize učbenikov izhaja, da je največ veščin in vrednot vsebovanih v 1. razredu, nekaj manj v 5. in skoraj nič v 9. razredu. V analiziranem učbeniku za predmet »Spoznavanje okolja 1« ni bilo najti le dveh veščin in vrednot iz seznama elementov v matrici: *kritično razmišljanje* (SV3) in *razumevanje kompleksnosti/uporaba systemskega mišljenja* (SV4). Drugi elementi so bili omenjeni, prisotni so bili tudi dodatni 4 elementi, ki niso bili navedeni v splošnih ciljih učnega načrta: *razmišljanje o prihodnosti* (SV5), *odločanje* (SV9), *pogajanje in gradnja dogovora* (SV14) ter *sklepanje na osnovi opazovanja* (SV17). V »Naravoslovje in tehnika 5« 3 elementi SV niso bili najdeni (bili pa so navedeni v splošnih ciljih): *odgovorno delovanje lokalno in*

⁵ Geografija za 9. razred

globalno (SV1), *spoštljivo ravnanje do drugih* (SV2) ter *razumevanje kompleksnosti* (SV4), medtem ko je gradivo vsebovalo en element, ki ni bil prisoten v splošnih ciljih: *manipulacija matematičnih razmerij* (SV21).

Pri predmetu geografija 9 ni bilo mogoče najti 9 elementov, ki jih predpisujejo splošni cilji v učnem načrtu (niti v besedilu in niti med slikovnim gradivom in nalogami): *odgovorno delovanje* (SV1), *spoštljivo ravnanje* (SV2), *kritično razmišljanje* (SV3), *razumevanje kompleksnosti* (SV4), *razumevanje povezav med disciplinami* (SV7), *sodelovanje v demokratičnih odločevalskih procesih* (SV13) ter *napovedovanje* (SV19). Šestih elementov pa ni bilo mogoče najti v besedilnem delu: *uporaba znanj v različnih življenjskih situacijah* (SV8), *odločanje* (SV9), *opazovanje* (SV15), *merjenje* (SV16), *sklepanje* (SV17) ter *uporaba in razumevanje grafov in simbolov* (SV20). Prisoten pa je bil element, ki ni bil zapovedan med splošnimi cilji, tj. *razvrščanje* (SV18).

Večina ilustracij učbenika za prvi razred je spadala v kategorijo *biotska raznovrstnost* (13 enot), *voda* (7 enot), *energija* (7 enot) ter *zemlja in odpadki* (vsaka po 4 enote). Iz seznama veščin in vrednot je med ilustracijami prevladoval element *kvalitativnega opazovanja* (17 enot), ki mu je sledil element *spoštljivega ravnanja z drugimi* (8 enot). Večina nalog je spodbujala procesno učenje.

Večina ilustracij učbenika za 5. razred je spadala v kategoriji *voda* in *zrak* (61 in 60 enot), ki mu sledita *biotska raznovrstnost* (44 enot) in *energija* (32 enot). Med kategorijami veščin in vrednot je bila najbolj pogosta *uporaba in razumevanje grafov in simbolov* (25 enot), *sklepanje na podlagi opazovanja* (24 enot), *kvalitativno* (18 enot) in *kvantitativno opazovanje* (15 enot). Večina nalog je spodbujala procesno učenje.

V učbeniku za 9. razred je večina ilustracij ustrezala kategoriji *kmetijstvo* (44 enot), ki ji je sledila *energija* (29 enot). Drugi elementi so bili daleč za njima. Na to lahko pripomnimo podobno, kot smo že omenili zgoraj, da je to učenje, zavrto v preteklost. *Opazovanje* (tako *kvalitativno* kot tudi *kvantitativno*) je bilo najbolj prisotna veščina iz seznama veščin in vrednot (51 in 59 enot), podobno je element *razumevanje grafov* bil zastopan v 51 ilustracijah. Večina nalog je spodbujala učenje na pamet, kar ni v skladu s sodobnimi metodologijami za promocijo TR in/ali globalnega učenja.

So pa bili vsi tri učbeniki vizualno bogati z ilustracijami, grafi in fotografijami.

5.2. Analiza vsebin TR

Tako naravoslovje kot tudi družboslovje morda zaradi tradicije okoljske vzgoje v slovenskem izobraževalnem sistemu vsebujejo eksplicitne povezave s povratnimi in nepovratnimi globalnimi okoljskimi spremembami kot tudi močan poudarek na povezanosti človeštva in naravnega okolja. To je bilo težko kodirati po naši matrici, saj nismo predvideli nobene kode, ki bi se vezala na naravovarstvo (ki je zgolj del okoljevarstva). To je pokrito v okvirih različnih elementov, kot so *naravni viri* (B1) in *biotska raznovrstnost* (B7), *ljudje kot živi organizmi* (B13), *razumevanje kompleksnosti* (SV4) ter *načrtovanje in upravljanje s spremembami* (SV6). Ta značilnost se najjasneje izraža skozi pogosto povezovanje kategorij *okolje vpliva na človeštvo* (EH) ter *človeštvo vpliva na okolje* (HE) v relevantnih kurikularnih vsebinah. Čeprav je bila v prvih fazah pogosto prisotna kategorija *posameznik vpliva na okolje* (IE), se to v učbenikih ne odraža, saj bi moralo biti opaznega več pozivanja k aktivnem udeleževanju in ravnanju.

Pričakovali smo, kar se je pozneje tudi potrdilo, da bodo okoljski elementi prevladovali. V prvem delu raziskave smo v skupini predmetov A (naravoslovje) zaznali 2 socialno-kulturna elementa, 3 s področja ekonomije in 7 okoljskih. V skupini B (družboslovje) so bili 3 socialno-kulturni elementi, 4 s področja ekonomije in 7 okoljskih elementov. V skupini predmetov C (vrednote in etična vzgoja) pa so bili elementi enakomerno porazdeljeni – po 3 z vsakega področja (socialno-kulturni, ekonomija in okolje).

5.2.1. Nekaterne konceptualne omejitve pri metodologiji raziskave ter primeri z različnih kurikularnih področij

Glede na to, da lahko vse izbrane predmete in učbenike uvrstimo med naravoslovne znanosti (geografija kot presečno med naravoslovjem in družboslovjem) je bilo po pričakovanjih največ okoljskih elementov. To pa ne samo zaradi same narave predmetov, temveč tudi dejstva, da je VITR v Sloveniji še vedno razumljen kot okoljska vzgoja, z manjšim poudarkom na družbenih in ekonomskih vsebinah.

Področje naravoslovnih ved vsebuje splošne izjave o človeškem vplivu na globalne okoljske spremembe in njihovi (ne)povratnosti. Ni pa veliko omemb vpliva okolja, še posebej spreminjajočega se, na ljudi in še manj, kaj to pomeni za trajnostni razvoj. Podobno se v obliki splošnih omemb pojavlja v specifičnih ciljnih učnih načrtov. Vendar v tem primeru niso jasno povezani s posameznikovim načinom življenja/vedenja (čeprav je prisotna vsebina z oznako IE – *posameznik vpliva na okolje*), prav tako niso natančno predstavljeni s primeri iz prakse tako na globalni kot tudi lokalni ravni. Po

drugi strani pa je najti omembe (ki se ponavljajo v srednješolskih predmetih fizika in biologija) o povezavi med družbo in naravo, kar je dobra vrednotna osnova za VITR, vendar jo je bilo težko kodirati po naši matrici (večinoma smo jo uvrstili pod kategorijo SV4: *razumevanje kompleksnosti/sistemsko razmišljanje*). Najti je bilo tudi »kroženje materije skozi živo in neživo okolje«, kar je pomemben del kognitivnih vsebin VITR na zgodnji stopnji izobraževanja in za katerega nimamo jasnih kod (spet, uporabili smo kodo SV4, ki se ji na nek način približuje).

Na splošno je Slovenija država z že tradicionalno polnim kurikulom okoljske/naravovarstvene vzgoje, kar pa se ne zrcali v obliki VITR. Zaradi tega razloga je to težko uskladiti s kodnim sistemom, ki smo ga uporabili v pričujoči raziskavi. Imamo poseben medpredmetni dodatek, poimenovan okoljska vzgoja, ki vsebuje nekaj, vendar ne veliko, neposrednih didaktik IE (*posameznik vpliva na okolje*), kot je »Kaj lahko sam naredim za ohranjanje čistih voda?«.

Tako imajo, na primer, nekateri predmeti (naravoslovje in tehnika) posebne razdelke, ki so naslovljeni »okoljska vzgoja« in izrecno vsebujejo okoljske teme iz naše matrice. Vendar preostale teme, večine in vrednote VITR niso pogosto predstavljene. Tako učni načrt za biologijo vsebuje didaktična navodila, ki učitelju priporočajo povezovanje z drugimi predmeti in uporabo priporočil. Delno je to prisotno tudi v nekaterih drugih predmetnih v učnih načrtih.

V zgodnjih letih šolanja so prisotna navodila za učence, kako naj raziščejo načine, na katere vpliva nanje in na druga bitja. Tudi za to nimamo posebne kode. Je pa to pomemben primer prikazovanja povezav med človeštvom (posameznikom) in okoljem.

Obstaja tudi predmet, ki se imenuje varovanje okolja, vendar je medpredmetni predmet in ni neposredno povezan z drugimi obveznimi predmeti in deluje bolj kot priporočilo, ne pa obveza.

Uvodni odstavki družbenih ved prav tako vsebujejo povezave s fizičnim/naravnim okoljem. Tako naloge učenja na pamet kot procesne naloge so naznanjene v uvodih za vključevanje razumevanja povezav med človeštvom in naravo ter procesov globalnih sprememb. Vendar imajo kot take zelo malo neposrednih povezav z vplivom posameznika na spremembe v naravi, čeprav je to pomembna kognitivna osnova za aktivno državljanstvo in spremembe v skupnosti.

Učni načrt za geografijo izrecno označuje učence kot upravljavce sveta v prihodnosti, za kar jih je treba izobraziti:

»Z uresničevanjem tega učnega načrta želimo dati prihodnjim »upravljavcem sveta« temelje za razumevanje odnosov med človekom in naravo, zlasti za razumevanje okoljskih problemov.«^{6, 7}

Učni načrt se močno naslanja na vsebine HE (*človeštvo vpliva na okolje*), kot bi lahko tudi pričakovali od okoljske vzgoje, vendar kaže le malo povezav z vsebinami EH (*okolje vpliva na človeštvo*) ter IE (*posameznik vpliva na okolje*). Čeprav je element IE prisoten, ne vključuje aktivne vloge učencev v smeri blaženja in upravljanja sprememb. Pri vseh temah, ki se tičejo ekonomskega ali družbenega razvoja v učnem načrtu za geografijo, so okoljski problemi večkrat omenjeni (spet kot del posebnega razdelka »okoljska vzgoja«) – npr. rudarstvo, kmetijstvo, industrija, vendar brez vrednostne oznake. Večinoma so predstavljeni kot človekov vpliv na okolje ter v skladu z antropocentričnim razumevanjem narave in okolja – ljudje kot nadvladujoči naravi.

V prenovljenih učnih načrtih je več vsebin VITR, predvsem je opazno več povezav med ljudmi in naravo ter varovanjem okolja, več poudarka je tudi na kulturnih vidikih ter širši perspektivi razmišljanja o prihodnosti. To je korak v pravi smeri prihodnjega razvoja izobraževanja. Vendar to dejstvo, kot se je pokazalo v tretji fazi (fazi C) raziskave ob analizi učbenikov (torej gradiva, ki ga učenci sami dobijo v roke), ne spremeni bistva naših ugotovitev.

Tako so v učnem načrtu za geografijo na strani 25 okoljska vprašanja predstavljena, trajnostni razvoj je izrecno omenjen v stavku, ki govori o tem, da bi učenec moral »razumeti in odgovorno ravnati v skladu s trajnostnim razvojem ...«⁸.

5.2.2. Splošne trditve o VITR (splošni cilji v učnih načrtih)

Da bi lahko bolj konkretno prikazali način, kako je trajnostni razvoj predstavljen v učnih načrtih, navajamo nekaj primerov:

»Spoznanja in izkušnje o sebi, o naravi in tehniki uporabljajo učenci za to, da se vključujejo v okolje in ga premišljeno in odgovorno spreminjajo.«,
Naravoslovje in tehnika, 4. in 5. razred (učni načrt), str. 5.

⁶ Učni načrt za Geografijo za osnovne šole, 2003,
http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Geografija_obvezni.pdf, str.5

⁷ Učni načrti so bili prenovljeni v 2011, ko se je naša analiza že končala. V novejši varianti, je bil dodan družbeni element: "...med ljudmi, družbo in naravo..."

⁸ http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_geografija.pdf

Izobraževanje učencev je razširjeno na življenjske veščine TR, ko naj bi razumeli nepovratost nekaterih posegov v okolje:

» Učenci ob spreminjanju svojega okolja se zavedo, da nekaterih sprememb ne morejo oobrniti. Učenci spoznavajo, da moramo varčevati z naravnimi viri.

To pomneni, da je treba ohranjati različnost in pestrost v naravi, in sicer tako, da se ogibamo (zlasti ireverzibilnim) procesom, ki razlike zmanjšujejo in odpravljajo.«, Naravoslovje in tehnika 4. in 5. razred (učni načrt), str. 7

V učnem načrtu za družbo je izražen pomen prepoznavanja človeškega vpliva na okolje:

»Poudarek in namen predmeta je spoznavanje razmerja med posameznikom, družbo in okoljem. Gre za procesno doživljanje in vrednotenje okolja. Pri tem mislimo na fizično, socialno, emocionalno, kulturno, zgodovinsko in naravno, torej okolje v vseh njegovih sestavinah, medsebojnih interakcijah ter soodvisnostih.«, Družba, 5. in 6. razred (učni načrt), str. 5

Upravljanje z naravnimi viri in okoljem (v smislu *človeškega vpliva na okolje*):

Učenci »... spoznavajo nujnost smotrne rabe naravnih dobrin in s tem povezanega varovanja naravnega okolja za prihodnje generacije.«, Geografija 6. do 9. razreda, str. 7

5.3. Elementi kognitivnih vsebin VITR

V učnih načrtih so okoljski kognitivni elementi VITR na splošno najbolj prisotni, predvsem tema človeka kot živega organizma, naravni viri in biotska raznovrstnost. Od socialno-kulturnih elementov sta najpogosteje zastopani temi človekovih pravic in medkulturno razumevanje. Vendar je teh elementov veliko manj kot okoljskih.

Položaj se bistveno ne razlikuje po različnih področjih/skupinah predmetov. Pri naravoslovju okoljski elementi močno prevladujejo, med temi predvsem taki, ki so povezani z okoljskimi vidiki ter **manj povezani z bolj večplastnimi vidiki interakcij človeštvo-okolje** (*biotska raznovrstnost, naravni viri in ljudje kot živi organizmi*). Med družbeno-kulturnimi elementi sta najbolj prisotni *človekove pravice in medkulturna raznovrstnost*, **medtem ko teme, povezane s trajnostnim razvojem in učinkovitostjo, skoraj niso zaznavne.**

Če govorimo o kognitivnih vsebinah na splošno, dobimo občutek, da je VITR stvar okolja/narave ter je manj povezana z razvojem in kulturnimi vidiki. Zato bi lahko bralci v tem kontekstu VITR razumeli kot specializirano okoljsko oziroma celo naravovarstveno domeno.

Nekaterih elementov kognitivnih vsebin VITR (CC) ni bilo mogoče najti v besedilih učnih načrtov v fazi A in B raziskave: *nove oblike vladavin* (A6), *podnebne spremembe* (B8), *razvoj podeželja* (B9), *urbanizacija* (B10), *naravne katastrofe* (B11), *revščina* (C1) in *tržna ekonomija/tržno gospodarstvo* (C4). To je le nekaj izmed elementov, ki so nujni za sodobno razumevanje okoljskih in širših globalnih sprememb in razvoja ter so ključni za vzgajanje prihodnjih »upravljalcev sveta« v skladu z obliko in vsebino VITR.

Na splošno bi lahko dodali, da so **ekonomski elementi relativno slabo zastopani** glede na njihovo pomembnost v razvitih družbah, kar Slovenija je, ter glede na vpliv, ki ga imajo t. i. razvite družbe na globalne spremembe (Slovenija je med državami s prevelikim okoljskim odtisom). Lahko rečemo, da bi bilo potrebno **vključevanje pomena interakcije med človeštvom in okoljem v smislu trajnostnega vzdrževanja okolja in družbenih struktur ter aktivnosti, ki vplivajo na nečloveško okolje, jasneje zahtevati od vseh, ki imajo vpliv na oblikovanje učnih načrtov, in jih pozvati k jasnejšemu in močnejšemu vključevanju teh tem.** To pa predvsem zaradi popolne odsotnosti teme *podnebnih sprememb* ter njihovega vpliva na proizvodnjo osnov – hrana, kmetijstvo, družbene vezi – in na razvoj skupnosti ter ekonomije in njihove vidike, ki so povezani z blaženjem in prilagajanjem nanje. Tudi izrecno omenjanje trajnostnega razvoja v poznejših stopnjah (analiza operativnih ciljev učnih načrtov in učbenikov) **kaže na prenizko zastopanost povezav in medsebojne odvisnosti vseh tem, ki so vključene v VITR.** To lahko trdimo, čeprav je *trajnostni razvoj* (C6) kot fraza omenjen v fazi A naše raziskave pogosteje kot katerakoli specifična koda (18 pojavljanj), sledijo *naravni viri* (B1) z 12 pojavljanji in *ljudje kot živi organizmi* (B13) z 11 pojavljanji. **To spet kaže na to, da je VITR v Sloveniji primarno razumljena kot okoljska vzgoja, vezana na naravo in manj na socialno-kulturne in/ali ekonomske elemente, oziroma je še bolj razumljena kot vzgoja o naravi, saj urbano okolje skoraj ni bilo obravnavano v nobeni fazi raziskave.**

5.3.1. Uokvirjanje okoljskih vidikov VITR

Prva faza raziskave (faza A): splošni cilji v učnih načrtih

	EH	HE	IE	V
Področje A – naravoslovje	5	14	14	8
Področje B – družbene vede	4	5	5	5
Področje C – vrednote in etična vzgoja				
Področje E - matematika			2	1

Druga faza raziskave (faza B): učni načrti

	EH	HE	IE	V ⁹
Naravoslovje in tehnika 4–5	1	16	18	2
Spoznavanje okolja 1–3	5	12	12	12
Biologija 8–9	2	6	7	3
Družba 4–5	5	10	9	3
Geografija 6–9	17	37	37	17

Od naštetih okoljskih elementov jih je večina zastavljenih kot razlaga, kako *človeštvo vpliva na okolje* (HE) ali/in *kako posamezniki vplivajo na okolje* ali oboje (HE/IE), v podobni meri kot v fazi A raziskave. Nekaj manj vsebin je označenih kot *vpliv okolja na ljudi in trajnostni razvoj*.

Izmed izbranih predmetov v fazi B, kjer smo analizirali 5 učnih načrtov določenih predmetov, se je izkazalo, da so operativni cilji pri vseh petih predmetih osredotočeni najbolj na HE in IE (torej *človek vpliva na okolje*) ter manj na trajnostni razvoj kot tak ter vpliv okolja na človeka. Najbolj uravnotežen in z največ elementi, ki ustrezajo trajnostnem razvoju je bil predmet spoznavanje okolja za prve tri razrede. Geografija (6. do 9. razred) in družba (4. in .5 razred) sta bila proporcionalno enaka glede razširjanja in količine enot EH (*okolje vpliva na človeka*), medtem ko so drugi predmeti vsebovali manj elementov EH. Presenetilo nas je, da je bil *vpliv okolja na človeka* na nek način zapostavljen ter enakomerno prisoten pri predmetih geografija in družba. Zelo je pomembno razumeti vidik *vpliva okolja na človeka*, saj nam to kaže, kako smo odvisni od našega okolja in narave. Okolje in narava namreč ne obstajata zato, da bi ju mi (ljudje) lahko upravljali, smo pa od njiju odvisni (ljudje smo odvisni od okolja, medtem ko obstoj samega okolja ni odvisen od ljudi, saj lahko obstaja tudi brez človeštva).

To kaže na usmerjenost učnih načrtov v smeri »nadvladanja« in manj v smeri »harmonizacije« posameznikov, družbenega napredka z okoljem.

⁹ Trajnostni razvoj pogosto kot tak ni bil imenovan, vendar so nekateri opisi razumevanja povezav med ljudmi, naravo in okoljem, ki so povezani z različnimi stopnjami odgovornosti, vključeni, saj delno ustrezajo konceptu trajnostnega razvoja (po navadi zgolj nekaterim vidikom, vendar je pogosto tudi trajnostni razvoj predstavljen zgolj z določenih vidikov celotnega koncepta).

5.3.2. Ekonomski vidiki VITR

Izbrani ekonomski vidiki VITR v pričujoči raziskavi (glej Aneks 1) se osredotočajo na osnove prevladujočega ekonomskega modela, mehanizme potrošnje in proizvodnje dobrin, ki jih uporabljamo v vsakdanjem življenju, na družbene, etične in naravne omejitve izkoriščanja narave in okolja ter skupnosti ter pozive za trajnostni razvoj. **Od naštetega so mehanizmi potrošnje in proizvodnje najpogosteje obravnavani, medtem ko etični vidiki proizvodnje in potrošnje ter globalnih ekonomskih razvojnih modelov niso prisotni v kurikulah oziroma učnih načrtih. Teme, kot so revščina, planetarne omejitve ter skupna odgovornost za ekonomski razvoj, niso predstavljene, še manj v kombinaciji z mehanizmi proizvodnje in potrošnje ali pozivi za trajnostni razvoj.**

Večina ekonomskih vsebin je v družbenih vedah, na primer pri predmetih družba, ekonomija, geografija, sociologija in zgodovina. Večinoma se pojavljajo v povezavi s tržno ekonomijo. **Vendar to velja bolj za srednje šole in skoraj ni prisotno v osnovnošolskem izobraževanju.**

V drugi fazi raziskave (faza B – izbrani učni načrti, glej 3. poglavje: Metodologija), kjer smo obravnavali zgolj učne načrte za osnovne šole, *revščina* (C1) in *tržna ekonomija* (C4) nista bili niti omenjeni. Presenetljiva, ali pa tudi ne, pa je redkost omenjanja *trajnostnega razvoja* (C6).

5.3.3. Pojavljanje socialno-kulturnih vidikov

Socialno-kulturni vidiki VITR so vsebovani v učnih načrtih, vendar v majhnih količinah in z malo variabilnosti. Manjkajo v vseh razdelkih in v vseh fazah, kar se kaže tudi v raziskavi, ki jo je s partnerji izvedel Afriški center v Sloveniji z naslovom »Reprezentacije Afrike in Afričanov v šolskih gradivih«. Ta raziskava kaže, da so bili **medkulturnost in drugi socialno-kulturni elementi odsotni ali pa predstavljeni pomanjkljivo in v neskladju s sodobnimi izobraževalnimi smernicami.**

V fazi A raziskave sta bila v okviru naravoslovja najdena zgolj dva elementa, in sicer *enakopravnost spolov* (A3) ter *kulturna raznovrstnost in medkulturno razumevanje* (A4). Drugih elementov nismo zaznali.

V fazi B je bil popolnoma odsoten element *nove oblike upravljanja* (A6), najbolj pa sta bila prisotna elementa *človekove pravice* (A1), *kulturna raznovrstnost in medkulturno razumevanje* (A4).

V izbranih učbenikih so bili izpuščeni elementi *mir in človeška varnost* (A2), *enakopravnost spolov* (A3) ter *nove oblike upravljanja* (A6). V vseh treh učbenikih je bil najbolj prisoten element *kulturna raznovrstnost in*

medkulturno razumevanje (A4). *Zdravje* (A5) je bilo prisotno samo v »Naravoslovju in tehniki 5«.

5.4. Veščine in vrednote (SV)

V učnih načrtih ni vseh veščin in vrednot iz seznama v matrici VITR. Razporeditev variira skozi kurikularna področja. Težko pa je iz pridobljenih podatkov posploševati. **Po pričakovanjih osnovne znanstvene veščine prevladujejo na področju naravoslovja, medtem ko spoštovanje in odgovornost (SV1, SV2) prevladujeta v državljanski vzgoji in družbenih vedah.** Pri družbenih vedah se pojavljajo še *razumevanje kompleksnosti* (SV4), v manjši meri pa še *razumevanje odnosov in povezav med disciplinami* ter *uporaba znanj v različnih življenjskih okoliščinah* (SV7, SV8).

Pri državljanski vzgoji je pogosto omenjen še element *vključevanja v demokratične odločevalske procese* (SV13).

Zanimivo je, da sta vrednoti *spoštovanja* in *odgovornosti* močno zastopani na področju naravoslovnih ved, kot tudi *razumevanje kompleksnosti* in *uporaba znanj v različnih življenjskih okoliščinah*, česar nismo pričakovali v prvih dveh fazah raziskave. Vendar teh veščin in vrednot nismo našli pri analizi učbenikov in pripadajočih delovnih zvezkih.

Primer v učnem načrtu za biologijo za 8. in 9. razred:

»... doseči razumevanje različnih, popravljivih in nepopravljivih sprememb ob človekovem posegu v naravo in okolje, problemov, ki pri tem nastajajo, ter naravnih načinov njihovega reševanja« (str. 7).

5.5. 'Trajnostni razvoj' v učnih načrtih

Trajnostni razvoj je ena od tem, ki so le redko izrecno omenjene v učnih načrtih in drugih analiziranih dokumentih, še posebno, če pogledamo v učbenike in upoštevamo neposredno omembo trajnostnosti.

Že iz tega dejstva je razvidno, koliko je še prostora za izboljšave. Čeprav v določenih frazah ni neposredno omenjen trajnostni razvoj, lahko najdemo nekatera priporočila iz razdelka učnega načrta predmeta naravoslovje in tehnika, ki so neposredno v skladu s »trajnostnim mišljenjem«.

Posredno navajanje:

»Učenci naj pri pouku naravoslovja in tehnike naravo in tehniko izkustveno doživljajo, jo spoznavajo, z delom spreminjajo in z različnih stališč vrednotijo posege vanjo. Ob izkušnjah z naravo in tehniko se uče ceniti vse, kar je dobro, lepo, res in prav.«, Naravoslovje in tehnika (učni načrt), str. 5

»Spoznanja in izkušnje o sebi, o naravi in tehniki uporabljajo učenci za to, da se vključujejo v okolje in ga premišljeno in odgovorno spreminjajo. Navajajo se skrbeti za svoje telo, zdravje in dobro počutje. Učijo se vzdrževati in izboljševati svoje okolje in uporabljati sodobno tehniko in tehnologijo.«,
Naravoslovje in tehnika (učni načrt), str. 5

Neposredno navajanje:

»Eden od pomembnih splošnih ciljev je tudi ohranjanje naravnega okolja in sonaravno gospodarjenje z njim.«, Spoznavanje okolja, 1. do 3. razred, str. 6

Z omenjanjem trajnostnega razvoja je pomembno omeniti še odsotnost *podnebnih sprememb* iz vseh treh faz raziskave in iz vseh analiziranih dokumentov (Glej poglavje 3: Metodologija, faze A, B, C).

5.6. Analiza veščin in vrednot

Čeprav smo analizo veščin in vrednot delno predstavili že v predhodnih poglavjih, jo bodo v tem poglavju predstavili bolj natančno.

Skozi vse učne načrte je najbolj prisotna vrednota *spoštljivo ravnanje do drugih* (SV2), temu sledi *razumevanje kompleksnosti/sistemske mišljenje* (SV4) ter *uporaba znanj v različnih življenjskih okoliščinah* (SV8). Tem sledi še *odgovorno delovanje lokalno in globalno* (SV1). V spodnji tabeli predstavljamo najpogostejše veščine in vrednote po **posameznih kurikularnih področjih**.

Kurikularno področje	Veščine in vrednote
naravoslovje	spoštljivo ravnanje z drugimi (SV2) uporaba znanj v različnih življenjskih okoliščinah (SV8) razumevanje kompleksnosti/sistemske mišljenje (SV4) kvalitativno opazovanje (SV15) sklepanje na podlagi opazovanja (SV17)
družbene vede	odgovorno ravnanje lokalno in globalno (SV1) razumevanje kompleksnosti/sistemske mišljenje (SV4) razumevanje povezav med disciplinami (SV7) uporaba znanj v različnih življenjskih okoliščinah (SV8)
vrednote in etika	odgovorno ravnanje lokalno in globalno (SV1) spoštljivo ravnanje z Drugimi (SV2) kritično mišljenje (SV3) razumevanje kompleksnosti/sistemske mišljenje (SV4) uporaba znanj v različnih življenjskih okoliščinah (SV8) sodelovanje v demokratičnih odločevalskih procesih (SV13)
matematika	spoštljivo ravnanje z drugimi (SV2) odgovorno ravnanje lokalno in globalno (SV1) uporaba znanj v različnih življenjskih okoliščinah (SV8) odločanje, tudi v nejasnih situacijah (SV9)

6. ZAKLJUČKI IN PRIPOROČILA: ZAPOLNJEVANJE PRAZNIN IN KREPITEV PODPORE ZA VITR

1.

TR bi moral prežemati učne načrte in druga učna gradiva in ne bi smel biti prisoten kot zgolj dodatni predmet/dodatna tema. Tema TR bi morala prežemati vse druge teme skozi cel program. Kar pomeni, da bi moral biti pristop VITR prisoten, tudi ko se teme ne zdijo neposredno povezane z okoljem/družbo/ekonomijo (ni veliko možnosti, da se predmeti ne bi dotikali nobenega od teh področij).

2.

VITR kakor tudi izobraževanje na splošno je več kot zgolj podajanje dejstev in podatkovnih vsebin. Vsebine, vezane na univerzalne veščine in vrednote, ki jih lahko uporabimo na različnih učnih področjih, so prav tako pomemben element izobraževanja in vzgajanja za trajnostni razvoj. To ni zgolj izobraževanje o nečem, temveč tudi o načinih in različnih pogledih, ter načinih delovanja v zaželeni (usmerjeni v trajnost) smeri. Veščine in vrednote *sodelovanja v demokratičnih odločevalskih procesih, pogajanje in gradnja dogovora* (ki ju sploh ni v učnih načrtih v Sloveniji), *identifikacija deležnikov in njihovih interesov, načrtovanje in upravljanje s spremembami* so lahko bolj izpostavljene na vseh stopnjah izobraževanja.

3.

VITR bi morali razumeti v širšem kontekstu (bolj v smislu globalnega učenja) z enakomerno zastopanimi vsemi tremi komponentami: ekonomija, okolje in družba. Torej VITR ne smemo razumeti kot zgolj okoljske vzgoje in izobraževanja.

4.

Sodobni razvoj učnih načrtov (in Bele knjige za šolstvo) gre v pravi smeri: predlog nove Bele knjige za šolstvo je bogat z vsebinami, ki so pomembne za TR, vključuje vse tri vidike: okoljski, ekonomski in družbeni. Tema TR prežema predlagano besedilo v večji meri kot dosedanji učni načrti in izbrani učbeniki. Priporočilo je, naj se razvoj gradiv nadaljuje v tej smeri s prenovo in pregledom učnih gradiv, s katerimi imajo učenci neposreden stik (torej tudi učbeniki in delovni zvezki).

Če navedemo primer iz (za zdaj še nesojene) Bele knjige:

»Človekove pravice vključujejo tudi pravico do zdravega naravnega in spodbudnega družbenega okolja. S tem zavezujejo k skrbi in spodbujajo odgovornost do naravnega in družbenega okolja.«

»... razvoj odgovornosti za lastno zdravje, ohranjanje okolja in lastno vključevanje, da bi lahko zagotovili družbo na trajnostnih temeljih.«

5.

V dosedanjih učnih načrtih je trajnostni razvoj prisoten, vendar je najpogosteje vezan na naravno okolje/naravovarstvo. Družbena komponenta in še bolj ekonomija sta zapostavljeni. Sicer obstajajo priporočila, da se upošteva medpredmetni načrt okoljske vzgoje, vendar to ostaja zgolj na ravni priporočil (še vedno pa ne vključuje elementov družbe in ekonomije). Priporočamo, da se dosedanji medpredmetni učni načrt in njegove vsebine še bolj vpletejo v preostale učne načrte in druge izobraževalne dokumente in učne materiale.

7. VIRI

Domazet, M., Dumitru, D., Jurko, L., Petersson, K. Education for Sustainable Development Partnership Initiative (ESDPI) Research Documentation (2011) www.enjoined.net/research

Društvo Afriški center, Afrika v slovenskem šolskem sistemu, Projekt »Izobraževanje za razvoj na trdnih temeljih«, 2011.

Erčulj Justina, Sedmak Suzana, Trnavčević Anita, Kuzmanič Tonči, Zaključno poročilo o rezultatih opravljenega raziskovalnega dela na projektu v okviru CRP »Konkurenčnost Slovenije 2006 – 2013«, Projekt Vključevanje elementov trajnostne potrošnje in trajnostnega razvoja v šolski kurikulum, Univerza na primorskem, fakulteta za management Koper, 2008.

Kastens, K. A. in Turrin, M., To What Extent Should Human/Environment Interactions Be Included in Science Education?, Journal of Geoscience Education, v.54. št.3, 2006.

Lancour, K. L., Process Skills For Life Science
http://www.tufts.edu/as/wright_center/products/sci_olympiad/psssl_training_hammond.pdf

Otrin, K. Trajnostna mobilnost v učnih načrtih predšolskega, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja, seminarska naloga, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, oddelek za geografijo, 2011.

Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, A., Chaplin, F. S., A safe operating space for humanity, Institute of Arctic Biology et al., Nature 461, str. 472-475, 2009.

Suša, Rene, Priročnik za globalno učenje, Tudi ti si delček istega sveta, oktober 2008,
http://tuditi.si/images/tuditi/WORD/sloga_prirocnik_globalno_koncen_sku_paj.pdf.pdfcompressor.pdf

Tillbury, D., Learning based change for sustainability: Perspectives and pathways v: A. E. J. Wals (ed.) Social learning towards a sustainable world. Wageningen, Wageningen Academic Publishers, str. 117-132, 2007.

UNESCO – Section for DESD Coordination, Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development, Pariz: UNESCO, 2009.

WCED, World Commission on Environment and Development; G.H. Brundland, chair, Our Common Future. Oxford/New York, Oxford University Press, 1987.

Weaver, P. M., Rotmans, J. (2006). Intergrated Sustainability Assessment. What? Why? How? MATISSE Working Papers No 1. J. Jäger, Weaver, P.M. No10/2006: 22.

Wikipedia contributors, Sustainable development. In Wikipedia, The Free Encyclopedia,
http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Sustainable_development&oldid=411464216 (accessed February 4, 2011).

Zavod sv. Ignacija, raziskovalni inštitut 2020, projekt projekt: analiza in spodbujanje vključevanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v osnovne šole (2006-2008), zaključno poročilo, november 2008.

ANEKS 1 – SEZNAM VSEBIN

<p>Spodaj je seznam elementov, ki označujejo in predstavljajo način, na katerega smo iz učnih načrtov izvlekli vsebine, ki se nanašajo na VITR. Z namenov lažje uporabe je seznam razdeljen na različne dele, primarno na kognitivne vsebine (znanje, dejstva, učenje) in veščine in vrednote (razvoj veščin, kompetenc; razumevanje, pridobivanje in delitev vrednot).</p>		
I	KOGNITIVNE VSEBINE	Opis
A	Socialno-kulturni elementi	
1	človekove pravice	državljske in politične pravice, ekonomske; socialne in kulturne pravice; okoljske pravice (pravica do čistega okolja je trenutno v razpravi)
2	mir in človeška varnost	povezave na koristi in mehanizme globalnega miru, zagotavljanje »osvobojenosti od želja/svobode od pomanjkanja« in »osvobojenosti od strahu« za vse ljudi
3	enakopravnost spolov	v zaposlovanju, na poslovni poti in pri plačilu; na področju političnih in socialnih pravic
4	kulturna raznovrstnost in medkulturno razumevanje	strpnost do vrednot in zaznavanj drugih
5	zdravje	človeško zdravje, zdravstveni problemi, okoljsko zdravje, staranje
6	nove oblike upravljanja	nove oblike vladanja in upravljanja z dobrinami in skupnostmi; npr. okoljsko vladanje (okoljski vidiki so upoštevani v odločevalskih procesih); demokratični odločevalski procesi (transparentnost, vključevanje deležnikov)
B	Okoljski elementi	
1	naravni viri	minerali, gozdovi, zemlja, površine (količina, lokacija, kakovost)
2	voda	sladka in morska voda, pitna voda (lokacija, kakovost)
3	zrak	kakovost zraka
4	zemlja	kmetijska zemlja, gozdna zemlja (kakovost); procesi erozije zemlje
5	energija	energija iz fosilnih virov, obnovljivi viri energije (viri, odvisnost od virov)
6	kmetijstvo	vloga kmetijstva (hrana, zaposlovanje); položaj kmetijstva znotraj širšega ekonomskega sistema; oblike kmetijstva (industrijsko, ekološko, trajnostno itd.)

7	biotska raznovrstnost	vrste in habitati (ekosistemi) – raznovrstnost, kakovost, izumiranje
8	podnebne spremembe	globalni fenomeni; vzroki in aktivnosti (prilagajanje in obvladovanje)
9	razvoj podeželja	vasi, skupnosti – vloga, starostno razmerje, zaposlovanje; umeščenost znotraj širše družbe, ekonomska osnova
10	urbanizacija (urbani odtis, širitev urbanih središč)	mesta – velikost, prebivalstvo, dinamika, mestno načrtovanje, ki vključuje načrtovanje transporta – mobilnosti; vpliv na pokrajino in širše okolje; kakovost življenja
11	naravne katastrofe	npr. poplave, suše, izbruhi vulkanov, cunamiji, ekstremni vremenski dogodki
12	onesnaževanje	onesnaženje zraka, onesnaženje voda, onesnaženje zemlje; kemično, biološko, fizično; sistemsko ali naključno
13	človeška bitja (kot živi organizmi)	anatomija in fiziologija človeka kot živega organizma; človek kot eden izmed živih organizmov v ekosistemu/biosferi
14	odpadki	trdi odpadki, tekoči odpadki, upravljanje z odpadki; recikliranje
C	Ekonomski elementi	
1	revščina	prebivalstvo, ki živi pod povprečnim življenjskim standardom; sanitarni problemi, pomanjkanje hrane, pomanjkanje zdravstvene oskrbe, dostopnost izobraževanja; v odnosu do naravnih virov in ekonomije
2	planetarne omejitve	planet Zemlja ima omejene vire za človekovo potrošnjo in obvladovanje izpustov (ali vnovično absorpcijo v biološki cikel)
3	družbena odgovornost podjetij	podjetja izvajajo določene načrte na področju odgovorne rabe virov, pozitivni vplivi skozi lastne aktivnosti na okolje, potrošnike, zaposlene, skupnosti, deležnike in druge člane javne sfere
4	Tržna ekonomija	ekonomski model; njegova vloga v današnji globalni družbi
5	proizvodnja in/ali potrošnja	elementi sodobne tržne ekonomije, vloga podjetij, vloga strank; kulturni učinki, primeri iz študentskega vsakdanjega življenja
6	trajnost, trajnostni razvoj	trajnostni razvoj je razvoj, ki zadovoljuje današnje potrebe, ne da bi s tem ogrožal možnost naslednjih

		generacij, da zadovoljijo lastne potrebe
II	VEŠČINE IN VREDNOTE	
1	odgovorno ravnanje lokalno in globalno	
2	spoštljivo ravnanje do drugih	v tem primeru »drugi« lahko vključuje druge ljudi, druge skupnosti (antropocentrično) in druga bitja (biocentrično)
3	kritično reflektivno razmišljanje	
4	razumevanje kompleksnosti/ uporaba systemskega mišljenja	razumevanje, kako stvari vplivajo druga na drugo znotraj celote, na primer v ekosistemu, kjer zrak, voda, gibanje, rastline in živali vplivajo na kompleksni učinek
5	razmišljanje v prihodnost	razvoj razmišljanja o možnih, verjetnih in zaželenih prihodnostih, razumevanje svetovnih nazorov in mitov, ki so njihova podlaga; najbolj očitno pri projekcijah študije zgodovine v to, kar je najbolj verjetno, da se bo nadaljevalo, kaj je najverjetneje, da se bo spremenilo, in kaj je popolnoma novega; na osnovi zaznave vzorcev v preteklosti in sedanjosti
6	načrtovanje in upravljanje s spremembami	
7	razumevanje povezav med disciplinami	učenje o tem, kako teme in procesi različnih znanstvenih in umetniških disciplin in predmetov se prekrivajo, kako lahko vidimo posamezne zadeve z vidika različnih disciplin, npr. fizika in ekonomija.
8	uporaba znanja v različnih življenjskih okoliščinah	učenje o tem, kako uporabiti znanje iz učnih načrtov v vsakdanjem življenju, vendar tudi osnovna pedagoška navodila, kako se učiti iz vsakdanjih situacij (izkustveno in na osnovi napak, hevristično)
9	odločanje, tudi v nejasnih razmerah	biti naučen o procesih odločanja, kot posameznik, znotraj skupin in družb; razvoj odločevalskih veščin v situacijah, ko ni predvidenega pravega izida
10	Ravnanje ob krizah in upravljanje s tveganji	učenje o odzivih na krize in ocenjevanje tveganja za okolje; izobraževanje o obvladovanju lastnih odzivov na krize
11	sposobnost identifikacije in pojasnjevanja vrednot	razvoj veščin za pojasnitev lastnih vrednot in vrednot drugih kot tudi identifikacija vrednot, ki so osnova izjav in vedenj

12	identifikacija deležnikov in njihovih interesov	sposobnost prepoznavanja, kdo stoji za določenimi stališči in pogledi ter kaj bi lahko bili njihovi interesi; biti sposoben opazovati posamezni problem z različnih perspektiv, z vidika različnih deležnikov ter njihovih interesov
13	sodelovanje v demokratičnih odločevalskih procesih	dostop do informacij, sodelovanje v odločevalskih procesih (o načrtih in dovoljenjih), dostop do pravnih mehanizmov
14	pogajanje in gradnja konsenza	reševanje sporov (kot primer)
15	Opazovanje – kvalitativno	del veččin osnovnih znanstvenih procesov: sposobnost opisovanja interesnega objekta na osnovi zbiranja informacij z uporabo čutov
16	Merjenje – kvantitativno	del veččin osnovnih znanstvenih procesov: uporaba standardnih meril ali ocen za opisovanje specifičnih razsežnosti objektov
17	sklepanje – na podlagi opazovanja	del veččin osnovnih znanstvenih procesov: oblikovanje predpostavk ali možnih razlag na osnovi opazovanja
18	razvrščanje	del veččin osnovnih znanstvenih procesov: združevanje ali razvrščanje objektov ali dogodkov v kategorije, na osnovi značilnosti ali definiranih kriterijev
19	napovedovanje	del veččin osnovnih znanstvenih procesov: ugibanje o najverjetnejšem izidu dogodka v prihodnosti na osnovi vzorčnih dokazov
20	uporaba in razumevanje grafov in simbolov	del veččin osnovnih znanstvenih procesov: uporaba starosti primerne znanstvenega in matematičnega simbolnega jezika in grafov
21	manipulacija matematičnih razmerij	matematična razmerja – predstavitev odnosov, ki označujejo odnose odvisnosti; odvisnost se nanaša na dejstvo, da so lahko značilnosti in spremembe določenih matematičnih objektov odvisni od ali vplivajo na značilnosti in spremembe drugih matematičnih objektov

Poročilo je del širše iniciative ENjoinED <http://www.enjoined.edupolicy.net>, ki je aktivna v 8 državah. Cilj iniciative je promocija izobraževanja za trajnostni razvoj – ITR (education for sustainable development - ESD). Začelo se je z iskanjem relevantnih vsebin v nacionalnih kurikulumih in predmetnih kurikulumih v sodelujočih državah in nadaljevalo z razvojem izobraževalnih aktivnosti tistim, ki lahko in bi morali promovirati trajnostni razvoj. ENjoinED obenem povezuje mrežo organizacij civilne družbe z različnimi ozadji in kompetencami v skupno misijo izmenjave znanj, ki vodi v spreminjanje osveščenosti javnosti in posameznikovega zavedanja v smeri trajnostnega razvoja.

Iniciativa ENjoinED je nastala v okviru projekta Partnerstvo za izobraževanje za trajnostni razvoj (Education for Sustainable Development Partnership Initiative - ESdPI).

Koordinator iniciative:

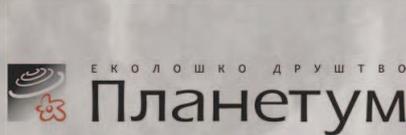
Network of Education Policy Centers (NEPC)



Lokacije:

Bosna in Hercegovina, Hrvaška, Estonija, Makedonija, Kosovo, Romunija, Slovenija in Gruzija

Partnerji:



MACEDONIAN
CIVIC
EDUCATION
CENTER



Qendra për Arsime e Kosovës
Kosova Education Center

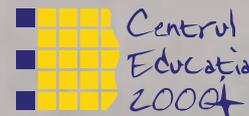
KEC



SEI
STOCKHOLM
ENVIRONMENT
INSTITUTE



Institut za društvena istraživanja u Zagrebu
Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja



Projekt sofinancira Evropska Unija <http://ec.europa.eu/world/>

Ta publikacija je nastala s podporo Evropske Unije. Za vsebino publikacije je odgovoren Network of Education Policy Centers in partner, Focus, društvo za sonaraven razvoj, in ne odraža nujno stališča Evropske Unije