

Tadej Košmerl in Borut Mikulec

Izobraževanje odraslih za trajnostni razvoj v luči teorij transformativnega učenja

Povzetek: V prispevku razpravljamo o pomenu izobraževanja odraslih za trajnostni razvoj, navezujoč se na *Agendo 2030 za trajnostni razvoj*, ki so jo leta 2015 sprejeli Združeni narodi. Pokažemo, da cilji agende temeljijo na dveh v osnovi nezdružljivih filozofijah, ter izpostavimo, da je temeljno vprašanje izobraževanja (odraslih) za trajnostni razvoj vprašanje o tem, kdo, kaj in v kakšnem obsegu naj bi se transformiral. Odgovor na zastavljeno vprašanje iščemo v teorijah transformativnega učenja in njenih izpeljavah na področju izobraževanja odraslih. Na podlagi pregleda literature ugotavljamo, da izobraževanje odraslih za trajnostni razvoj dosega zastavljene učinke takrat, ko se spremembe na ravni mišljenja, čustvovanja in delovanja odražajo v posameznikovem svetovnem nazoru, vedanju, 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.

Ključne besede: izobraževanje odraslih, Jack Mezirow, trajnostni razvoj, transformativno učenje

UDK: 374.7

Znanstveni prispevek

Tadej Košmerl, doktorski študent, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: tadej.kosmerl@ff.uni-lj.si

Dr. Borut Mikulec, izredni profesor, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: borut.mikulec@ff.uni-lj.si

Uvod

V današnji geološki dobi, to je antropocen, so antropogeni procesi – naraščajoči vplivi človeških aktivnosti na Zemljo in atmosfero – ključen dejavnik, ki učinkuje na planetarno dobrobit (Burns 2018; Lange 2018a; Wals in Benavost 2017). Globalno segrevanje Zemlje je posledica povečane vsebnosti ogljikovega dioksida (CO₂) in drugih toplogrednih plinov, ki se v ozračje sproščajo zaradi človekovih dejavnosti. Z naraščajočo okoljsko krizo se povečuje verjetnost nepovratnih negativnih vplivov tako na živo in neživo naravo (npr. dvig morske gladine, taljenje ledu in ledenikov, zakisljevanje oceanov, izguba biotske raznovrstnosti, poplave, suše) kot ljudi (npr. pomanjkanje pitne vode, lakota, migracije, konflikti) (UN Environment 2019).

Mobilizacija izobraževanja za potrebe reševanja okoljskih izzivov ni nič novega, saj tovrstna prizadevanja opazimo že konec 19. stoletja v izobraževanju za ohranjanje narave, v šestdesetih letih 20. stoletja se pojavi okoljsko izobraževanje (odraslih), o trajnostnem izobraževanju se govori od Vrha o okolju v Riu leta 1992 dalje, danes pa sta v ospredju okoljsko izobraževanje in izobraževanje za trajnostni razvoj (Lange 2018a; Wals in Benavot 2017). Izobraževanje za trajnostni razvoj je na globalni ravni spodbujeno predvsem na podlagi ciljev trajnostnega razvoja (CTR), ki so jih sprejeli Združeni narodi, da bi ustvarili pravičnejšo globalno družbo. Izobraževanje za trajnostni razvoj je razumljeno kot transformativno izobraževanje, ki spodbuja reševanje medsebojno povezanih globalnih izzivov (podnebne spremembe, degradacija okolja, neenakost idr.) ter omogoča sprejemanje individualnih in kolektivnih ukrepov za spremembo družbe in skrbi za planet (OZN 2015). Predhodna agenda ciljev trajnostnega razvoja, to je *United Nations Millenium Declaration*, je bila sprejeta leta 2000, vključevala je osem ciljev, ki naj bi jih dosegli do leta 2015. Trenutno aktualna agenda, to je *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (OZN 2015), pa je bila sprejeta septembra 2015 in vključuje 17 ambicioznih ciljev, ki se posvečajo trem prevladujočim razsežnostim trajnostnega razvoja: ekonomski, družbeni in okoljski.¹ CTR naj bi dosegli do leta 2030, pri tem pa naj bi pomembno vlogo imelo prav

1 Obe agendi smo podrobneje obravnavali in predstavili že na drugem mestu (gl. Košmerl 2021, str. 110–113).

izobraževanje, saj je CTR 4 – to je zagotavljanje vključujočega in pravičnega kakovostnega izobraževanja ter spodbujanje vseživljenjskega učenja za vse – bistven za doseg trajnosti (gl. npr. Elfert 2019; Komatsu idr. 2020; Košmerl 2021).

A CTR niso neproblematični, saj temeljijo na dveh v osnovi nezdružljivih filozofijah, to sta zavezanost kapitalizma k nadaljnji gospodarski rasti na eni strani ter spoštovanje planetarnih omejitev in transformacija sveta na drugi (Wulff 2020). S tem ko si z izobraževanjem prizadevamo za oblikovanje določenega okoljskega znanja, ki lahko vodi do sprememb v okoljskem ravnanju ljudi (npr. recikliranje, ohranjanje vode, zmanjšanje emisij toplogrednih plinov), a ohranja »status quo« glede družbenega, ekonomskega in političnega sistema, zgolj ohranjamo in reproduciramo iluzijo, da je gospodarski svetovni red (kapitalizem), ki temelji na permanentni rasti in maksimiranju dobička, vzdržen za okolje (Komatsu idr. 2020; Mikulec 2021). Toda z izobraževanjem imamo tudi možnost spodbujati etično odgovornost državljana, ki je zmožen ravnanja v skladu z načeli in vrednotami trajnostnega razvoja, ter krepiti trajnostno naravnane izobraževalne institucije in skupnosti, ki si prizadevajo za spremembe obstoječih odnosov in struktur moči v družbi (Boström idr. 2018; Košmerl in Mikulec 2022; Lange 2018a).

V osrčju izobraževanja (odraslih) za trajnostni razvoj je vprašanje o transformaciji (prim. Burns 2018; Elfert 2019; Lange idr. 2021; Walters in von Kotze 2021), pri čemer ostaja odprto vprašanje, kdo, kaj in v kakšnem obsegu naj bi se transformiral. Pri proučevanju in raziskovanju tega temeljnega vprašanja, to je koga, kaj in v kakšnem obsegu je treba transformirati z izobraževanjem odraslih za trajnostni razvoj, pa se lahko opremo na teorije transformativnega učenja (Lange 2019), ki imajo svojo bogato tradicijo na področju izobraževanja odraslih. V pričujočem prispevku tako na podlagi pregleda literature najprej predstavimo teorijo transformativnega učenja Jacka Mezirowa ter izpostavimo ključne kritike in izpeljave te teorije. Cilj prispevka je konceptualizirati pomen transformativnega učenja v izobraževanju odraslih za trajnostni razvoj, s čimer odgovarjamo na potrebo po večjem povezovanju izobraževanja za trajnostni razvoj s transformativnim učenjem (gl. Aboytes in Barth 2020; Schnitzler 2019). Metodološki okvir je analiza relevantne teoretske literature in sekundarnih virov. V prispevku ugotavljamo, da izobraževanje odraslih za trajnostni razvoj dosega svoje učinke takrat, ko se spremembe na ravni mišljenja, čustvovanja in delovanja odražajo v spremembah posameznikovega svetovnega nazora, vedenja, epistemologije (načinih vedenja) in ontologije (načinih obstajanja), ki trajno spreminjajo njegove načine bivanja v svetu, kakor tudi ko tovrstno izobraževanje temelji na ontologijah odnosnosti, ki predpostavljajo medsebojno povezanost vseh oblik življenja.

Teorija transformativnega učenja

Jack Mezirow je v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja na temeljih kognitivnokonstruktivističnih, humanističnih in kritičnih teorij vzpostavil teorijo transformativnega učenja – tj. transformacije perspektiv (Hoggan 2016) – z namenom pojasnjevanja strukture učenja odraslih ter identifikacije procesov, ki spreminja-

jo njihove prevladujoče načine interpretacije izkušenj. Mezirow transformativno učenje opredeli kot proces, ki transformira problematične referenčne okvire – skupke zakoreninjenih predpostavk in pričakovanj (mentalnih navad, pomenskih perspektiv, načinov mišljenja) – in jih naredi bolj vključujoče, kritične, odprte, refleksivne in čustveno pripravljene za spremembo. Takšni referenčni okvirji so boljši od drugih, ker pogosteje proizvajajo verjetja in mnenja, ki se izkažejo kot resničnejša ali kot bolj upravičena podlaga za delovanje (Mezirow 2003, str. 58–59, 2018, str. 116).

Pri Mezirowu (2003, 2018) gre torej za spremembo perspektive, tj. za spremembo sistema nekritično prevzetih prepričanj, da bi postali bolj inkluzivni, odprti, emocionalno zmožni spremembe in reflektivni, da bi ustvarili (nova ali spremenjena) prepričanja in mnenja, ki so bolj resnična in upravičena in zato tudi ustrežnejša podlaga delovanju. S transformativnim učenjem se spreminja posameznikov *referenčni okvir*, ki je njegova struktura pomenov oz. predpostavk ter je sestavljen iz mentalnih navad in gledišč. *Mentalne navade* so zelo obširen skupek osebnih predpostavk (kulturnih, jezikovnih, ekonomskih, političnih, psiholoških, estetskih ipd.), ki se jih pogosto ne zavedamo in delujejo kot filter pri interpretaciji pomenov oz. pri našem mišljenju, čustvovanju in delovanju. *Gledišča* pa se oblikujejo in izrazijo na njihovi podlagi kot določena celota prepričanj, spominov, vrednostnih sodb ter občutkov, ki sooblikujejo interpretacijo čutnih zaznav (Mezirow 2012, str. 83, 2018, str. 116). Skozi proces transformativnega učenja obstoječa gledišča zamenjamo prek preizkušanja drugih gledišč, osebno najpomembnejše in hkrati čustveno najzahtevnejše transformacije pa so tiste, ki vključujejo kritiko doslej še nereflektiranih prepričanj o samem sebi ali družbeni skupini, ki ji pripadamo (Mezirow 2012, str. 86).

Vsako učenje seveda ni transformativno učenje. Mezirow (1991), izhajajoč iz Habermasove teorije o treh tipih znanja oz. domenah učenja (več v Mikulec 2019, str. 37–38), razlikuje med instrumentalnim in komunikacijskim učenjem. *Instrumentalno učenje* je povezano z nadzorom nad fizičnim okoljem, kjer je opazovane stvari in dogodke mogoče empirično preveriti in dokazati. *Komunikacijsko učenje* pa je učenje za razumevanje sebe, drugih in pomena komunikacije ter vključuje razumevanje namenov, vrednot, verjetij in občutij ob razvoju avtonomnega družbeno odgovornega ravnanja. A kot opozarjata Moyer in Sinclair (2020), je odnos med instrumentalnim in komunikacijskim učenjem kompleksen, saj sta se obe vrsti učenja – ne zgolj komunikacijsko – izkazali za ključni pri spremembi perspektiv učečih se (gl. tudi Taylor idr. 2012).

Po Mezirowu (2012) večina učenja vsebuje elemente obeh domen, zmožnost učečega se, da razvije kritično refleksijo, pa je tista, ki omogoča proces transformativnega učenja. Ta poteka prek naslednjih desetih faz (Mezirow 1991, 2018): (1) »dezorientacijske« dileme kot prvim sprožilnim korakom (življenjski dogodek ali izkušnja, npr. bolezen, smrt najbližjih, menjava službe ipd.); (2) samorefleksije, ki jo spremljajo občutki strahu, jeze, krivde ali sramu; (3) kritične ocene lastnih epistemoloških, sociokulturnih in psiholoških domnev; (4) pripoznanja povezanosti neprijetnih občutkov s procesom transformacije; (5) raziskovanja možnosti novih načinov bivanja (vlog, odnosov in delovanja); (6) oblikovanja načrta za doseg

sprememb; (7) pridobivanja znanja za uresničitev načrta; (8) preizkušanja novih vlog; (9) razvijanja znanja in samozavesti v novih vlogah in odnosih; (10) reintegracije v življenje pod pogoji, ki jih narekuje na novo vzpostavljena perspektiva.

Ob tem je izobraževanje za transformativno učenje etično le, če izobraževalec ne poskuša z vsiljevanjem ali manipulacijo učeče se pripraviti za sprejetje njegove lastne perspektive, ampak jih spodbuja pri samostojni izbiri med raznolikimi pogledi (Mezirow 1991, str. 125). Večinoma se transformativno učenje zgodi nezavedno, zaradi česar je po Mezirowu (2018, str. 118) ključna vloga izobraževalcev v krepitvi sposobnosti učečih se za zavestno refleksijo. Zavestne transformacije vključujejo kritično refleksijo, medtem ko se nezavedne transformacije zgodijo ob ponavljajočih se afektivnih interakcijah (npr. ob osebno pomembnih diskusijah) ali pa ob nekritičnem sprejemanju norm in načinov mišljenja v novem okolju (Mezirow 2012, str. 86). Posledice transformativnega učenja so lahko *epohalne*, vodijo v nenadno reorientacijo mentalnih navad, ali pa *kumulativne*, ko ob postopnih uvidih vodijo k postopni spremembi perspektive (Mezirow 2018, str. 118).

Če strnemo, je poudarek teorije transformativnega učenja Mezirowa na spremembi posameznika – spremembi njegovega svetovnega nazora, vedénja, epistemologije in ontologije, ki trajno spreminja načine bivanja v svetu (Hoggan 2016)–, ki temelji na kogniciji in racionalnosti posameznika oz. na zmožnosti kritične refleksije (ta ima v teoriji osrednjo vlogo), s ciljem doseganja večje družbene pravičnosti (Fleming idr. 2019). Teorija pa je doživela tudi kritike in različne izpeljave, ki jih obravnavamo v nadaljevanju.

Kritike in izpeljave teorije transformativnega učenja Mezirowa

Teorija transformativnega učenja se je na podlagi kritik in novih empiričnih spoznaj dopolnjevala in nadalje razvijala. Najobširnejša skupina kritik se nanaša na preveliko osredotočenost teorije na racionalno mišljenje in posledično na zane-marjanje drugih oblik transformacij. Odgovor na to kritiko poskušajo dati štiri različne smeri konceptualizacije transformativnega učenja (prim. Taylor 2008; Jones 2015; Hoggan 2016): (a) jungovska oz. psihoanalitična, (b) konstruktivistič-norazvojnja, (c) integralna ter (d) kritična oz. družbenoemancipatorna smer.

Osrednja ideja *jungovske smeri* je pomembna vloga čustev in nezavednega pri transformativnem učenju in preseganju potreb ega. Glavni predstavnik smeri je John Dirks (1997, 2008), ki poudarja proces individualizacije z učenjem kot razvoj posameznikove osebnosti ter čustva in občutja kot izražanje nezavednih težav posameznika ter s tem kot osebni transformativni potencial. Čustva dajejo možnost soočanja s ključnimi osebnimi problemi, ki so povezani z biografijo in identiteto posameznika, nezavednimi premiki in težnjami, arhetipi, medosebnimi odnosi in kulturnim okoljem. Zato je bolj kot kritična refleksija za transformativno učenje pomembna čustvena imaginacija. Z vključitvijo bolj intuitivnih in čustvenih delov izkušenj tako transformativno učenje postane bolj holistično.

Konstruktivističnorazvojnja smer gradi na izvorni teoriji Mezirowa in postavlja v ospredje potrebo po širitvi koncepta na vsa življenjska obdobja ter po

temeljitejšem razumevanju samega načina učenja in vedenja, saj je to tisto, kar se pri transformativnem učenju konkretno transformira (Kegan 2000, 2018). V središču so zato epistemološke perspektive oz. načini ustvarjanja pomenov, ki se skozi celotno življenje razvijajo od preprostih do kompleksnejših in tako od manjše do večje zmožnosti abstraktnega in kompleksnega mišljenja, pri čemer se poleg kognitivne transformirata tudi osebnostna in medosebna dimenzija (Kegan 2018).

Integralna smer zasleduje temeljno načelo integriranja različnih znanstvenih disciplin, paradigem in pogledov z namenom večje celovitosti transformativnega učenja. Smer je zasnoval Edmund O'Sullivan (1999, 2002), nadaljeval pa Olen Gunnlaugson (2005, 2008), oba temelječa na integralni teoriji ameriškega filozofa Kena Wilberja. Temeljni namen smeri je obogatiti posamezna spoznanja, koncepte in discipline z vključitvijo raznolikih pogledov. Skladno s temi je, kot ugotavlja Gunnlaugson (2005, str. 336), potrebno večje povezovanje med individualnimi in družbenimi transformacijami ob upoštevanju notranjih, odnosnih, kulturnih, planetarnih in univerzalnih dimenzij bivanja.

Četrta izpeljava je *kritična smer*, ki gradi na delih Paula Freireja, njen vidnejši predstavnik pa je Ted Fleming (2016, 2018). Mezirow je sicer že sam izhajal iz kritičnih teorij (predvsem Habermasa in Freireja), a v svoji teoriji vseeno ni dal dovolj velikega pomena dimenziji družbenopolitičnega delovanja, kar je postala glavna kritika raziskovalcev kritičnih teorij (Brookfield 2012; Fleming 2018). Fleming (2016, str. 23) npr. za »povrnitev emancipatornega potenciala« v transformativno učenje predlaga večjo povezanost individualnih in družbenih dimenzij z vključitvijo treh vrst pripoznanja po Axlu Honnethu, to je samozaupanja, samospoštovanja in samozavesti, kot prvih pogojev demokratičnega sodelovanja v družbi. Za izobraževanje to pomeni večjo vlogo intersubjektivnosti, v kombinaciji s kritično refleksijo pa lahko pripomore k odmiku od dominantnih modelov ekonomskega in instrumentalnega izobraževanja ter vodi k bolj dialoškemu in družbeno usmerjenemu izobraževanju, ki ima večji transformativni in emancipatorni potencial (Fleming 2016).

Poleg avtorjev omenjenih štirih smeri tudi drugi avtorji, ki proučujejo teorijo transformativnega učenja, navajajo različne teoretske pomisleke. Inglis (1997, str. 7) npr. kritizira zanemarjanje vpliva socialnega okolja, Hoggan idr. (2017, str. 51–52) pa pojmovanje transformativnega učenja kot procesa s svojim začetkom in koncem ob stalni prepletenosti transformativnega učenja z drugimi oblikami učenja. Illeris (2014) ponavlja pogoste kritike dominantnosti kognitivne dimenzije na račun afektivne in družbene, izpostavlja pa tudi pomanjkanje jasne definicije transformativnega učenja in njegovih mej ter kot prispevek k reševanju teh izzivov predlaga vpeljavo koncepta identitete, tj. identificiranje spremembe v posameznikovi identiteti kot nujnim pogojem transformativnega učenja.

Na podlagi kritik se je kot prevladujoča holistična konceptualizacija transformativnega učenja vzpostavila tista, ki poleg transformacij z (racionalno) kritično refleksijo vključuje tudi vlogo čustev, drugih načinov vedenja in medosebnih odnosov (Taylor 2008, str. 11). Hoggan (2016, str. 71) tako transformativno učenje definira kot »procese, ki vodijo do pomembnih in nepovratnih sprememb v načinu, kako posameznik doživlja, konceptualizira in se sporazumeva s svetom«.

Kot ugotavljajo O'Sullivan idr. (2002): »Transformativno učenje vključuje temeljit strukturni premik v temeljnih predpostavkah mišljenja, čustvovanja in delovanja. To pomeni premik v zavesti, ki dramatično in nepovratno spremeni naš način bivanja. Takšen premik vključuje naše razumevanje nas samih in našega mesta v svetu; naše odnose z drugimi ljudmi in naravnim okoljem; naše razumevanje razmerij moči v prepletenih strukturah družbenega razreda, rase in spola; naše dožemanje telesa, naše vizije alternativnih pristopov bivanja ter naš čut za možnosti družbene pravičnosti in miru ter osebnega zadovoljstva.« (Prav tam, str. 11)

Izpeljavo holistične konceptualizacije transformativnega učenja v perspektivi izobraževanja za trajnostni razvoj obravnavamo v nadaljevanju.

Izpeljave holistične konceptualizacije transformativnega učenja na področju izobraževanja za trajnostni razvoj

Dodatne smeri transformativnega učenja so se razvile tudi v povezavi s specifičnimi temami in znanstvenimi področji. Taylor (2008, str. 7–8) kot bolj izrazite identificira *nevrobiološko* (proučuje možganske spremembe), *kulturno-spiritualno* (proučuje narativne pristope v specifičnih kulturnih in spiritualnih kontekstih), *rasno* (proučuje transformativno učenje temnopoltih, predvsem žensk) ter *planetarno* smer transformativnega učenja (proučuje medsebojno povezanost vsega in družbene vzroke okoljske problematike z namenom prestrukturiranja družbenih sistemov in odmika od evrocentrične perspektive). V nadaljevanju se osredotočamo na planetarno smer, saj se ta najbolj prepleta z izobraževanjem za trajnostni razvoj kot izobraževanjem, ki »spodbuja spremembe v znanju, veščinah, vrednotah in odnosih za omogočanje bolj trajnostne in pravične družbe« (Leicht idr. 2018, str. 7). Obenem se zasledovanje principov transformativnega učenja kaže kot ključna strategija izobraževanja odraslih za trajnostni razvoj za učinkovito doseganje sprememb v mišljenju in delovanju (Ličen idr. 2017, str. 25).

Planetarna smer transformativnega učenja

Začetnik planetarne smeri je O'Sullivan (1999, 2002), ki je z namenom obravnave trajnosti planeta in človeškega ogrožanja okolja oblikoval integralno smer transformativnega izobraževanja. Potrebo po razvoju integralnega planetarnega transformativnega izobraževanja je utemeljil na podlagi velike moči in posledične odgovornosti človeka v odnosu do planeta: »Grozljivo je, da z našo močjo lahko povzročimo izumrtje življenja na tem planetu. Zaradi te ogromne odgovornosti morajo biti vsa naša prizadevanja v izobraževanju končno vrednotena v okviru te odgovornosti. To je izziv za vsa področja izobraževanja [...], ki zahteva osredotočenost na našo trenutno planetarno situacijo, brez njenega zanemarjanja ali zanikanja. Pred izobraževalce tako postavlja pomembne izzive na področjih, ki si jih doslej še nismo bili sposobni predstavljati. Izobraževanje v kontekstu 'transformativne vizije' skrb za celovitost življenjskega okolja vedno ohranja v ospredju.« (O'Sullivan 2002, str. 2)

Pomembno vlogo pri planetarnem transformativnem učenju ima tako *transformativna vizija*, ki prinaša možnosti odmika od obstoječih uničujočih praks bivanja. Izhodišče oblikovanja transformativne vizije je lahko *Listina Zemlje*, ki je bila na sedežu Unesca ratificirana marca 2000 in jo kot etično podlago uporablja tudi gibanje za ekopedagogiko, izhajajoče iz idej Paula Freireja (O'Sullivan 2004; gl. tudi Košmerl in Mikulec 2022). *Listina Zemlje* (2000) za temeljne vrednote in principe človeškega delovanja postavlja spoštovanje okolja, univerzalnost človekovih pravic, gospodarsko pravičnost in kulturo miru. O'Sullivan (1999, str. 2–4, 2002, str. 2) za najbolj okoljsko ogrožajoče označuje gospodarsko globalizacijo in kapitalistične težnje globalnega trga, zaradi česar njegova transformativna vizija na kolektivni ravni zajema vzpostavljanje ekološke in družbene trajnosti, na individualni pa razvoj »polne planetarne zavesti« (avtor je vsekakor blizu konceptu *odrasti*,² čeprav ga izrecno ne omenja). Takšna vizija je bila tudi ključni povod za oblikovanje integralnega planetarnega izobraževanja, obenem pa O'Sullivan (2002, str. 2) svoj pristop vidi tudi kot možnost transformacije v samem izobraževalnem sistemu z nasprotovanjem prevladujočemu pojmovanju izobraževanja odraslih kot ekonomskega instrumenta.

Transformativna vizija ni vezana zgolj na kognicijo, ampak vključuje tudi čustveno, moralno in spiritualno raven, ob tem pa je za transformacijo, tako kot pri Mezirowu, odločilna temeljita kritična refleksija, ki pa je tu usmerjena predvsem v dominantne družbene sisteme (O'Sullivan 1999, str. 7–8). Planetarno transformativno učenje sproži kognitivna disonanca, ki jo običajno spremljajo neprijetna občutja, spoznanje disfunkcionalnosti obstoječih načinov interpretacij sveta pa vodi v rekonstrukcijo perspektive ter bolj ustvarjalne in vključujoče načine vedenja, zaznavanja in integracije novih spoznanj (O'Sullivan 2002, str. 4).

Z namenom poudarjanja usmeritve kritične refleksije na družbeno raven O'Sullivan (1999, str. 5) uporablja izraz *transformativna kritičnost*, katere cilj je radikalno preoblikovanje dominantne kulture in premik od obstoječe k novi družbeni viziji. Transformativna kritičnost zajema tri korake: kritiko problematičnih elementov obstoječe dominantne kulture, vizijo alternative dominantni kulturi ter konkretne ukrepe (prav tam). Koraki se povezujejo z različnimi vrstami planetarnega transformativnega izobraževanja, ki jim je skupna kritika obstoječe družbene ureditve (O'Sullivan 1999, 2002):

- *Izobraževanje za preživetje* izhaja iz spoznanja o okoljski in družbeni problematičnosti obstoječega gospodarskega sistema ter potrebe po razumevanju kompleksne prepletenosti okoljskih in družbenih izzivov na individualni, kolektivni in planetarni ravni. Takšna holistična obravnava spodbuja transformativno učenje in obenem izziva prevladujoče zahodno pojmovanje človeka kot ločenega od okolja in okolju nadrejenega, medtem ko individualna

2 Zagovorniki koncepta odrasti (npr. Liegey in Nelson 2020), ki se je začel razvijati že v sedemdesetih letih 20. stoletja, svojo celostno podobo pa dobil na prvi konferenci o odrasti v Parizu leta 2008, se zavzemajo za ohranjanje kakovostnega življenja ob hkratnem zmanjševanju porabe materialov, surovin in mnogoterih pritiskov na okolje v okviru planetarnih danosti ter, v nasprotju z modelom gospodarstva, temelječem na rasti, z odrastjo ponujajo družbeno in ekosistemsko alternativo tako liberalnemu kot zelenemu kapitalizmu.

obravnavajo različnih družbenih in okoljskih problemov ne vodi v dejanske spremembe. V okviru izobraževanja za preživetje je v procesu transformativnega učenja ključna obravnavo zanikanja, obupa in žalovanja. Zanikanje se vzpostavi kot obrambni mehanizem ob soočenju s problematičnimi/osebno ogrožajočimi informacijami; obup nastane ob zavedanju velikosti naših eksistencialnih problemov; žalovanje pa je nujno za predelavo občutkov izgube, ki spremljajo vsako soočenje s katastrofalno situacijo in s tem vsako učenje o načinu preživetja.

- *Izobraževanje za kritično razumevanje in upor* stremi k poglobljeni družbeni kritiki in večji povezanosti z naravnim okoljem z namenom odmika od obstoječih družbenih ureditev. Svojo pozornost usmerja predvsem v evrocetrične referenčne okvire in perspektive, ki omogočajo in širijo prevladujoče instrumentalno pojmovanje okolja. V ospredju je kritična refleksija koncepta hierarhične moči, ki je globoko zakoreninjen v zahodni kulturi ter se odraža v patriarhalni in imperialistični družbi.
- *Izobraževanje za transformativno vizijo* stremi h kreiranju trajnostnih načinov bivanja kot nasprotja hegemonске kapitalistične vizije družbe. Glavni namen izobraževanja je razvoj planetarne ali celo kozmološke zavesti in spodbujanje trajnostnega delovanja. Ta vrsta izobraževanja je neločljivo povezana s trajnostnim razvojem; transformativno izobraževanje mora namesto prevladujoče tržne orientacije razvoja vzpostaviti ustrezno razvojno usmeritev, ki presega ideje gospodarskega razvoja in holistično zajema širši spekter planetarnih in človeških potreb. Za slednje je ključen koncept trajnostne kakovosti življenja, ki vključuje občutek pripadnosti skupnosti in prostoru, raznolikosti znotraj skupnosti in med skupnostmi ter dejavno državljanstvo.

Poleg O'Sullivanova tudi drugi avtorji proučujejo povezave med transformativnim učenjem in bolj trajnostnim načinom bivanja, čeprav slednji večinoma ne sledijo strogo konceptualizacijam O'Sullivanova, ampak vzpostavljajo nove povezave. Med njimi je zelo odmevna avtorica Elizabeth A. Lange (2012, 2018b), ki z elementi integralne in planetarne smeri ter na podlagi ontologij odnosnosti rekonceptualizira transformativno učenje kot utelešen odnosni proces etične, ontološke in epistemološke transformacije ter ga postavlja za ključni gradnik trajnostnega izobraževanja in skupnosti, pri čemer ima poleg racionalnega vedenja pomembno vlogo tudi intuitivno, čustveno, telesno in imaginativno vedenje. Temeljna koraka takšnega procesa sta premik od instrumentalnega k odnosnemu mišljenju ter opustitev modernističnih vrednot transformativnega učenja, tj. vrednotenja empirije in racionalizma kot superiornega preostalim načinom ustvarjanja znanja, saj so v učenju prav tako pomembni čustva, intersubjektivnost, kolektivna zavest in nezavedni procesi (Lange 2012, str. 199–202).

Svoj koncept transformativnega učenja E. A. Lange (2018) utemeljuje s filozofijami severnoameriških domorodnih ljudstev, spiritualnostjo vzhoda, teorijami organizmov systemske ekologije ter s premikom v kvantni fiziki od newtonskega materialističnega in instrumentalnega razumevanja vesolja k njegovemu pojmovanju v skladu z Einsteinovo teorijo relativnosti kot skupka dinamičnih odnos-

nih omrežij, v katerih je vse povezano kot kompleksen živ organizem. Avtorica vse navedeno označuje za *ontologije odnosnosti*, ki predpostavljajo medsebojno povezanost vseh oblik življenja in stalno dinamiko spreminjanja. Na tej podlagi je oblikovala sedem kriterijev mišljenja in prakticiranja transformativnega učenja in trajnostnega izobraževanja (Lange 2018b, str. 291–298):

- *Celovitost* se nanaša na holistično in sistemsko obravnavo udeležencev izobraževanja, kar vključuje kontekst, značilnosti in vzorce njihovih interakcij znotraj različnih prepletenih sistemov, v katerih delujejo, in ne zgolj njihovih svetovnih nazorov/perspektiv v referenčnem okviru. Takšna obravnava se osredotoča na njihova socialna omrežja, kar na individualni ravni poleg družinskih, prijateljskih, delovnih ipd. odnosov zajema tudi geografski prostor in druge nečloveške odnose v tem prostoru, na kolektivni ravni pa kulturne, ekonomske, politične, spiritualne in kozmološke odnose. Učeči se tako reflektirajo prepletenost sistemov, katerih del so, meje med njimi in svoj položaj v njih.
- *Procesno mišljenje* z osredotočenostjo na stalnost sprememb in na proces kot ključni del transformativnega učenja dopolnjuje strukturno mišljenje, ki je prevladujoča oblika mišljenja na področju transformativnega učenja. Z vidika izobraževalca sta za procesno mišljenje pomembni usklajeno sledenje spremembam pri udeležencih in vnašanje (transformacijskih) dilem. Transformativni učinki so ob tem sicer vedno nepredvidljivi in brez neposredne povezave s poučevanjem, novonastale ideje in dejanja pa lahko odzvanjajo v posamezniku in njegovih odnosih ter lahko vodijo v aktiviranje še neizražene ustvarjalnega potenciala.
- *Participativno vedenje in obstajanje* izhaja iz pojmovanja posameznika kot subjekta, ki je stalno v odnosu s človeškim in nečloveškim okoljem, zaradi česar njegovo znanje nastaja v medsebojni interakciji s preostalimi ljudmi in vsemi drugimi oblikami življenja. Pomembno je oblikovanje odnosa do (ne)živega okolja, za katerega je ključno imaginativno vedenje.
- Kriterij *etičnost in recipročnost* poudarja, da ontologije odnosnosti predpostavljajo etične odnose in terjajo moralno delovanje. Ker smo vsi del kompleksnih in prepletenih odnosnih omrežij, imamo tudi vsi dolžnost biti pozorni in odzivni nanje, kar vključuje razvoj spoštljivega odnosa do naravnega okolja in obravnavo vseh živih bitij, kot da so del nas (ker so enak del dinamičnih omrežij, katerih del smo sami). Takšni odnosi so ob prepletu znotraj odnosnih omrežij recipročni in vključujejo skupno odgovornost za ohranjanje in omogočanje življenja.
- Kriterij *živa omrežja* izhaja iz spoznanja, da vsak člen ekosistema lahko obstaja samo v odnosih stalne izmenjave virov in energije. Ob tem se v izobraževanju pogosto pokaže potreba po preizpraševanju vpliva obstoječih družbenih sistemov in kulturnih vzorcev na takšna živa omrežja (npr. globalne ekonomije, potrošniških vrednot, potrebe po stalni gospodarski rasti in večanju porabe energije).
- Kriterij *zgodbe kot približki* se nanaša na reprezentacijo paradoksalne realnosti s poezijo, miti in zgodbami, ki so primerni tudi za vzpostavljanje trans-

formativnih pogojev učenja in izobraževanja. Zgodbe o veselju, tradicionalne ljudske zgodbe in modrosti ter narativni nauki se dotikajo moralne intuicije ter s tem ponujajo dober način za obravnavo pomembnih etičnih vprašanj in nematerialnih realnosti.

- *Uravnotežena partnerstva* pomenijo odmik od obstoječih dominantnih kultur, v katerih prevladujejo patriarhalne hierarhične strukture, kolonialistično globalno gospodarstvo ter nasilje nad ženskami in okoljem. Iz potrebe po večji uravnoteženosti sledi, da je transformativno učenje le en pol učnega principa in da ga mora dopolnjevati drugi pol – *restorativno učenje* kot intuitivno obnavljanje odnosa z etičnim jazom in obravnava nasprotij med osebno in družbeno etiko. Restorativno učenje lahko z zgodbami in rituali obuja znanje in vrednote prednikov.

Izid trajnostnega transformativnega učenja je razvoj etične odnosne odgovornosti (Lange 2018, str. 294; Lange idr. 2021, str. 44). Trajnostno transformativno izobraževanje je najučinkovitejše, ko obravnava tako individualno kot transpersonalno in družbeno raven ter na vseh treh ravneh izziva zakoreninjene strukture zahodnih načinov vedenja (epistemologije), obstajanja (ontologije), pojmovanja narave (kozmozologije) ter moralnih vrednot (etike) (Lange 2018b, str. 294, 2019, str. 1954–1955; Lange idr. 2021, str. 44).

Sklep

V prispevku smo, spodbujeni z aktualno agendo Združenih narodov, ki v naslovu postavlja v ospredje potrebo po tem, da *spremenimo svet*, razpravljali o pomenu izobraževanja odraslih za trajnostni razvoj. Opozorili smo, da cilji agende temeljijo na dveh v osnovi nezdružljivih filozofijah ter da lahko, izhajajoč iz teh nasprotujočih si izhodišč, z izobraževanjem odraslih za trajnostni razvoj bodisi podpiramo obstoječi kapitalistični sistem, ki ne spreminja odnosov moči in struktur zatiranja v družbi, bodisi krepimo načela in vrednote trajnostnega razvoja v skupnostih, izobraževalnih institucijah in pri posameznikih, s katerimi si prizadevamo za spremembo obstoječih človeških, družbenih in okoljskih odnosov ter struktur moči v družbi. Poudarili smo, da je temeljno vprašanje izobraževanja odraslih za trajnostni razvoj, ki smo ga tudi sami proučevali, vprašanje o tem, kdo, kaj in v kakšnem obsegu naj bi se transformiral, ter odgovor na zastavljeno vprašanje na področju izobraževanja odraslih iskali v teorijah transformativnega učenja in njenih izpeljavah, povezanih z izobraževanjem za trajnostni razvoj.

Skladno s teorijami transformativnega učenja in iskanjem odgovora na vprašanje o tem, *kdo* naj bi se transformiral, smo ugotovili, da izobraževanje odraslih za trajnostni razvoj dosega svoje učinke takrat, ko se spremembe na ravni mišljenja, čustvovanja in delovanja odražajo v spremembah posameznikovega svetovnega nazora, vedenja, epistemologije in ontologije, ki trajno spreminjajo njegove načine trajnostnega bivanja v svetu. Pri tovrstnem izobraževanju so ključni: prepletanje instrumentalnega in komunikacijskega učenja, povezovanje okoljskih in družbe-

nih vprašanj, upoštevanje medsebojnega vpliva med posameznikom, skupnostjo in širšim okoljem ter spodbujanje refleksije učečih se o prepletenosti sistemov, katerih del so, in položajev, ki jih v njih zasedajo. Tovrstna refleksija daje tudi podlago za razvijanje novih oblik mišljenja in trajnostnega delovanja na individualni in kolektivni ravni.

Pri iskanju odgovora na vprašanje o tem, *kaj* naj bi se transformiralo, smo poudarili, da mora biti izobraževanje odraslih za trajnostni razvoj prvenstveno utemeljeno na razblinjanju, in ne krepitvi iluzije o tem, da je gospodarski svetovni red, ki temelji na permanentni rasti in maksimiranju dobička, vzdržen za okolje in družbo. Tovrstno trajnostno transformativno izobraževanje temelji na spremembah v znanju, vrednotah in odnosih, ki predpostavljajo medsebojno povezanost vseh oblik življenja ter človeških in drugih, nečloveških odnosov za doseganje trajnostnejše družbe. Svoje učinke lahko takšno izobraževanje dosega takrat, ko pri učečih se izzove zakoreninjene strukture zahodnih načinov vedenja, obstajanja, pojmovanja narave in moralnih vrednot (npr. ekstraktivizma, to je prepričanja, da je Zemlja naša last in jo lahko neomejeno izkoriščamo; specizma, to je diskriminacije drugih vrst; in neomejene rasti) ter ko v ospredje postavlja načine bivanja in vedenja, v katerih smo vsi/vse v medsebojnem odnosu in medsebojno povezani. Tako spodbuja učeče se, izobraževalne institucije in skupnosti, da ob obravnavi škodljivosti netrajnostnih praks sprejmejo načine trajnostnega bivanja.

In ne nazadnje, pri iskanju odgovora na vprašanje o *obsegu* transformacije smo prav tako opozorili, da mora izobraževanje za trajnostni razvoj sloneti na alternativni viziji, upanju in utopiji o možnem boljšem svetu, s čimer se izogne fatalistični neoliberalni agendi, ki zanika možnosti drugačnega sveta, tj. na premiku od uničujočih bivanjskih praks globalnega kapitalizma k novemu ekološkemu in trajnostnemu družbenemu redu oz. na oblikovanju trajnostnih načinov bivanja kot nasprotja hegemonске kapitalistične vizije družbe. Skratka, izobraževanje za trajnostni razvoj si po našem prepričanju ne sme prizadevati zgolj za izobraževanje o okolju manj škodljivem ravnanju ljudi, kot je npr. recikliranje, uporaba javnega prevoza, varčna raba energije, ampak mora v ospredje postavljati transformativno vizijo ohranjanja skrbi za celovitost življenjskega okolja in družbene trajnosti na individualni, kolektivni in planetarni ravni, ki sega onkraj obstoječih netrajnostnih praks gospodarskega razvoja, utemeljenih na ideji neskončne rasti na omejenem planetu.

Literatura in viri

- Aboytes, J. G. R. in Barth, M. (2020). Transformative learning in the field of sustainability: A systematic literature review (1999-2019). *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21, št. 5, str. 993–1013.
- Boström, M., Andersson, E., Berg, M., Gustafsson, K., Gustavsson, E., Hysing, E., Lidskog, R., Löfmarck, L., Ojala, M., Olsson, J., Singleton, B. E., Svenberg, S., Uggla, Y. in Öhman, J. (2018). Conditions for transformative learning for sustainable development: A theoretical review and approach. *Sustainability*, 10, št. 12, 4479.
- Brookfield, S. D. (2012). Critical theory and transformative learning. V: E. Taylor in P.

- Cranton (ur.). *The handbook of transformative learning: Theory, research and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, str. 131–146.
- Burns, H. (2018). Thematic analysis: Transformative sustainability education. *Journal of Transformative Education*, 16, št. 4, str. 277–279.
- Dirkx, J. M. (1997). Nurturing soul in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997, št. 74, str. 79–88.
- Dirkx, J. M. (2008). The meaning and role of emotions in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2008, št. 120, str. 7–18.
- Elfert, M. (2019). Lifelong learning in Sustainable Development Goal 4: What does it mean for UNESCO's rights-based approach to adult learning and education? *International Review of Education*, 65, št. 2, str. 537–556.
- Fleming, T. (2016). Reclaiming the emancipatory potential of adult education: Honneth's critical theory and the struggle for recognition. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 7, št. 1, str. 13–24.
- Fleming, T. (2018). Critical theory and transformative learning: Rethinking the radical intent of Mezirow's theory. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 9, št. 3, str. 1–13.
- Fleming, T., Kokkos, A. in Finnegan, F. (2019). Context and development of transformation theory in the European field of adult education. V: T. Fleming, A. Kokkos in F. Finnegan (ur.). *European perspectives on transformation theory*. Cham: Palgrave Macmillan, str. 7–25.
- Gunnlaugson, O. (2005). Toward integrally informed theories of transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 3, št. 4, str. 331–353.
- Gunnlaugson, O. (2008). Metatheoretical prospects for the field of transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 6, št. 2, str. 124–135.
- Hoggan, C. D. (2016). Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology. *Adult Education Quarterly*, 66, št. 1, str. 57–75.
- Hoggan, C., Mälkki, K. in Finnegan, F. (2017). Developing the theory of perspective transformation. *Adult Education Quarterly*, 67, št. 1, str. 48–64.
- Illeris, K. (2014). Transformative learning and identity. *Journal of Transformative Education*, 12, št. 2, str. 148–163.
- Inglis, T. (1997). Empowerment and emancipation. *Adult Education Quarterly*, 48, št. 1, str. 3–17.
- Jones, P. (2015). Transformative learning theory: Addressing new challenges in social work education. V: M. Li in Y. Zhao (ur.). *Exploring learning & teaching in higher education*. Berlin in Heidelberg: Springer-Verlag, str. 267–286.
- Kegan, R. (2000). A constructive-developmental approach to transformative learning. V: J. Mezirow (ur.). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey Bass, str. 35–69.
- Kegan, R. (2018). What "form" transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. V: K. Illeris (ur.). *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words* (2. izd.). Abingdon in New York: Routledge, str. 29–45.
- Komatsu, H., Rappleye, J. in Silova, I. (2020). Will education post-2015 move us toward environmental sustainability? V: A. Wulff (ur.). *Grading goal four: Tensions, threats, and opportunities in the sustainable development goal on quality education*. Leiden: Brill, str. 297–321.
- Košmerl, T. (2021). Od kolonialnega učenja do izobraževanja za trajnostni razvoj: Pregled izbranih konceptov izobraževanja o globalni soodvisnosti. *Andragoška spoznanja*, 27, št. 1, str. 101–120.

- Košmerl, T. in Mikulec, B. (2022). Ekopedagogika: Izobraževalni koncept in družbeno gibanje za trajnost planeta. V: L. Škof in I. Navernik (ur.). *Eko, zeleno, modro, trajnostno v humanistiki*. Ljubljana in Koper: AMEU – Institutum studiorum humanitatis; Društvo Gibanje TRS; ZRS Koper, Annales, str. 209–220.
- Lange, E. A. (2012). Transforming transformative learning through sustainability and the new science. V: E. Taylor in P. Cranton (ur.). *The handbook of transformative learning: Theory, research and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, str. 195–211.
- Lange, E. A. (2018). Transformative sustainability education: From sustainababble to a civilization leap. V: M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller in P. Jarvis (ur.). *The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning*. Cham: Palgrave Macmillan, str. 397–420.
- Lange, E. A. (2019). Transformative learning for sustainability. V: W. Leal Filho (ur.). *Encyclopedia of sustainability in higher education*. Cham: Springer, str. 1954–1966.
- Lange, E. A., O'Neil, J. K. P. in Ross, K. E. (2021). Educating during the great transformation: Relationality and transformative sustainability education. *Andragoška spoznanja*, 27, št. 1, str. 23–46.
- Leicht, A., Heiss, J. in Byun, W. J. (2018). Introduction. V: A. Leicht, J. Heiss in W. J. Byun (ur.). *Issues and trends in Education for Sustainable Development*. Pariz: UNESCO.
- Ličen, N., Findeisen, D. in Fakin Bajec, J. (2017). Communities of practice as a methodology for grass-roots innovation in sustainable adult education. *Andragoška spoznanja*, 23, št. 1, str. 23–39.
- Liegey, V. in Nelson, A. (2020). *Exploring degrowth: A critical guide*. London: Pluto Press.
- Listina Zemlje*. (2000). Dostopno na: <https://earthcharter.org/read-the-earth-charter/> (pri-
dobljeno 14. 12. 2021).
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1, št. 1, str. 58–63.
- Mezirow, J. (2012). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. V: E. W. Taylor in P. Cranton (ur.). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, str. 73–95.
- Mezirow, J. (2018). Transformative learning theory. V: K. Illeris (ur.). *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words* (2. izd.). Abingdon in New York: Routledge, str. 114–128.
- Mikulec, B. (2019). *Evropeizacija izobraževanja: izobraževanje odraslih med teorijo, evropsko in nacionalnimi politikami ter prakso*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Mikulec, B. (2021). Kaj transformirati? Izobraževanje odraslih, trajnostni razvoj in okoljska gibanja. *Andragoška spoznanja*, 27, št. 1, str. 3–21.
- Moyer, J. M. in Sinclair, A. J. (2020). Learning for sustainability: Considering pathways to transformation. *Adult Education Quarterly*, 70, št. 4, str. 340–359.
- O'Sullivan, E. (1999). *Transformative learning: Educational vision for the 21st century*. London: Zed Books.
- O'Sullivan, E. (2002). The project and vision of transformative education. V: E. O'Sullivan, A. Morrell in M. O'Connor (ur.). *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis*. New York: Palgrave Macmillan, str. 1–12.
- O'Sullivan, E. (2004). Sustainability and transformative educational vision. V: P. B. Corcoran in A. E. J. Wals (ur.). *Higher education and the challenge of sustainability*. Dordrecht: Springer, str. 163–180.
- O'Sullivan, E., Morrell, A. in O'Connor, M. A. (ur.). (2002). *Expanding the boundaries of*

- transformative learning: Essays on theory and praxis*. New York: Palgrave Macmillan.
- OZN. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Dostopno na: <https://sdgs.un.org/2030agenda> (pridobljeno 14. 12. 2021).
- Schnitzler, T. (2019). The bridge between education for sustainable development and transformative learning: Towards new collaborative learning spaces. *Journal of Education for Sustainable Development*, 13, št. 2, str. 242–253.
- Taylor, E. W. (2008). Transformative learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2008, št. 119, str. 5–15.
- Taylor, E. W., Duveskog, D. in Friis-Hansen, E. (2012). Fostering transformative learning in non-formal settings: Farmer-field schools in East Africa. *International Journal of Lifelong Education*, 31, št. 5, str. 725–742.
- Wals, A. E. J. in Benavot, A. (2017). Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *European Journal of Education*, 52, št. 4, str. 404–413.
- Walters, S. in von Kotze, A. (2021). Making a case for ecofeminist popular education in times of Covid-19. *Andragoška spoznanja*, 27, št. 1, str. 47–62.
- Wulff, A. (2020). Introduction: Bringing out the tensions, challenges, and opportunities within Sustainable Development Goal 4. V: A. Wulff (ur.). *Grading goal four: Tensions, threats, and opportunities in the sustainable development goal on quality education*. Leiden: Brill, str. 1–27.
- UN Environment. (2019). *Global environment outlook – GEO-6: Healthy planet, healthy people*. Nairobi: Cambridge University Press.

Tadej KOŠMERL (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

Borut MIKULEC (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

ADULT EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT FROM THE PERSPECTIVE OF TRANSFORMATIVE LEARNING THEORIES

Abstract: This article discusses the importance of adult education for sustainable development in light of the 2030 Agenda for Sustainable Development, adopted by the United Nations in 2015. It exhibits that the agenda's Sustainable Development Goals are based on two fundamentally conflicting philosophies and that the central question of (adult) education for sustainable development is who, what and to what extent should transform. For this reason, the theory of transformative learning and its different approaches in adult education are discussed. Based on literature review, we argue that adult education for sustainable development meets its desired outcomes when changes in thinking, emotions and actions are reflected in individuals' worldviews, behaviours, epistemology and/or ontology in such a way that irreversibly change their way of living in the world, as well as when such education is based on ontologies of relationality that assume the interrelations of all forms of life.

Keywords: adult education, Jack Mezirow, sustainable development, transformative learning

Email for correspondence: tadej.kosmerl@ff.uni-lj.si