

Uvodnik

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj

V primerjalni pedagogiki izobraževalne sisteme razumemo kot rezultat zgodovinskih in družbenih silnic, zaradi česar jih ni mogoče pojasniti brez poznavanja družbenega in kulturnega konteksta, v katerem se razvijajo. Michael Sadler, eden začetnikov primerjalne pedagogike, je uveljavil tezo, da so zunanji dejavniki celo pomembnejši od notranjih. Razmerje med vlogo notranjih in zunanjih dejavnikov so različni avtorji razumeli različno, a teza o pomenu vpetosti šolstva in izobraževanja v širši družbeni in kulturni kontekst ostaja. Raziskave in razprave na področju izobraževanja se sicer v bolj stabilnih časih z zunanjimi dejavniki pogosto ne ukvarjajo, drugače pa je, ko nastopijo obdobja nestabilnosti. Seveda ne doživljajo vse države ali svetovne regije obdobj (ne)stabilnosti v istem času, gotovo pa lahko trdimo, da zaradi izbruha pandemije covida-19 po letu 2020 nestabilnost zaznamuje celoten planet. Kot je zapisal S. Y. Quraishi v spremni besedi poročila *Globalno stanje demokracije 2021* (International Institute for Democracy ... 2021), je bila stabilnost nazadnje tako trajno omajana po koncu hladne vojne. V obdobjih nestabilnosti pa se države na vseh področjih, tudi izobraževalnem, trudijo iskati nove poti. O tem priča tudi pričujoča tematska številka, v kateri avtorji z različnih koncev sveta iščejo odgovore na nekatere vsem nam skupne izzive, ki jih danes povežujemo pod krovnim pojmom trajnostnega razvoja.

Pojem trajnostnega razvoja zajema številna področja politik, znašel pa se je tudi v središču globalne izobraževalne politike. Po sprejetju *Agende za trajnostni razvoj do leta 2030* je, kot poudarja **Charl Wolhuter** v članku *Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj: nuja, resničnost ali utvara?*, postal mantra za vizijo razvoja sveta do leta 2030, ki naj bi jo dosegli predvsem s pomočjo vzgoje in izobraževanja. Skupaj z avtorjem se sprašujemo, ali koncept trajnostnega razvoja res zajema vse izzive človeštva (Wolhuter utemeljuje, da ne) in ali mednarodna skupnost morda vzgoji in izobraževanju ne nalaga več, kot je v njuni moči. Primerjalna pedagogika je bogata s primeri iz moderne zgodovine, ki dokazujejo, da prevelika vera v izobraževanje kot gonilo družbenega razvoja ni upravičena. Danes so potrebni predvsem globalne spremembe na področjih okoljske in ekonomske politike ter dvig demokratičnih standardov.

Ekološka grožnja je zelo resna, odvisna od podnebnih sprememb, pa tudi od človeškega delovanja. Bolj ko je konkretna skupnost ogrožena v ekološkem smislu, večje je tudi tveganje za nasilje (Institute for Economics & Peace 2021). Tveganje za nasilje je skrb zbujajoče tudi v luči globalno povečane ravni ogroženosti demokracije: izbruh pandemije covida-19 je okrepil trend povečevanja avtoritarnosti in slabšanja demokratičnih standardov po vsem svetu, ugotavljajo avtorji poročila o globalnem stanju demokracije (International Institute for Democracy and Electoral Assistance 2021, str. iii). V krizi je naš način življenja, kar vključuje vse od ekologije do novih družbenih trenj, poudarja tudi Slavoj Žižek (2021, str.

123). Zato ni presenetljivo, da so Združeni narodi zasnovali koncept trajnostnega razvoja v smislu ravnotežja med družbeno, gospodarsko in okoljsko trajnostno naravnostjo. Cilji trajnostnega razvoja zato izhajajo iz poziva k odpravi lakote, zaščiti planeta ter k zagotavljanju miru in prosperitete.

Pedagogi opozarjamo na problematičnost enosmernega podrejanja vzgoje in izobraževanja zunanjim ciljem. Če parafraziramo Gerta Biesto (2022), bi kritiko podrejanja lahko strnili v misli: ne sprašuj toliko, kaj lahko šola naredi za družbo, temveč predvsem, kaj lahko družba naredi za šolo, da bo ta lahko opravljala svoje poslanstvo – da bo, kot je nedavno zapisal Robi Kroflič (2022), zmožna pred vzgajano osebo postaviti »izziv, da se sooči z realnimi učinki lastnega delovanja na okolico/drugo osebo/skupnost« (prav tam, str. 24). Še posebej v kontekstu trajnostnosti se zdi ideja »v svet usmerjene vzgoje« (Biesta 2022) produktivna, saj razume vzgojna vprašanja kot eksistencialna vprašanja, »vprašanja o naši eksistenci, v' in ,s' svetom, naravnim in družbenim, in ne zgolj naše bivanje s samimi sabo« (prav tam, str. 90, 91).

Vidik odnosnosti postavljata v ospredje tudi **Tadej Košmerl** in **Borut Mikulec** v članku *Izobraževanje odraslih za trajnostni razvoj v luči teorij transformativnega učenja*. Avtorja začeta z opozorilom, da *Agenda 2030* žal sloni na nezdružljivih filozofijah, saj se ne odreče spornemu konceptu rasti, ki je s trajnostjo nezdružljiv in dejansko preprečuje njeno udejanjanje. Združeni narodi nedotaknjeno puščajo vprašanje globalne ekonomske politike, ki je s svojim delovanjem pripegljala do stanja, ki ga zaradi skrajnega izkoriščanja ljudi in okolja v imenu kapitala nekateri že imenujejo neofeudalizem (Dean 2020). Tu je srž problema, na katerega pa vzgoja in izobraževanje nimata vpliva. Kje pa vpliv imata, kaj je njuna naloga? Košmerl in Mikulec v osrednjem delu svojega članka odpirata zanimivo vprašanje vloge teorij transformativnega učenja kot pogoja za razvoj trajnostne naravnosti odraslih ljudi. Ugotavljata, da izobraževanje odraslih za trajnostni razvoj dosega zastavljene učinke takrat, ko se spremembe na ravni mišljenja, čustvovanja in delovanja odražajo v posameznikovem svetovnem nazoru, vedenju, epistemologiji in/ali ontologiji, ki trajno spreminjajo njegove načine bivanja v svetu, kakor tudi ko tovrstno izobraževanje temelji na ontologijah odnosnosti, ki predpostavljajo medsebojno povezanost vseh oblik življenja.

Pomena spreminjanja mišljenja, čustvovanja in delovanja za trajnostni razvoj se loteva tudi **Nena Vukelić**, ki se v svojem raziskovanju osredotoča na učitelje kot nosilce vzgoje za trajnostni razvoj. Avtorica v prispevku *Akcijska kompetenca učiteljev v vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj* predlaga model akcijske kompetence učiteljev, ki je sestavljen iz treh medsebojno povezanih večdimenzionalnih vidikov: (1) znanje in sposobnosti (VITR in znanje o pedagoških vsebinah), (2) motivacijska prepričanja (samoučinkovitost učiteljev za VITR, ocena vrednosti VITR in prevzemanje osebne odgovornosti) in (3) pripravljenost na delovanje (namen izvajati VITR). Avtorica ugotavlja, da je predlagani model mogoče empirično raziskati, odnosi med elementi kompetence pa lahko pomembno vplivajo na načrtovanje vzgojno-izobraževalnih intervencij, namenjenih usposabljanju učiteljev za VITR.

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (VITR) sta se začela uveljavljati

že v devetdesetih letih in v osnovi izhajata iz okoljske vzgoje, piše **Barica Marentič Požarnik** v zelo zanimivem eseju z naslovom *Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj – izkušnje, dileme in perspektive*. V njem avtorica, starosta slovenske okoljske vzgoje, prepleta svoje dolgoletne izkušnje na področju uveljavljanja ciljev okoljske vzgoje s temeljnimi mednarodnimi smermi razvoja okoljske vzgoje. Pokaže, da razvoj sam ni bil dovolj trajnosten, saj ga spremljajo številne zámrlé pobude in zastoji. Sprašuje se, kako doseči, da bo VITR segel prek splošnih ciljev in zavez do dejanskega uveljavljanja v praksi. Morda bo trajnostnost same vzgoje za trajnostni razvoj prinesel večji angažma globalnih igralcev na izobraževalnem področju. Zdi se namreč, da kompetence za trajnostni razvoj (imenovane tudi globalne kompetence) prihajajo v ospredje globalne izobraževalne politike, o čemer priča dejstvo, da jih je leta 2018 v svojo raziskavo PISA prvič vključil tudi OECD, eden največjih akterjev te politike. **Klaudija Šterman Ivančič in Urška Štremfel** sta v članku *Globalne kompetence in trajnostni razvoj: učenci in učenke v Sloveniji v raziskavi PISA* opravili analizo rezultatov raziskave PISA, pridobljenih na slovenskem vzorcu 15-letnikov. Raziskovali sta, koliko slovenski učenci in učenke poročajo o zaznanih globalnih kompetencah v primerjavi z vrstniki iz držav OECD in ali obstajajo razlike glede na različne skupine. Ugotavljata, da so slovenski učenci in učenke v primerjavi z vrstniki iz držav OECD svoje globalne kompetence ocenili nekoliko podpovprečno in da v Sloveniji obstajajo pomembne razlike v globalnih kompetencah med različnimi skupinami učencev in učenk. Kot opozarjata avtorici, prispevek nakazuje na nezadostno kompenzacijsko vlogo šole v Sloveniji pri usvajanju globalnih kompetenc različnih skupin učencev.

Trajnostni razvoj spreminja tudi univerze in študijski proces, s čimer se ukvarjajo kar trije članki tokratne tematske številke. **Vesna Starman in Eda Birsá** v članku *Interdisciplinarno povezovanje znanosti in umetnosti v študijskem procesu* prikažeta potencial, ki ga ima interdisciplinarni pristop za razvoj veščin in znanj, ki pripomorejo k temu, da študenti razumejo kompleksnost trajnostnega razvoja, ter spodbudijo oblikovanje ustvarjalnih in inovativnih rešitev. Kot posebej produktivno se je izkazalo povezovanje različnih znanstvenih in umetniških področij. Z vlogo univerz pa se je v prispevku z naslovom *Kompleksnost izobraževanja za trajnostni razvoj: vpogled v južnoafriško visoko šolstvo* ukvarjala **Ewelina K. Niemczyk**. Avtorica raziskuje vlogo univerz pri soočanju z globalnimi trajnostnimi izzivi. Za svoj članek je opravila analizo dokumentov javnih južnoafriških univerz, da bi spoznala, v koliko in kako je prisoten trajnostni razvoj, in identificirala izzive, s katerimi se soočajo. Njene ugotovitve kažejo, da se univerze za zdaj ukvarjajo predvsem s trajnostnim izobraževanjem, pobudami in finančno vzdržnostjo, da pa je uvajanje širših razsežnosti trajnostnega razvoja tudi za univerze še zapleteno in težavno. Kako pomembna je trajnostna naravnost univerz za trajnostno delovanje zaposlenih, kaže tudi članek *Change Project Approach kot strategija akcijskega raziskovanja za spodbujanje strokovnega in kurikularnega razvoja na področju izobraževanja za trajnostni razvoj v visokem šolstvu*. **Shepherd Urenje** v njem opisuje projekt izobraževanja visokošolskih učiteljev baltiških držav, ki je bil namenjen pridobivanju znanja prek akcijskega raziskovanja o načinih vključevanja dimenzij trajnostnega razvoja v učne načrte. Članek poudari pomen institucionalne podpore za dejansko uveljavitev v trajnost usmerjenih sprememb.

Esej **Gillian L. S. Hilton** z naslovom *Cilja trajnostnega razvoja 4 in 5: dosežki, pomisleki in diskriminacija žensk na delovnem mestu* pa z vidika ciljev trajnostnega razvoja obravnava vlogo deklet in žensk tako na področju izobraževanja kot tudi na področju zaposlovanja ter (plačanega in neplačanega) dela. Avtorica utemeljuje stališče, da je razvoj v smeri večje pravičnosti in enakopravnosti deklet in žensk prepočasen, kar ovira doseganje ciljev trajnostnega razvoja na globalni ravni.

Tematski del številke zaokrožujeta dva članka, ki opisujeta praktične projekte in izkušnje na področju VITR. **Marjeta Benčina, Špela Berlot Veselko, Katja Karba in Marko Peterlin** v članku *Izobraževanje in vzgoja za trajnostno mobilnost na primeru projekta Trajnostna mobilnost v vrtcih in osnovnih šolah* predstavljajo aktivnosti in rezultate projekta ter nastala gradiva. Opozarjajo na pomembno vlogo izobraževalnih ustanov, lokalnih skupnosti, pristojnih ministrstev in drugih institucij pri zagotavljanju ustreznih pogojev za izvajanje trajnostne mobilnosti tako z zakonodajo kot z urejanjem infrastrukture. **Nadaraj Goven-der** pa se v članku *Izkušnje bodočih učiteljev naravoslovja pri projektih prehranskih vrtov: pomen za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj in preoblikovanje učnih načrtov* ukvarja s šolskimi vrtovi kot prostori in pristopi ozaveščanja o pomenu samopreskrbe v lokalni skupnosti.

Tokratna številka *Sodobne pedagogike* vsebuje tudi dva netematska članka. **Zdenko Medveš** na svojstven način obeležuje osemdeseti življenjski jubilej profesorja Metoda Resmana v provokativno naslovljenem članku *Zakaj umirajo dobre pedagoške ideje? Ob 80. jubileju prof. dr. Metoda Resmana*. Dosežki in izzivi, s katerimi se je Resman ukvarjal v svojem profesionalnem in akademskem življenju, avtorju služijo kot izhodišče razmisleka o novi viziji šolske svetovalne službe v Sloveniji. Takšni, ki bo okrepila tudi identiteto pedagogike v razmerju do prosvetne politike in drugih disciplin.

Z zadnjim člankom pa se vračamo k vplivom pandemije covida-19 na izobraževanje. **Marko Radovan in Danijela Makovec Radovan** v članku z naslovom *Izkušnje študentov s kriznim izobraževanjem na daljavo v času pandemije covida-19* predstavljata rezultate raziskave, izvedene med študenti Filozofske fakultete v Ljubljani. Rezultati so zanimivi, saj kažejo na številne izzive, s katerimi so se soočili študenti, in hkrati nakazujejo potencial, ki ga študij na daljavo lahko ima. Ta potencial pa je mogoče izkoristiti le ob zagotovitvi ustreznih pogojev, poudarjata avtorja in opozarjata, da izobraževanje na daljavo ne more in ne sme postati naša »nova normalnost«.

*Dr. Klara Skubic Ermenc in dr. Ewelina K. Niemczyk,
tematski urednici*