

ZAKLJUČNO POROČILO

O REZULTATIH OPRAVLJENEGA RAZISKOVALNEGA DELA NA PROJEKTU V OKVIRU CILJNEGA RAZISKOVALNEGA PROGRAMA (CRP) »KONKURENČNOST SLOVENIJE 2006 – 2013«

I. Predstavitev osnovnih podatkov raziskovalnega projekta

1. Naziv težišča v okviru CRP:

2.2 Izboljšanje kakovosti izobraževanja za večjo ustvarjalnost in inovativnost

2. Šifra projekta:

V5-0441

3. Naslov projekta:

Etika v izobraževanju za trajnostni razvoj

3. Naslov projekta

3.1. Naslov projekta v slovenskem jeziku:

Etika v izobraževanju za trajnostni razvoj

3.2. Naslov projekta v angleškem jeziku:

Ethics in education for sustainable development

4. Ključne besede projekta

4.1. Ključne besede projekta v slovenskem jeziku:

družbeni pomen znanja, človek, ekološka (znanstvena) pismenost, ekosistem, etika, filozofija vzgoje, inovativnost, izobraževanje, komunikacija, kontekstualnost, kooperativno in kolaborativno učenje, kultura zanikanja, medgeneracijski odnos, namerna nevednost, osebni odnos, podjetnost, pragmatizem, prehod, raziskovanje, senzibilnost, socialna inovativnost, šola (šolski sistem), trajnostne zanke, trajnost, trajnostni razvoj, transdisciplinarnost, sistemska teorija, transformacijsko učenje, učitelj, vertikalna demokratizacija

4.2. Ključne besede projekta v angleškem jeziku:

social significance of knowledge, man, ecological (scientific) literacy, ecosystem, ethics, philosophy of education, innovativeness, education, communication, contextuality,

cooperative and collaborative learning, culture of denial, intergenerational relation, intentional ignorance, personal relation, enterprising, pragmatism, transition (transition's pattern), research, sensibility, social innovativeness, school (educational system), sustainability loops, sustainability, sustainable development, transdisciplinarity, systems theory, transformative learning, teacher, democratization

5. Naziv nosilne raziskovalne organizacije:

1510 Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče Koper

5.1. Seznam sodelujočih raziskovalnih organizacij (RO):

2421 Zavod sv. Ignacija za izobraževanje in raziskovanje – Raziskovalni inštitut 2020

6. Sofinancer/sofinancerji:

Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije
Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije

7. Šifra ter ime in priimek vodje projekta:

18056

DR. Anton Mlinar

Datum: _____

Podpis vodje projekta:

dr. Anton Mlinar

Podpis in žig izvajalca:

II. Vsebinska struktura zaključnega poročila o rezultatih raziskovalnega projekta v okviru CRP

1. Cilji projekta:

1.1. Ali so bili cilji projekta doseženi?

- a) v celoti
 b) delno
 c) ne

Če b) in c), je potrebna utemeljitev.

1.2. Ali so se cilji projekta med raziskavo spremenili?

- a) da
 b) ne

Če so se, je potrebna utemeljitev:

2. Vsebinsko poročilo o realizaciji predloženega programa dela¹:

2.1 Uvod

Dale Jamieson (2008, 2003) je pred nekaj leti ironično zapisal, da je bilo o etiki in okolju doslej težko napisati kaj tehtnega. Ni mislil na okoljsko etiko, ki je – kot večina etičnih konceptov – zadržana do novih znanj, pač pa na poseben človekov položaj. Kaj pa če ni človek, ki postavlja vprašanja, pač pa je 'na izpitu' in se vprašanja postavljajo njemu? Gre za dva koncepta etike: (1) tistega, ki je splošno znan in po katerem ima človek o sebi prepričanje, da je na vrhu evolucijske lestvice in da je edinstveno bitje, ki lahko svet vrednoti po lastni vrednostni lestvici, in (2) tistega, ki ima etiko za nekaj živega, ki rase skupaj s človekom in je prost antropocentrične kulture zadnjih stoletij. Toda dolgotrajen vpliv miselnega vzorca, ki je obvladal zadnja stoletja, ima posledice tudi v današnjih iskanjih ustreznih odgovorov na zgoraj zastavljeno vprašanje.

2.2 Cilj projekta

UNESCO je obdobje med 2005 in 2014 razglasil za desetletje izobraževanja za trajnostni razvoj. Številni programi in projekti po celem svetu, ki so se začeli že prej, in tisti, ki so se začeli na pobudo ZN in potekajo v tem obdobju, so dolgoročna naložba z okoljskimi, družbenimi, političnimi in ekonomskimi implikacijami in se dotikajo mnogih vidikov življenja ljudi v sedanjosti prihodnosti. V začetku naj bi zbirali izkušnje, povezovali načela, vrednote in izvajali praktične oblike izobraževanja z namenom, da bi se vidik trajnosti vključil v vse oblike skupnega življenja, predvsem tudi na področje vzgoje in izobraževanja, še več, da bi na tem področju vidik trajnosti postal nova kakovost izobraževanja. Ta iniciativa, ki spodbuja prizadevanja pri preoblikovanju izobraževalnih procesov in hkrati tudi spodbuja spreminjanje navad in opogumlja ljudi za večje in bolj pogumne investicije v ohranjanje okoljske integritete, je ena od motivov napovedanega projekta EITR. Projekt je korak na poti k cilju, ki si ga postavlja UNESCO v izvedbeni shemi (2005), in bo tako upošteval orodja, ki so bila pripravljena v okviru UNESCA, kakor si tudi prizadeval razvijati svoja v smislu lokalno, kulturno in etično pomembnih vsebin. Pri tem se bodo upoštevale tudi izkušnje, pridobljene v mreži ENSI, v kateri sodeluje tudi Slovenija oz. MŠŠ RS.

Projekt EITR si za svoje izhodišče jemlje evropsko izročilo na področju koncipiranja modela trajnostnega razvoja, ki je pripeljalo do prvega uradnega poročila o tej temi (Our common future, 1987), predvsem pa tudi bogati izročili Ernsta Friedricha Schumacherja in Niklasa Luhmanna, ki sta vsak na svojem – ekonomskem in sociološko-etičnem – področju razvijala pristop k t.i. naravnemu modelu mišljenja in ravnanja in ga približala človeškemu, a se na drugi strani tudi zavedala, da naravni model ni le učilnica trajnostnega razvoja, pač pa tudi predmet človekove posebne odgovornosti. Vsi življenjski sistemi si namreč delijo vrsto skupnih značilnosti in načel organiziranosti – strukturiranja –, ki sovpadajo z načelom skupnosti oziroma načelom občestva, ta pa temelji na odprti – pri človeku zlasti na verbalni – komunikaciji. Ker živa narava komunicira neverbalno, človek v njej sicer ne more najti sebi lastne kulture, zavesti, pravičnosti, enakosti oziroma načel, ki odražajo specifični človeški svet vrednot, toda živo okolje ga uči načel organiziranosti,

¹ Potrebno je napisati vsebinsko raziskovalno poročilo, kjer mora biti na kratko predstavljen program dela z raziskovalno hipotezo in metodološko-teoretičen opis raziskovanja pri njenem preverjanju ali zavračanju vključno s pridobljenimi rezultati projekta.

ki jih je živa narava ustvarila v zgodovini zemlje in ki trajno ohranjajo mrežo življenja. Fritjof Capra pravi temu 'ekološka pismenost': ekološko pismen človek ta načela upošteva v oblikovanju vodilnih načel 'skupnosti trajnega učenja' in prinaša v svet življenja novo kakovost 'biti človek'. Vse to odraža tudi struktura telesa in telesnosti, ki vsakokrat v živem svetu odraža celoto komunikacijskega kroga. V tem primeru 'biti človek' pomeni 'biti nagovorjen': pomeni poslušanje neverbalne govorice življenja, s tem pa tudi izraža njegovo posebno odgovornost.

Projekt EITR vstopa v ta kontekst v zavesti, da je treba načela trajnostnega razvoja razumeti bolj celostno, vanje vključiti tudi družbeni in kulturni razvoj ter najti primeren slovenski izraz za opis tega procesa na humanem oz. osebnostnem področju. Gre za proces kontekstualnega izobraževanja: treba je bolje razumeti odnose med osebami kakor tudi odnose med vsemi živimi bitji ter ne pozabiti na vprašanje, kdo je človek. Tega vprašanja ni mogoče nadomestiti s tem, kaj je za človeka (ali za naravo) dobro. To bo vplivalo tudi na izbiro nekaterih teoretičnih modelov etike.

Etika, ki bo lahko vse generacije nagovorila k senzibilnosti za neposredno okolje in s tem za razsežnost trajnostnega razvoja (narava-človek-družba), se bo napajala iz človeku najbližjih fenomenov (telo kot prvo okolje človeka, naravna senzibilnost telesa, interakcija med telesi kot primarnimi oz. neposrednimi elementi naravne-družbene komunikacije, predjezikovne kognitivne prakse ter simbolični interakcionizem).

Izhodišče etike v izobraževanju za trajnostni razvoj je novo razumevanje soodvisnosti med posameznikom in celoto, med etiko in biosfero. Življenje plete mrežo odnosov, in sicer tako, da se posamezno živo bitje ne izgubi v sistemu. Kakor življenjski sistemi niso zbirke posameznih vrst ali bitij, temveč so skupnosti, kar pomeni soodvisnosti, se lahko na osnovi 'učilnice zunaj šole' vse, kar lahko človek vidi v naravi kot nenehno povezanost, izrazi kot oblikovanje človeške skupnosti, kot mreže odnosov, mreže pogovorov. Izobraževanje za trajni razvoj tako na eni strani pomeni oblikovanje novega kurikula, kar zadeva človekov odnos do (živega) sveta, na drugi strani pa tudi nove usposobljenosti za verbalizacijo specifičnih človeških vsebin: kdo je človek, kako komunikacija spada k bistvu človeka, kaj je trajno učenje pogovora, bistvena učljivost ('biti na učni poti') in bistveno večjo usposobljenost samoorganiziranja, samoiniciativnosti, kritičnosti, podjetništva in prevzemanja odgovornosti. Etika v izobraževanju za trajnostni razvoj namreč izhaja iz predpostavke, da je človek s tem bolj spontan in sposoben oblikovati okvirna pravila ravnanja v skupnosti, ki spodbujajo občutljivost za človekove pravice in pravice živega sveta v izrednih razmerah, ravnanje v primeru napak. Po našem mnenju gre za reformulacijo etike diskurza (Apel, Habermas, Derrida, Ricoeur idr.) in narativne etike, ki vsebujeta omenjene elemente, poleg tega pa se ta etika napaja tudi iz bistvene razsežnosti pragmatistične filozofije (Jane Addams, G. H. Mead, J. Dewey, R. Rorty in R. M. Unger).

Pravkar omenjeni vidik izrednih razmer je najbrž najpomembnejši motiv razmišljanja o umeščanju načela trajnostnega razvoja na družboslovno in humanistično področje oziroma na področje izobraževanje za trajnostni razvoj na področju visokega šolstva, ki se mu hoče projekt posebej posvetiti ter razmisliti o načinu vodenja/poučevanja/izobraževanja, da bi namesto usmerjanja prevladalo ustvarjanje pogojev odgovornosti, dobro poznavanje bližnjega okolja, zlasti človeškega, in nenehno možnost vključevanja novih pobud, oblikovanje novih partnerstev, vrednotenje povratnih informacij ipd. Poleg intelektualnih sposobnosti so nagovorjene tudi čustvene: gre za 'načrtovanje strategij ravnanja v primeru napak', ki zahteva hitre in pravilne rešitve in se ne zateka k sankcioniranju. Ta vidik sicer predstavlja eno temeljnih nalog etike v izobraževanju. Ker se okoljsko-etične perspektive in perspektive trajnostnega razvoja v izobraževanju formalno dotikajo vseh tem 'zunaj

človeka', se projekt vsebinsko omejuje na interpretacijo in umeščanje tipičnih človeških tem: kakovostne komunikacije, načina ravnanja z ljudmi (HRM), mesta človekovih pravic v izobraževanju za trajnostni razvoj, odnosov med ljudmi vseh generacij, razvijanja kakovostnih (partnerskih) odnosov med generacijami, temeljne učljivosti vseh generacij in skupnosti, ki jih oblikujejo, razvijanje občutka odgovornosti in avtonomnosti, praznovanja ipd. Domneva se, da se z verbalizacijo tipično človeških vprašanj in dilem ne pozablja na osnovno in vodilno vprašanje, kdo je človek, in da je to pogoj kakovostnega izobraževanja po merilih trajnostnega razvoja (in obratno). S tem trajnostni razvoj postane vsebina oz. izobraževanje samo.

S tem se tudi domneva, kam naj se usmerijo prihodnji projekti s tega področja: na razvijanje izobraževanja za trajnostni razvoj z vidika manjšin, številčno majhnih narodov in majhnih držav, za okolja s skromnimi lastnimi viri (tako materialnimi kot tudi človeškimi), na senzibilizacijo za ranjena področja in ranljivost okolja, na dileme glede velike odvisnosti od uvoza dobrin itn. 'Etizacija' in 'ekologiziranje' izobraževanja (npr. Avstrijski projekti v okviru ENSI) in javnega življenja je sestav vprašanj, ki bolj kot hitro rast potrebujejo organsko povezanost in ustvarjanje komunikacijske mreže. To pa pomeni razvijanje nove kulture učenja, novo opredelitev šolske avtonomije, posebno npr. v prehranskih navadah (v smislu rekla, da vse, kar človek počne, se prej ali slej znajde na njegovem krožniku) in v sodelovanju z neposredno okolico izobraževalnih ustanov, razvijanje demokratičnega duha in civilnih pobud, ekološke duhovnosti in etike, aktivnega državljanstva, humane ekologije, prostovoljstva, oblikovanje mest (urbana ekologija), in nenazadnje za razvijanje miru in nenasilja.

2.3 Časovnica projekta

Glede časovnice projekta, kot je bila predstavljena v prijavi, ni bilo sprememb. Če se izvzame priprava in izvedba raziskave na univerzah in znanstvenega sestanka in zadnje naloge (predlog izvedbene sheme), so vse druge časovne določitve potekale simultano ves čas projekta z večjo ali manjšo intenzivnostjo (zbiranje gradiva /sept.-okt. 2008/; študij etičnih modelov in modelov dobre prakse, priprava ankete /nov. 2008-mar. 2009/; izvajanje osnovnega informativnega kurza na visokošolskih ustanovah in analiza pridobljenih podatkov /apr. 2009-sept. 2009/; priprava posveta 'Etika v izobraževanju za trajnostni razvoj' /okt. 2009-mar. 2010/; predlog izvedbene sheme nacionalnega programa /mar.-avg. 2010/). V celotnem času projekta se je razmišljalo tudi o seznanjanju strokovne javnosti z objavami in sodelovanju na različnih znanstvenih sestankih. Potek projekta je ugodno vplival na sodelovanje pri pripravi master programa 'Upravljanje trajnostnega razvoja' na FM UP, ki se bo začel izvajati v akademskem letu 2010/2011. Načrtovani posvet 'Etika v izobraževanju za trajnostni razvoj' se je 27. novembra 2009 izvedel kot mednarodni znanstveni sestanek, in sicer pod naslovom 'Izobraževanje za trajnostni razvoj in univerza'. Znanstveni sestanek je bil na Fakulteti za humanistične študije Univerze na Primorskem. Ob tej priložnosti je izšla posebna številka Glasnika (2009, št. 10), glasila Znanstveno-raziskovalnega središča Koper UP, s povzetki. Na znanstvenem sestanku sta sodelovali obe skupini projekta (A in B), pri čemer se je skupina A že v predhodni raziskavi, ki se je izvajala spomladi 2009, predvsem posvetila vprašanjem trajnosti in trajnostnega razvoja na slovenskih univerzah. V tej smeri gre tudi priprava monografije, ki bo pripravljena za objavo leta 2011.

2.4 Metodologija

V teku projekta so se uporabljale različne znanstvene metode: observacijska in opisna, analizična, komparativna in kritična, v teku izvajanja raziskave pa eksperimentalna metoda (najprej kot testnega vprašalnika, nato na terenu – na slovenskih univerzah oziroma na fakultetah slovenskih univerz), v končni fazi se upoštevajo tudi druge metode, predvsem hermenevtična.

V tretjem obdobju projekta (marec-julij 2009) se je poskušal izdelati tak vprašalnik, ki bi pomagal oblikovati modele učenja TR in raziskovanja na tem področju ter obenem pojasnil nekatere pojave v izobraževanju, ki so nedostopni za raziskovanje in so mogoče vzročno povezani s percepcijo oziroma t. i. znanstveno kulturo. V ta namen je šel čez testno skupino študentk in študentov na FHŠ UP. Pokazalo se je, da je tematika dokaj nova. Vprašalnik je odgovore večinoma predvidel oziroma sugeriral (z obkrožanjem), le pri nekaterih vprašanjih pa bi bilo mogoče povabiti respondente, da odgovorijo s svojim videnjem. Metoda intervjuja ni bila uporabljena. V končni izvedbi je imela anketa 35 vprašanj (oziroma 41, če se upošteva še demografska vprašanja), od katerih je bilo 13 splošnih, 22 pa se jih je nanašalo na percepcijo TR. Rezultati (na vprašalnik je odgovorilo 697 študentov, univ. učiteljev in strokovnih sodelavcev) so bili kasneje računalniško obdelani in v nekaterih segmentih tudi kritično evalvirani (cobiss: Mlinar), posebno pod pravkar omenjenim vidikom vzročne povezanosti med percepcijo trajnosti, znanstvene kulture in razmeroma skromnim izborom trajnostnih praks v slovenskem prostoru, ki bi temeljile na vseh treh vidikih trajnosti. V točki 5.9 so rezultati ankete pred evalvacijo. Evalvirana ni bila samo percepcija, pač pa tudi nekatere naivne in morda tudi napačne predpostavke v vprašalniku, ki so vplivale na nekatere odgovore, toda to se je ugotovilo šele po izvedbi ankete. Ugotovljeno je tudi bilo, da tudi v širšem kontekstu znanosti obstajajo okoliščine in dejavniki, ki jih znanstvena metoda ne zaznava, ki pa so posebej moteči na celotnem znanstvenem področju, kakorkoli se opredlujeje etične in/oziroma socialne tematike. V osnutku izvedbene sheme bodo predlagani nekateri rezultati evalvacije in hermenevtičnih zank, ki se bodo lahko upoštevale v izobraževanju / učenju, saj ne predstavljajo dodatnih kurikulumov niti ne obremenitve utečenih predmetnikov, predpostavljajo pa aktivno participacijo.

2.5 Opis raziskave

Opis raziskave bo sledil običajni znanstveni metodologiji: (1. osnovno vprašanje; 2. raziskovanje virov; 3. sestava hipoteze; 4. testiranje vprašalnika in izvedba raziskave; 5. analiza rezultatov; 6. poročilo).

2.5.1 Osnovno znanstveno vprašanje

Osnovno znanstveno vprašanje je bilo namenjeno etiki v izobraževanju za TR (glede na vtise je bilo to tudi seznanjanje z etiko kot tako). To vprašanje se je v končni fazi izkazalo za bistveni sestavni del celotnega hermenevtičnega kroga: etika je dialoški proces, ki raste (ali propada) skupaj z drugima temama, ki ju zajema naslov. Teoretične osnove moralne filozofije so lahko to pojasnile le do neke mere. Pokazalo se je, da je etika v izobraževanju predvsem vprašanje zgodb, zgledov. Na področju trajnostnega razvoja je to kritični vidik, saj gre za soočenje z globoko zakoreninjenimi vedenjskimi vzorci potrošništva. Zato ta miselni krog, ki ga predlaga naslov, nikakor ni povsem odprt ali brez ovir. Do neke mere je povod za to tudi normativna etika, ki je še vedno prevladujoča percepcija etike. Normativna tika (principalizem) je enosmerna in se težko prilagaja na nova pojmovanja narave. S teoretičnega vidika sta bolj primerni narativna etika, etika zgodbe, ki v polni meri upošteva človeški vidik, se pravi vključene osebe, njihove značaje, doslednost in seveda predvsem dokončanje zgodbe, in etika skrbi. Povsem verjetno je, da se bodo v teku

zgodbe morala korigirati tudi načela, se pravi predhodna znanja, ki jih v prvi vrsti moralni dejavnik ni pripravljen postavljati pod vprašaj. Tu sta bila v veliko pomoč dva miselna vzorca: ecology of mind (Bateson, 1999), se pravi hkratno upoštevanje sprememb, ki se dogajajo v človeku (s tem v zvezi je treba poudariti, da se je dejansko kot največja težava v etični dimenziji izobraževanja za TR pojavljala t. i. kultura zanikanja, ki je pač najpogostejši razlog, da se ne zgodi tisto, kar bi se moralo zgoditi), in hermenevtični krog, ki ga obravnavajo številni raziskovalci (De Hahn, 2009; Dresner, 2009; Jamieson, 2008 in drugi).

2.5.2 Sestavljanje vprašalnika

Sestavljanje vprašalnika je vsebinsko sledilo študiju virov oziroma nekaterim sodobnim modelom moralne filozofije, ki jih zaznamuje (ameriški) pragmatizem, sistemska teorija, bioetika in biofilija ter tudi nevrobiološka rekonceptualizacija nekaterih tipičnih značilnosti, ki jih filozofija, psihologija in sociologija pripisujejo človeku (svoboda, spomin, manipulacija, samokontrola, zaupanje in znota ipd.), formalno pa predvsem izjavam, ki so bile objavljene v okviru IAU. Kot največja ovira se je pokazal dualistični model, ki človeka jemlje kot ločenega od narave oziroma ki jemlje naravo kot človekov predmet, s katerim lahko počne kar koli. Mišljena je predvsem kartezijanska delitev na duhovni (razumski) in materialni svet, pri čemer je materialni izgubil sebi lastno vrednost. Postal je predmet človeškega prilaščanja in ocenjevanja. Odslej so stvari toliko vredne, kolikršno vrednost jim pripiše človek. To področje se je širilo tudi na človeške svet in se je deloma odrazilo tudi na zelo pozni ukinitvi suženjstva oziroma še vedno prisotnem rasizmu in težnjam po segregaciji, ki se vračajo na družbeno in politično sceno kot »popotresni valovi«. Dualizem je vplival tudi pojmovanje družbe, percepcijo življenja in tudi človeka. Preseganje dualizma se je pokazala kot največja (in najbrž najtežja) naloga, saj ga ni mogoče preprosto pokazati kot problema, ker je še vedno vgrajen v večini sodobnih percepcij. Poudarjamo znova, da se je etika v projektu pokazala predvsem kot nujna korektura temeljnih znanj o naravi, družbi in človeku, in sicer v smislu hermenevtičnega kroga. Značilno znamenje tega spreminjanja vzorca je upoštevanje življenja drugih živih bitij (biofilija). Etika izobraževanja je pokazala v tem krogu prisotna predvsem v obliki t. i. socialne konstrukcije znanja, ki jo predstavljata že uveljavljena pojma kolaborativnega in kooperativnega učenja in nekoliko novejši koncept transformacijskega učenja. Iz pojmov je razvidno, da gre za preseganje dualističnega vzorca in da je človek ves čas v celoti vključen. Etika v trajnostnem razvoju se je pokazala kot nujnost novega učenja o sistemih, ki jih je človek zmotno smatral za obvladljive, dejansko pa je od njih odvisen. Gre za prepletanje preprostega učenja (učljivosti), zahtevnega raziskovanja in tudi odgovornosti politike in gospodarstva, da začne razmišljati o novih profilih poklicev, ki bodo ustrezali dejanskim razmeram. Kot moto tega vidika etika lahko velja kitajski pregovor, ki pravi: »Najboljši čas za posaditev drevesa je bil pred dvajsetimi leti; drugi najboljši čas je danes.«

2.5.3 Namen raziskave

V raziskavi se je poskušalo ugotoviti, kakšna je percepcija TR oziroma če je mogoče ovire bodisi pojasniti bodisi odstraniti s pomočjo izobraževanja / učenja. Hipoteza je bila, da je lahko percepcija pglavitna ovira (v komunikacijskem krogu »informacija-medij-razumevanje«), nikakor pa ne edina. Domnevno večja je »hotena nevednost«, zanikanje stvarnosti. To se je v teku raziskave večkrat potrdilo. Že v teku testiranja vprašalnika je bilo veliko vprašanj / pojmov nerazumljenih. Razlog za to je mogoče najti v tem, da je TR postal politična in gospodarska retorika in da je izgubil na pomenu. Pokazalo se je tudi, da je izobraževanje kot sistem v zadnjih šestdesetih letih povsem podrejen politiki in gospodarstvu in da ne more vplivati na oblikovanje profila poklicev. To je vidno tudi v

spodbujanju temeljnih raziskav, ki so na področju izobraževanja in TR zelo redke. Fakultete, katerih vodstva se niso odločila sodelovati v raziskavi, so svoj 'ne' utemeljevale s tem, da nimajo časa, da je to le še strošek ali težava več (»Mislim, da zdaj nimamo težav, da pa jih bomo imeli!«), da ne gre za pomembno stvar, da si fakultete prizadevajo storiti kar največ in najbolje, da so njihovi učitelji in študentje povsem zasedeni in da si ne morejo nakopati dodatnega dela. Med odgovori, zakaj ne nameravajo sodelovati, je bil tudi očitek, češ da je trajnost nedorečena in brez izvedbenega načrta. Tudi vodstva fakultet, ki so sodelovala šele na večkratno prigovarjanje, so za to navajale različne razloge; da se načrti, politike in prioritete samo kopičijo itn. Morda najbolj presenetljivo pa je bilo, da je bilo najtežje sklepati kontakte o sodelovanju v raziskavi z družboslovnimi fakultetami, zlasti s pedagoškimi. Tega pojava nismo nadalje analizirali, pač pa le ugotovili stanje, ki morda napoveduje, da so pričakovani rezultati in izvedbene sheme, ki so dosegljive v tuji literaturi, preveč optimistične. Pedagoške fakultete oblikujejo poklice bodočih učiteljev, ki bodo v osnovni in srednji šoli najbrž ostali ujeti v kurikule, ki ne predvidevajo izobraževanja za trajnostni razvoj, marveč se zadovoljijo z okoljsko vzgojo (environmentalism) ali pa bodo to razumeli kot dodatno delo. To bomo poskušali pokazati v predlogu izvedbene sheme, ki sledi kasneje. Na drugi strani je treba poudariti, da je bilo sodelovanje s fakultetami, ki so sodelovale, včasih presenetljivo dobro.

Posredni rezultati raziskave na slovenskih univerzah (pripravljenost sodelovati v raziskavi, način sodelovanja ipd.) so pokazali na sedanje razpoloženje do nujnih sprememb v strukturalnih reformah visokega šolstva. To pa, da učiteljem in študentom na univerzi zmanjkuje energije za razširitev perspektive ter da so povsem prezaposleni z vsakodnevnimi problemi, je deloma zrcalo razmer v (visokem) šolstvu, ki ima svoje merilo zunaj sebe (gospodarstvo, politika). Poleg tega nobena od slovenskih univerz ne deluje v kampusu. Ne glede na pomanjkljivosti, ki jih predstavlja univerza v kampusu, je to vendar prvo neposredno okolje, na katerem se izobraževanje ne odvija samo kot izobraževanje, pač pa tudi kot življenje z neposrednim okoljem. Na Univerzi v Mariboru se je to izkazalo kot skoraj nepremostljiva ovira pri komuniciranju o relevantnih podatkih, ki se nanašajo na trajnost (Demingov cikel).

2.5.4 Testna skupina

Testna skupina na FHŠ UP je pomagala predvsem pri redukciji vprašanj. V pripravi vprašalnika smo sledili nekaterim izjavam v okviru IAU, zlasti Izjavi Talloires (1990) in Izjavi iz Halifaxa (1991), upoštevali pa smo tudi druge (objavljene so na <http://www.iau-aiu.net/>) ter seveda zlasti DESD, upoštevali smo tudi dokumente drugih meduniverzitetnih povezav, ki so si za nalogo dale izobraževanje za trajnostni razvoj, kot na primer Association for the Advancement of Sustainability in Higher EducationI, Alliance for Global Sustainability, International Institute for Sustainable Development in seveda European University Association, ter nekatere univerze, ki imajo že uveljavljen študij TR na drugi stopnji (npr. Univerza v Lundu, UBC). Razloga, da je raziskava potekala samo na univerzitetni ravni, sta bila predvsem dva: v slovenskem izobraževalnem sistemu se posveča sorazmerna pozornost okoljski vzgoji le na osnovnošolski ravni, in sicer v obliki okoljskega osveščanja (environmentalism), v srednji šoli raven osveščenosti hitro upade, saj na območju Slovenije ne obstaja veliko gradiv za trajnostni razvoj, namenjen srednjim šolam (Kokot in Globovnik, 2010), na univerzitetni ravni pa je trajnost kot paradigma izobraževanja skoraj povsem odsotna, čeprav je veliko inidicev, da osveščenost narašča; na odločitev je vplivalo tudi dejstvo, da v sistemu izobraževanja/učenja prepričljivo vodijo tehnološki modeli oziroma prepričanje, da je svet (a) osvojljiv in da ga je (b) mogoče obvladati s tehnološkim znanjem, poleg tega pa je izobraževalnih ciljev podrejena trgu

(karierni modeli, vsebinska osredotočenost, podeljevanje kvalifikacij ipd.). Vse slovenske univerze oziroma članice univerz so bile pisno obveščene o nameravani raziskavi in vprašalniku, z vsako članico pa se je potem posebej sklepal dogovor o izvedbi raziskave med študenti (ciljna skupina so bili študentje tretjega letnika), visokošolskimi učitelji in raziskovalci ter strokovnim osebjem. Stiki so bili navezani z 51-imi fakultetami, ki so članice slovenskih univerz (UL 26, UM 16, UP 8, UNG 1), in petimi drugimi fakultetami, ki formalno izpolnjujejo pogoje za trislopeski študijski program. Raziskava je potekala od druge polovice marca do začetka julija 2009. V raziskavi je sodelovalo 26 ustanov (46%), vseh respondentov je bilo 697, od tega približno 15% učiteljev, strokovnih sodelavcev oziroma starejših od 28 let. Naravoslovne fakultete so pokazale večji posluš za sodelovanje kot družboslovne in humanistične. Splošen vtis je bil, da je socialni (kulturni) vidik trajnosti težje razumljen pojem, da je percepcija trajnostnega razvoja večinoma povezana z nekaterimi okoljskimi, tehnološkimi in gospodarsko-političnimi strategijami in retoriko. Če so odgovori na eni strani pokazali na relativno nepoznavanje kompleksnosti trajnosti na družbenem, gospodarskem in okoljskem področju, je bilo na drugi strani zaznati veliko pričakovanje, da bi morda trajnostni razvoj utegnil postati del izobraževanja in nudil več možnosti pri kasnejši zaposlitvi. Med željo, da bi bila trajnost vključena v izobraževalni/učni proces kot ena od vsebin, in poznavanjem, kaj trajnost je, je zevala globoka vrzel. Niti raziskava niti kasnejše razmišljanje pa trajnosti oziroma TR trenutno ne razumeta kot posebnega kurikula, pač pa kot paradigmo prenove celotnega izobraževalnega sistema k bolj uravnoteženemu razmerju med posameznimi področju življenja. Paradigmo tu razumemo kot odkritje nečesa »notranjega« s sposobnostjo kasnejše rasti (Entwicklungsfähigkeit). Raziskava je šla v tej smeri, da se najdejo elementi s sposobnostjo razvoja, pri čemer ne gre le za področje dejavnosti, pač pa tudi spoznavanja samega sebe. Kultura zanikanja (denial) se namreč kaže prav kot nezmožnost razvoja, zaustavitev, kot »anti-potencial«.

2.5.5 Osnovni cilj raziskave

Nekateri rezultati so bili doslej že analizirani. V seznamu objav, ki so že uvrščene v cobiss, ali tistih, ki so še v recenzijem procesu, je mogoče razbrati, v katero smer je šla dosedanja analiza oziroma kateri vidiki so bili predmet analize in študija. Iz tega je moč tudi sklepati, v katero smet bo šel predlog izvedbene sheme. Veliko vprašanj (iz druge skupine), ki so se nanašala na trajnostni razvoj, je v analizi zaenkrat izpuščenih (skupina bo izdelala svoje poročilo). Rezultati celotne raziskave je v prilogi kot poseben dokument. Vsaka od sodelujočih članic univerz oz. fakultet ter tudi MŠŠ RS je že prejela rezultate konec poletja 2009 oziroma v vmesnem poročilu. Odzivov na to poročilo ni bilo. Glede na pred nekaj leti objavljeno knjigo Planet U (M'Gonigle, 2006) je čas, ko bodo univerze postale drugačne v razmišljanju in sooblikovale potrebe po poklicnih profilih, še daleč; še vedno je prevladujoča 'udobna podrejenost' sistema izobraževanja zahtevam trga dela ter zamujanje s konkretnimi premiki. S tem se prenova univerze in paradigmatični premik na osnovi prepletanja različnih vidikov trajnosti odmika v nedoločeno prihodnost. Rezultati ankete, opravljene na slovenskih univerzah, kažejo podobno sliko. Medtem ko nekateri odgovori izstopajo bodisi v pozitivnem bodisi v negativnem smislu in odražajo tipično sliko nemira – kar je najbrž vplivalo na nerazumevanje nekaterih zastavljenih vprašanj –, je splošen vtis, da gre za »razmišljanje o nekem manjkajočem izkustvu /.../, čemu je ta stvar sploh podobna« (Orr, 2009: 218). Gre za pozabljeno prihodnost v preteklosti. Model razmišljanja, v katerem je izobraževanje sicer pomemben družbeni dejavnik, je težko vzporejati z demokratizacijo javnega prostora, 'zeleno arhitekturo' oziroma širšim razumevanjem dizajna izobraževanja/učenja/raziskovanja. Razumljivo pa je, da paradigmatičnega premika, ki ga predvideva trajnost v izobraževanju, ne gre idealizirati.

Osnovni cilj raziskave – percepcija trajnostnega razvoja – je bil s tem dosežen, rezultati pa so povedali zgodbo o razvitosti izobraževalnih politik na slovenskih univerzah na tem področju. Čeprav je poročilo zanimivo predvsem zaradi najvišjih nihanj, ki jih ni mogoče pojasniti, pa podatki odpirajo prostor za nujnost poglobljenega raziskovanja celotnega sistema izobraževanja kot arhitekturne, strukturne in organizacijske naloge. Gre za več različnih in povezanih resničnosti, da problemov, s katerimi se srečuje sedanja generacija, »ki [že] živi v obdobju posledic« (Orr, 2009: 147) in jih ne bo mogoče rešiti z istim miselnim pristopom, s katerim so ti problemi nastali. Poleg tega je razsežnost nalog, s katerimi se bo morala spopasti sedanja generacija, tolikšna, da ta in naslednja generacija še ne bosta mogli uživati rezultatov opravljenega dela, tudi če se strukturne spremembe začnejo takoj. Razsežnost nalog ne kaže le za nujnost drugačnega miselnega pristopa, pač pa da se bodo posledice sedanjega ravnanja čutile še stoletja, četudi se začne človeštvo obnašati drugače takoj danes. Zamujanje na družboslovnem in humanističnem področju je deloma tudi posledica ločitve med njima v razsvetljenstvu, deloma pa podcenjena vloga družboslovnih in humanističnih znanj v današnjem svetu in seveda segregacije panog na univerzi. Percepcija trajnostnega razvoja kot orodja tehnologije kaže na problematičnost sedanjih miselnih pristopov. Želja biti čim bolj učinkovit v reševanju problemov beži pred resničnostjo in udeležbo; podobna je zdravniku, ki predpisuje zdravila brez diagnoze. Večina vprašanj, na katera opozarjajo simptomi sprememb, niso problemi, pač pa sistem biosfere, katere del je tudi človek. »Mnogo bolje bi bilo, da bi se človek spoznal samega sebe in se prilagodil omejenemu planetu, kot pa da hoče prilagoditi planet svojim neskončnim željam« (Orr, 2004: 9).

O tem lahko govorijo podatki o načinu komuniciranja in odzivih na vabilo k sodelovanju. Precej velika abstinenca fakultet s humanistično in družboslovno usmeritvijo je simptomatična. Prav tako bi bilo zanimivo analizirati, kako se posamezne ustanove posvečajo konceptualnim in strateškim vidikom vključevanja alternativnih modelov razmišljanja (če sploh) v visokošolski prostor in kakšno priložnost dajejo paradigmi trajnosti v tem kontekstu. Posamezni akterji na področju varovanja in ohranjanja okolja in razvijanja alternativnih modelov raziskovanja in učenja so nepovezani s sistemom izobraževanja. Temu je bil deloma posvečen znanstveni sestanek Izobraževanje za trajnostni razvoj in univerza (Koper, 27. november 2009). Stike smo iskali z univerzami v soseščini (zlasti zaradi povezave TR s turizmom) ter tudi z nekoliko bolj oddaljenimi. Med univerzami v soseščini je zanimiva Karl Franzens Universität iz Graza (prva univerza v Srednji Evropi, ki je leta 1995 podpisala Listino Copernicus in leta 2006 prvič objavila Poročilo o trajnosti), med oddaljenimi že omenjeni Univerza Lund (Švedska) in UBC v Vancouvru, ki razvija poseben inštitut CIRS (<http://www.cirs.ubc.ca/>). Po podatkih, dostopnih na spletni strani, je samo v iniciativo IAU vključenih več kot 650 univerz po svetu (v Sloveniji samo UL). Nekatere univerzitetne spletne strani so bile analizirane z vidika programov in pristopa. Omenjeni univerzi (UBC, Lund) sebi postavljata še strožja merila od predvidenih, in sicer zato, da bi jima uspelo zagnati nov cikel v raziskovalnem procesu, trajnostnem izobraževanju in učenja ter sooblikovanju politik. Posamezni vidiki trajnosti so postali zrcalo politik upravljanja s človeškimi viri. Trajnost v izobraževanju je (oziroma bo) izraz krožnega sodelovanja med panogami in usmeritvami, ki ne bo vplivala le na načrtovanje, prakso in posamezne dejavnosti na vseh ravneh izobraževanja, pač pa tudi postavljala vprašanja o človekovi »še vedno neprijazni zavesti« (Leopold, 1949).

2.5.6 Trendi v izobraževanju za trajnostni razvoj

Trendi v izobraževanju za trajnostni razvoj, kot jih na primer prikazuje UBC, so deloma povezani z zavezo Izjave Talloires (1990), oziroma pred njo še s Tbilisijsko izjavo (1977), ki je kot prva omenjala večplastno prestrukturiranje visokošolskega prostora po vzoru

(kasneje rojenega) trajnostnega razvoja. Številne univerze po svetu sledijo usmeritvam trajnosti bodisi prek pristopanja k skupnim iniciativam v okviru IAU (UNESCO) bodisi v okviru EHEA (oz. EUA) bodisi v drugih mednarodnih in meduniverzitetnih zvezah ali meddisciplinarnih povezavah bodisi v postavljanju lastnih standardov avtonomije, demokratizacije in odličnosti. Če gre za merljive kazalce ustreznosti le v nekaterih primerih, kot jih na primer predstavlja ESI, kot so reciklaža, arhitektura delovnih in bivalnih prostorov, prehrana, transport, povezanost posameznih ustanov univerze in sodelovanja med njimi ipd. – ESI obsega 21 kazalcev – pa gre v drugih tudi za bolj zahtevno refleksijo o načinu dela, učenja in poučevanja ter raziskovanja, kako ljudje sploh razmišljamo in se odločamo. »Eden prvih nesporazumov je, če se trajnost nanaša le na stavbe in njihovo vzdrževanje in se prizadevanje za trajnost s tem že konča. Večina konceptov trajnosti gre onkraj stavb in oblikovanega okolja in si prizadeva trajnost vključiti v univerzitetno raziskovanje, učenje in družbeno vlogo univerze« (Moore, 2005b: 184). UBC je v ta namen leta 1998 ustanovila Campus Sustainability Office, ki se je lotil naloge za »danes« oziroma »jutri« ob temeljitem poznavanju preteklosti (Moore in dr., 2005). Na tej univerzi se je zvrstila vrsta projektov, ki so imeli za cilj izdelati okvirni program učenja, izobraževanja in raziskovanja po merilih široke udeležbe učiteljev, študentov, strokovnega osebja in vseh zaposlenih. Rezultat tega je bil Program SEEDS z značilnimi zankami (sustainability loops), ki ponazarjajo model pretoka informacij med udeleženi in proces 'prevedljivosti' premika v raziskovanju in učenju, ki skupaj s poklicno kvalifikacijo predstavljajo tudi oblikovanje osebnosti, skratka opredeljujejo novo konstrukcijo znanja. Janet Moore je več let delala na programu premostitvenih nalog (Kaj storiti tukaj-in-zdaj?), ki je bil tarča kritik, podobno kot je bilo to zaznati pri nas. Medtem ko so se komunikacijske vrzeli med načrtovalci in 'izvajalci' poglobljale prav zaradi vprašanja, kaj storiti tukaj-in-zdaj, in je osebje univerze v trajnostni strategiji odkrivalo le priložnostno retorično dopolnitev programov (Moore, 2004), se je začel načrtovati nov in dokaj specifičen program, ki ga danes predstavlja CIRS. Ta naj bi po prvotnih načrtih začel delovati že leta 2009, po novem pa leta 2011. Po navedbah Janet Moore so tako študentje kot učitelji izražali naklonjenost trajnosti kot nekakšni gramatiki raziskovanja in učenja, nepredstavljen pa se jim je zdel miselni premik, češ da ukinja (spodnaša) ustaljene kurikule. »Bilo bi nepošteno dati ji prednost, saj imamo vrsto drugih politik /.../ Zakaj bi morali dati prednost trajnosti, zakaj ne pravičnosti in poštenju ...?« (Moore, 2005b: 188). Zadržanost pred trajnostjo, ki naj bi vplivala tudi na vsebino izobraževanja (Bowers, 2001), je kazala na zakoreninjenost tradicionalnega načina razmišljanja, ki človeku dovoljuje vztrajati v distanci do sveta, do drugih in do nujnih sprememb. Sedanji koraki uresničljivosti (izvedljivosti) trajnosti na UBC se osredotočajo na prioritete posameznih članic univerze, v katerih se kažejo težnje po medsebojnem sodelovanju panog in novih načinov učenja. To razvija CIRS. Seznam prioritet je signaliziral miselno izoblikovan tip dolgoročnega načrtovanja sprememb, ki ga označujejo spodbujanje učenja na temelju raziskovanja, poudarjanje skupnega (interaktivnega) učenja, jasno izražena potreba po drugačnem družbenem vplivu znanja ipd. CIRS je že v teku nastajanja ideje sprejel tudi vrsto miselnih premikov v pojmovanju človeka, človeškega in naravnega okolja, človekove vključenosti, bistveno pozornost pa je posvetil premiku v pojmovanju vodenja, in sicer tako transakcijskega kot transformacijskega (Burns, 2003). Po več letih se je pokazalo, da ni šlo le za element t. i. pozabljene prihodnosti v preteklosti, pač pa za težavno spreminjanje miselnih vzorcev, za inertnost zanikanja stvarnosti, pritisk gospodarstva in politike, skupinskega (kolektivnega) razmišljanja, ki omogoča skrivanje za mnenji drugih, argumente moči, nerazumevanja samih sebe ter zlasti nejasne zavesti o tem, ali so se pripravljene soočiti s težkim obdobjem v prihodnosti in prihodnost zares

vključiti v današnje ravnanje. Godrnjanje o pomanjkljivosti načrtovanja in preširokem horizontu sprememb je bilo znamenje prevladujoče percepcije trajnosti, ki se jo na institucionalni ravni pogosto zamenjuje z infrastrukturno podobo akademske skupnosti, ki je varna, čista, prijazna do okolja in naklonjena življenju, ki torej predlaga modele udobja, ne razmišlja pa o radikalnih spremembah.

2.5.7 TR na slovenskih univerzah.

V raziskavi na slovenskih univerzah (2009) se je nekaj vprašanj nanašalo na perspektivo izobraževanja in usmeritev slovenske akademske sfere. 35. vprašanje je obsegalo možne strukturne premike izobraževanja/učenja; obsegalo je deset tem: (1) trajnostne strategije v poučevalnih, raziskovalnih in študijskih metodah (poudarek na interakciji, etični refleksiji in transformativnem učenju), (2) povezovanje univerzitetnega prostora z neposrednim okoljem, (3) etika medkulturnega dialoga in institucionalne kulture, (4) koncept ustvarjalnosti in/ali inovativnosti (razvijanje sposobnosti vodenja in oblikovanje podjetniškega duha), (5) nove metodologije dela (interdisciplinarnost in kooperativnost), (6) razvijanje sposobnosti vodenja in razvijanja demokratičnih kompetenc (npr. aktivno državljanstvo), (7) redno ocenjevanje trajnostnih praks v univerzitetnem okolju (spremljanje pomembnih kazalcev trajnosti), (8) univerza kot 'živ laboratorij' in razvoj univerzitetnega okolja kot vzorčnega primera prehodnosti paradigem, (9) medgeneracijski dialog, oblikovanje vsem generacijam prijaznega (grajenega) okolja in (10) drugi družbeni vidiki izobraževanja za trajnostni razvoj. Respondenti so predlagane teme ocenili s 2,7 (najnižja ocena 0, najvišja 5). Odgovore smo razumeli kot 'varne'. Vprašanje je bilo najbrž preveč široko.

Štiri slovenske univerze (in EMUNI, ki ima sedež v Sloveniji) so vključene v EHEA in ERA (Univerza na Primorskem kot pridružena članica). V času pisanja tega poročila imajo vse slovenske univerze v svoje kurikule integrirana osnovna načela trajnostnega razvoja, nimajo pa izvedbenega programa trajnostnega izobraževanja, ki bi poleg vsebinskega (okoljski, gospodarski) vseboval tudi družbeni (etični) vidik trajnosti, glede na rezultate ankete pa manjka predvsem izkušnja hermenevtičnega kroga. Po Graški deklaraciji (2005) in DESD (2005-2014) se je zanimanje za standarde trajnostne univerze precej povečalo. Ministrska konferenca v Bergnu (2005, v okviru EHEA) je to vključila v sporočilo za javnost. Univerza v Ljubljani ponuja programe o zaščiti in upravljanju okolja, okoljske inženirske programe in tudi interdisciplinarni program v mednarodni poletni šoli (Environmental and resource management). Univerza na Primorskem s študijskim letom 2010-11 prvič ponuja interdisciplinarni program na drugi stopnji Upravljanje trajnostnega razvoja (izvajajo ga tri fakultete: FM, FHŠ in VŠZI). Univerza v Novi Gorici ima Fakulteto za okoljske znanosti in ponuja okoljsko usmerjene programe tudi na prvi stopnji, toda gre predvsem za okoljski in tehnološki vidik. Evropska mediteranska univerza (EMUNI) v Portorožu ponuja programe na drugi in tretji stopnji, ki pa ne predstavljajo niti strukturne novosti niti še ni mogoče preverjati, če (in kako) se ti programi izvajajo v Sloveniji. UM od leta 2003 naprej ponuja podiplomski program o trajnostnem razvoju, kot univerza pa je najbližje standardom trajnostne univerze glede na merljive kazalce (ESI). V okviru Laboratorija za procesno sistemsko tehniko in trajnostni razvoj Fakultete za kemijo in kemijsko tehnologijo te univerze je nastalo nekaj odmevnih študij in predlogov (Lukman, 2007; Lukman et al., 2009). Večina programov v slovenskem šolskem sistemu je osredotočenih na okoljsko vzgojo (environmentalism).

Glede na rezultate raziskave in priložnostne zadetke v cobissu prevladuje v Sloveniji precejšnja nepovezanost programov in raziskovanja na področju TR. Čeprav je večina respondentov izražala naklonjenost trajnosti kot integralnem delu raziskovanja, izobraževanja/učenja in vodenja/upravljanja sprememb, se paradigemski premik

(hermenevtični krog; sustainability loop) razume različno najbrž tudi zato, ker se ne pozna pojma oziroma ker se trajnosti še ne razume kot modela delovanja, ki bi ga že lahko racionalizirali oziroma finančno ovrednotili. Zato se TR pogosto znajde na seznamu dodatnih stroškov. Ta način percepcije pripoveduje, da je prehod v neko drugo kulturo v današnjih razmerah usodno povezan s potrošnjo oziroma da je sedanja kultura nepripravljena na »sestop« (Chamberlin, 2009). Velika ovira se zdi sedanja disciplinarna razdelitev raziskovanja oziroma znanosti, ki je še vedno Laplaceova (1801) in na primer ne zaznava 'kulture zanikanja' oziroma značilnosti 'hotene slepote' (Kitcher, 2010; 2001). Študentje imajo pred vpisom predhodno predstavo o študiju na fakulteti glede na svoj bodoči poklic in se ne vprašujejo o ciljih izobraževanja, etični dimenziji poklica, družbeni implikaciji izobraževanja/učenja, interakciji med izobraževalnim sistemom, gospodarstvom, politiko in kulturnim ter družbenim razvojem, tega jim pa tudi nihče ne ponuja. S tem prinašajo s seboj vzorec razmišljanja, ki gleda na izobraževanje kot na trening za kasnejšo vlogo v družbi, univerza pa nima nobene paradigemske ponudbe na tem področju; verjetno se to nanaša na dvom, če je to lahko naloga univerze. Strmo upadanje okoljske in znanstvene pismenosti v srednjih šolah je posledica enosmernega »environmentalizma« v osnovni šoli, v kateri skoraj ni poročil, da bi učenci sami bili soavtorji kakšnega mikroprojekta na to temo oziroma je družbena dimenzija trajnosti skoraj povsem odsotna. Enosmerna razprava o ciljih izobraževanja, rigidnost institucij, koncentracija moči, vloga medijev, gospodarstva, (ne)razumevanje naravnega okolja, medgeneracijska (ne)odgovornost, relativno velika odpornost na spremembe ipd. so še dodatne ovire. Zato premik v izobraževanju lahko prinese le multidisciplinarno sodelovanje med posameznimi znanstvenimi panogami glede vprašanj, v katerih je sodobna družba najbolj šibka in v katerih se simultano pojavljajo tudi vprašanja o človeku ter njegovih resničnih potrebah. »Iznajti moramo povsem nove ustanove, nove načine poslovanja, nov način vodenja« (Gould in Hosey, 2008: 32).

Naloga univerze oziroma sistema izobraževanja spričo trajnosti je dokaj razločna, zelo preprosta in hkrati zelo zapletena. Zapletena je zaradi politične, gospodarske, tehnološke in kulturne nepripravljenosti na nove razmere. Zapletene so tudi zaradi nepredvidljivih razmer v prihodnosti oziroma zaradi 'pozabljene prihodnosti v preteklosti', na kar opozarjajo nekatere hude napovedi: valovi vojn, pomanjkanje vode, nove bolezni, pojav klimatskega begunstva ipd. Univerza / izobraževalni sistem lahko odgovori na dve vprašanji, ki se nanašata na njeno avtonomijo: »Je človekova razumnost povsem vrhnji del razvoja sveta?« in: »Je pripisovanje specifične razumnosti izključno človeku dovolj močan razlog za vztrajanje na dualističnem vzorcu: človek + ves preostali svet?« Potreba po temeljitem premisleku tega vzorca, katerega utrdba je tudi aktualni izobraževalni sistem, se kaže tudi v vprašanju, če smo ljudje in družbeni sistemi integralni del širšega planetarnega sistema, ali pa smo izvzeti in je kritika dualističnega vzorca neupravičena. Razsvetljski (kartezijanski) model podpira in vzdržuje razmere, kakor da človek ni del tega sveta oziroma da je od njega neodvisen in da degradacija okolja zanj ne more imeti pomembnih posledic. Večina zagovornikov trajnosti pa trdi, da o okolju ni mogoče pridobiti relevantnega znanja brez udeležbe in priznanja enakosti. S tem se tudi pojasni, zakaj je sedanje tehnološko znanje precej diletantsko in krivično (De Hahn in dr., 2008) ter da je univerza dolžna storiti več.

Tradicionalnima nalogama univerze, učenju in raziskovanju, se danes pridružuje naloga služenja neposredni skupnosti. »Dialog o trajnosti vključuje razprave o ekološki in družbeni pravičnosti in o tem, kaj pomeni raziskovati, učiti (se) in služiti družbi« (Moore, 2005b, 192). Ta na neki način ukinja model človeka kot pasivnega izvajalca oz. mislečega stroja (homo faber), ki je, dokler se mu krivda ne dokaže, 'nedolžnik' (Kellert in Wilson,

1995; Wilson, 2003). To je prav model pozabljanja na prihodnost. Prihodnost namreč ni oddaljen čas in ni izstreljena puščica, ki ne more spremeniti smeri, pač pa se je lahko spominjamo z zavestjo odgovornosti (Orr, 2009: 68–83).

Univerze danes močno poudarjajo družbeni vidik trajnosti tako v smislu razvoja ustanov po meri človeka kot tudi v smislu socialnega učenja in socialne inovativnosti (LeVine in Scollon, 2004). Ti vidiki univerzam sicer neposredno ne pomagajo do višje uvrstitve na lestvici odličnosti (in so zato 'dodatni strošek'), toda nanašajo se na percepcijo temeljnih potreb, med katere sodi tudi vključenost prihodnosti v sedanost. Razprave o trajni (varni) prihodnosti si brez tega ni mogoče predstavljati (Lukman, 2007). V današnjih razmerah ovirajo to vključevanje zgodovinski spomin o prepletenosti izobraževanja in politik, ki univerzo pojmuje kot podaljšano roko gospodarstva, cilji politike v obdobju gospodarske ekspanzije in hladne vojne, in vprašanje, koliko to stane. Motnje so še očitnejše spričo dejstva, ker se razprava o ceni trajnosti pojavlja kot retorično polnilo v politiki, ki še vedno uporablja jezik hladne vojne in daje prednost gospodarskim rešitvam. To nedoslednost je opaziti tudi v strukturnih spremembah univerzitetnega okolja (bolonjska reforma) in želji po položaju na lestvici odličnosti. Kljub načelni opredelitvi EHEA in ERA za umestitev trajnosti v visokošolski prostor bodisi v okviru Global Higher Education for Sustainable Partnership (GHESP) bodisi v okviru DESD pa predlogov za integracijo trajnosti in paradigmatičnega premika še ni. Povod za to je dejstvo, da gre za spremembe 'od spodaj'. Družbeni vidik v današnjih reformah sicer ni povsem prezrt, toda reforme so se osredotočale na merljive strukturne spremembe, kot jih ponazarja Demingov cikel (PDCA = Plan-Do-Check-Act ali PDSA = Plan-Do-Study-Act), , toda ponuja le akcijske, ne pa transformacijskih sprememb. Povezovanje trajnosti v izobraževanju/učenju z družbenimi vidiki pa bere spremembe v obe smeri in upoštevajo vključenost. Spremembe od zgoraj niso dovolj.

2.6 Rezultati projekta

Načrtovani in pričakovani rezultati so doseženi in v marsičem tudi preseženi, čeprav ne v načrtovanem vrstnem redu. Ugotovljeno je bilo, da je z mnogimi dejstvi, ki jih lahko opredelimo kot »ne-trajne« in do neke mere protislovne, usodno povezana človekova neetičnost in neustrezno pojmovanje ali neupoštevanje družbene pravičnosti. Štiri temeljna področja, na katerih se preverja trajnostna osveščenost (klimatske razmere, voda, zemlja, biodiverziteteta), ponujajo neštete primere tveganj, ki spodkopavajo odgovornost in temelje moralnosti in ne morejo ponuditi nobenega realnega novega znanja (Jamieson, 2008b), preseneča pa tudi to, da so ti vzorci (ne-trajnega) razmišljanja in ravnanja še vedno zelo atraktivni.

Družbeni in politični dogodki v Sloveniji so zadnjih dveh desetletjih vplivali na povečanje potreb po poklicnem usposabljanju in zagotavljanju kakovostnih delovnih mest ter kakovostnega delovnega in bivalnega okolja. V tem času se je močno povečal delež ljudi z univerzitetno izobrazbo. Zaradi politik, nagnjenih k potrošnji, neadekvatnih potez gospodarstva in zavlačevanja reform ter v zadnjem času večplastne krize se to še ni ekvivalentno izrazilo v preobrazbi sistema izobraževanja in družbe. Ugotovitve projekta se lahko strnijo v dveh novih vprašanjih: »Kaj se v tem času dogaja s slovenskimi univerzami?« in »Kaj ponujajo modeli kooperativnega, kolaborativnega, transformativnega učenja?« Nanju bomo poskusili odgovoriti v kratkem.

Odgovor na prvo vprašanje se nanaša na to, če lahko univerze na nacionalni ravni ali v regiji ponudi več kot to, kar danes od njih pričakujejo družba, gospodarstvo in politika. Odgovor je odvisen od tega, v kakšno smer gre načrtovanje prihodnjega razvoja univerze.

Naj uporabim primer Univerze na Primorskem: Načrtovanje novogradenj v Kopru in Izoli ter sedanje dislocirane enote na eni strani konceptualno nadaljujejo z ustaljenim razvojem univerze kot izobraževalne in raziskovalne strukture, ki posreduje znanje, usposablja za poklice in podeljuje kvalifikacije. S tem razvoj univerze ne posega v razvoj mesta in primestja ter kakovost bivanja v tem prostoru, še zlasti ne zaradi pospešenega razvoja komercialnih vsebin in degradacije arhitekturne ponudbe v mestnem obrobju, o čemer je obširno pisal Boštjan Bugarič (2009). Poleg tega ime univerze izpostavlja celotno (ne samo slovensko) obmorsko regijo, kar na neki način opravičuje razpršenost enot/članic, na drugi strani pa to ovira rast univerze 'navznoter' in oblikovanje njene identitete. Podobno kot druge univerze bi lahko tudi ta imela v imenu mesto Koper. B. Bugarič s konceptom mestne (kopske) univerze dopušča razmišljanje, da bi univerza s preimenovanjem (Univerza v Kopru) pridobila na identiteti in avtonomiji, to pa bi se ustvarjalno vključilo v vsebinski (družbeni) in arhitekturni razvoj mestnega jedra. Če bi se hotela univerza v tej fazi razvojnih odločitev soočiti tudi z izzivi trajnosti ali paradigmskim premikom raziskovanja in izobraževanja v drugo smer – k čemur jo spodbuja vrsta evropskih in drugih mednarodnih dokumentov ter tudi nacionalna strategija razvoja visokega šolstva –, bi lahko bistveno prispevala ne le k znižanju degradacije grajenega okolja, pač pa tudi k identiteti tipičnih za univerzo in kakovost življenja pomembnih okolij, v katerih se lahko tehnična (objektivistična) usmeritev poveže s kritičnim pojmom vmesnika (interface), ki ga danes predstavljajo sonaravno oblikovanje, razumevanje prostorov dihanja (komunikativnost in kakovost zraka v odprtih in zaprtih prostorih), dnevna svetloba, povezovanje strok ipd. Podobno velja tudi za druge slovenske univerze: so izobraževalne ustanove, toda šola se konča na izhodu na ulico oziroma začne šele v stavbi. S tem je študent prikrajšan za doživetje neposrednega okolja in (praktične) interdisciplinarnosti. Večkrat je bilo slišati, kakor da je interdisciplinarnost šele cilj, ne orodje in pot. Glede na to, da je večina avtorjev s področja trajnosti prepričanih, da je v razmerah odločanja o načinu življenja in ravnanja ključno poznavanje človeka v kritični situaciji in njegovi povezanosti s pokrajino (domovanjem), se je tudi v okviru projekta in postavilo vprašanje o 'človeku v kritični situaciji' in/oziroma 'človekovih potreb'. Ni se mogoče zanašati na sedanje razumevanje kakovosti življenja, ki je povezana z energetsko razsipnostjo. To je eden ključnih izzivov trajnostne kulture in obenem pobuda za razumevanju celovitega univerzitetnega prostora kot dejavnika prenove v neposrednem okolju. Konkretno se to nanaša krepitev zavest o družbeni, ne le gospodarski ali politični pomembnosti znanja, oziroma o socialni inovativnosti, ki je v sedanjem sistemu izobraževanja zelo redek pojav. Trajnost v izobraževanju ni orodje tehnologij, ni nek poseben predmet (kurikul), pač posredništvo med človeškimi dejanji in naravnimi procesi. Ta vidik je pomemben pri zavzemanju za univerzo kot zaključen in vključen prostor. Slovenske univerze bi lahko v tem pogledu razvijale poseben model znanja zaradi prihodnje organiziranosti družbe, ko se bo ta soočala z nujnimi omejitvami. Iz izkušenj na drugih področjih je moč sklepati na inertnost in odpornost »kulture zanikanja«, toda konsenz o tem je minimalni pogoj za nadaljnjo pot. Odgovor na drugo vprašanje je tesno povezano s prvim. Kaj v tem kontekstu ponujajo modeli kooperativnega, kolaborativnega, transformativnega učenja? Hkratne spremembe od spodaj in od zgoraj vključujejo nove načine učenja (kooperativno, kolaborativno, transformativno) in dela (inter- in transdisciplinarnost). Na nujnost sprememb na tem področju namiguje prevajanje običajnega pojma trajnosti v družbenega. Slovenski prevod se nagiba k »vzdržnosti« (maksimalni nosilnosti), kar kaže na specifično percepcijo trajnosti. Ta igra z vzdržnostjo je nevarna ne le zaradi neupoštevanja osnovnih etičnih meril, pač pa tudi zato, ker skoraj do podrobnosti ohranja nedotaknjeno strukturo

miselnosti hladne vojne in tekmovalnosti. To je tudi usoda pojma trajnosti v politični in gospodarski retoriki, ki ne upoštevatata družbene razsežnosti znanja in kažeta na dejanske razmere pri sestopanju s sedanjega »vrha potrošništva« (Chamberlin, 2009). Družbeni plati trajnosti bi najbrž bolj ustrezal izraz 'varnost'. Trajnost kot miselni vzorec je tesno povezan s subsidiarnostjo, to je pomočjo. Novi izrazi in modeli učenja in dela niso niti tako novi niti ne zahtevni kot kritični do sprememb od zgoraj (menedžment), ki želijo hitre korake in ne zaznavajo nekaterih bistvenih dejavnikov od spodaj, od koder prihajajo resnične spremembe. Vsi modeli učenja, ki so bili pravkar omenjeni, se formalno pojavljajo v t. i. kontinuiranem učenju. Že raziskava o percepciji trajnostnega razvoja pa je pokazala na vrzel med teoretičnim znanjem, vrednotenjem želje, (nujno) osredotočenostjo študentov na vsebinski (predmetno-specifični) del izobraževanja in zmanjšano pozornostjo do človeških virov, močnim vplivom (Baconove) povezanosti med znanjem in močjo in velikim pričakovanjem sprememb od zgoraj (četudi do sprememb še nikoli ni prišlo od zgoraj). Akademska sfera niha med zmoremo in ali-sploh-hočemo in se izogiba odgovoru na bistveno vprašanje, kaj je trajnost onkraj občutljivosti za okolje, oziroma kako sploh ustrezno prevesti pojem trajnosti na družbenem, kulturnem in osebnem področju. V zadnjih letih se je začela razjasnjevati razlika med 'izobraževanjem za trajnostni razvoj' in 'okoljskim izobraževanjem', počasi se kažejo spremembe na strukturni in deklarativni ravni, potrebna pa bi bila tudi bolj natančna družbena opredelitev trajnosti od spodaj, in sicer zlasti spričo avtonomije akademskega prostora in vertikalne demokratizacije. Ključno vprašanje situiranosti univerz v okolju je povezano z oblikovanjem človeške skupnosti in medsebojnih vezi tukaj-in-zdaj in na osnovi poznavanja človeka v kritičnih razmerah. V nekaterih okoljih se je za etiko uveljavil pojem 'ravnjanja v primeru napak'. To zahteva hitro zaznavanje sprememb, zlasti nevarnosti, in pravilno ukrepanje. Ne gre toliko za menedžment (funkcionalna racionalnost) kot za »substancialno racionalnost«, ki zaznava družbene spremembe od spodaj in si ne zakriva oči spričo neprijetne resnice zmotnosti ali – če bi sledili Kitcherju – kvalificirani ignoranci (ecological denial) (Kitcher, 2010).

Številne objave s tega področja poudarjajo, da se čas za spremembe, ki jih določa 'črni pesimizem', izteka, čeprav že živimo v dobi posledic in je čas sestopanja tik pred nami, in čeprav je razlogov za črnoglednost več kot za ukrepanje. Pojem »sestopa« se nanaša na krivulje, ki se v zadnjih sto letih izrazito dvigujejo in so v mnogih rečeh dosegle vrh. Uporablja se alpinistični žargon, ki pravi, da je sestop nevarnejši od pristopa ter da ga je več kot za polovico poti. Novi modeli učenja kombinirajo različne elemente trajnosti in kontinuiranega izobraževanja z modificiranim načinom življenja v neposredni skupnosti. To ni velika globalna družba, pač pa njen integralni del, četudi le majhna lokalna skupnost. Temeljna težnja trajnosti je razumevanje kraja (tukaj-in-zdaj). »Sustainable community« je način, kako kdo vstopa v globalno družbo (družbo znanja) in kako lahko da svoj prispevek. Spričo sedanjega izobraževalnega sistema, ki nadaljuje s proizvodnjo visokega odstotka individualistično usposobljenih mladih ljudi za produktivno življenje v kompleksni družbi z majhno sposobnostjo kritičnega razmišljanja, se visokošolski prostor, pa tudi druge ravni izobraževanja, ne morejo izgovarjati, da nimajo svojega deleža pri ne-trajnosti – in da lahko ta vprašanja integrirajo v (visokošolski) izobraževalni proces. Smiselni je le koreniti poseg v smeri kompleksnih simultanih sprememb, čeprav je potrebno tudi 'novo' znanje. V alternativnih modelih učenja nastaja znanje kot rezultat človeške senzibilizacije in interakcije. To pa ni tako enostavno, kot se zdi na prvi pogled. Odkrit pogovor – idealen dialog in kolaborativna konstrukcija znanja – si je lažje predstavljati, če ga vodi močna osebnost z avtoriteto. To je najtežje spremeniti v večini študijskih okolij, ki računajo na »jokerske« dejavnike. Slovenski prostor ima poleg tega še vedno zelo velike

težave s priznavanjem izobraževanja, kar kaže na moč argumentov 'od zgoraj'. Medtem pa se moč v kolaborativnem učenju interpretirata v kontekstu po-moči oziroma sposobnosti vodenja (leadership) in hitrega odzivanja. Paolo Freire, ki velja za predhodnika transformativnega modela učenja, je imel ta vzorec za jedro kolaborativne študijske skupine (Freire, 2005), učenje oziroma učljivost pa za sinonim vodenja in upravljanja.

Razmišljanje o prihodnosti visokega šolstva na temelju trajnosti vidi bistvo sprememb v zavestni udeležbi pri spremembah, ki vključuje celoten sistem znanosti in človekovo simultano raziskovanje na samem sebi (poglobitev etične zavesti). Razgrnitev etične zavesti kot pomembnosti teh znanj za konstrukcijo etičnih drž kaže prav na to. Podobno kot se zdi znanje le orodje, ki ga človek uporablja, se včasih zdi tudi etika kot nekaj, kar se da naučiti, ne pa nekaj, kar nastaja sproti z rastjo človeške osebe. Vpis na univerzo sam po sebi še ne ponuja izkušnje strukturne interdisciplinarnosti, ki bi bila danes nujna. Mnenje večine avtorjev, ki smo jih upoštevali, menijo, da ideja o uresničevanju trajnosti od zgoraj ni prepričljiva, ker deluje na prikitem modelu zanikanja oziroma avtoritete. O tem priča tudi ugotovitev Janet Moore in sodelavcev, »da so mnogi študentje povsem zadovoljni z izobraževanjem, osredotočenim na vsebino, in [da] postanejo nestrpni, če se jim v študijski skupini predstavijo alternativni modeli« (2005: 83). Toda na to ne gledamo kot na megleno napoved, pač pa kot spodbudo za razmišljanje o konkretnih korakih.

2.7 Predlog izvedbene sheme

Predlog bo obširneje predstavljen v vsebinskem poročilu, deloma spodaj v točki 3.

Vsebinsko poročilo skupine B za zadnji obdobji projekta:

V 4. fazi smo še dopolnili osnovno statistično analizo podatkov in pripravili prikaze dobljenih rezultatov. V nadaljevanju smo opravili interpretacije podatkov in jih pripravili za globljo primerjavo z ugotovitvami predhodne raziskave (2006-2008). Nekatero podatke predhodne raziskave smo dodatno analizirali s križanji podatkov. Tako smo s primerjavo in združevanjem rezultatov obeh raziskav lahko oblikovali predlog strategije VITR za osnovne in srednje šole, kot smo zasnovali v predlogu projekta. V 5. fazi smo se pretežno osredotočili na interpretacijo zbranih podatkov, križanja in opredelitev potrebnih elementov strategije ter

izdelavo predloga izhodišč strategije VITR za srednje in osnovne šole.

Opravili smo tudi sintezo rezultatov za namene dopoljenega predloga modela TR šole, ter razmislili o možnih predlogih za prakso in načrtovalce politike. Rezultati tega dela projekta bodo dostopni v končnem vsebinskem poročilu projektne skupine.

3. Izkoriščanje dobljenih rezultatov:

3.1. Kakšen je potencialni pomen² rezultatov vašega raziskovalnega projekta za:

- a) odkritje novih znanstvenih spoznanj;
- b) izpopolnitev oziroma razširitev metodološkega instrumentarija;
- c) razvoj svojega temeljnega raziskovanja;
- d) razvoj drugih temeljnih znanosti;
- e) razvoj novih tehnologij in drugih razvojnih raziskav.

3.2. Označite s katerimi družbeno-ekonomskimi cilji (po metodologiji OECD-ja) sovpadajo rezultati vašega raziskovalnega projekta:

- a) razvoj kmetijstva, gozdarstva in ribolova - Vključuje RR, ki je v osnovi namenjen razvoju in podpori teh dejavnosti;
- b) pospeševanje industrijskega razvoja - vključuje RR, ki v osnovi podpira razvoj industrije, vključno s proizvodnjo, gradbeništvom, prodajo na debelo in drobno, restavracijami in hoteli, bančništvom, zavarovalnicami in drugimi gospodarskimi dejavnostmi;
- c) proizvodnja in racionalna izraba energije - vključuje RR-dejavnosti, ki so v funkciji dobave, proizvodnje, hranjenja in distribucije vseh oblik energije. V to skupino je treba vključiti tudi RR vodnih virov in nuklearne energije;
- d) razvoj infrastrukture - Ta skupina vključuje dve podskupini:
 - transport in telekomunikacije - Vključen je RR, ki je usmerjen v izboljšavo in povečanje varnosti prometnih sistemov, vključno z varnostjo v prometu;
 - prostorsko planiranje mest in podeželja - Vključen je RR, ki se nanaša na skupno načrtovanje mest in podeželja, boljše pogoje bivanja in izboljšave v okolju;
- e) nadzor in skrb za okolje - Vključuje RR, ki je usmerjen v ohranjanje fizičnega okolja. Zajema onesnaževanje zraka, voda, zemlje in spodnjih slojev, onesnaženje zaradi hrupa, odlaganja trdnih odpadkov in sevanja. Razdeljen je v dve skupini:
- f) zdravstveno varstvo (z izjemo onesnaževanja) - Vključuje RR - programe, ki so usmerjeni v varstvo in izboljšanje človekovega zdravja;
- g) družbeni razvoj in storitve - Vključuje RR, ki se nanaša na družbene in kulturne probleme;
- h) splošni napredek znanja - Ta skupina zajema RR, ki prispeva k splošnemu napredku znanja in ga ne moremo pripisati določenim ciljem;
- i) obramba - Vključuje RR, ki se v osnovi izvaja v vojaške namene, ne glede na njegovo vsebino, ali na možnost posredne civilne uporabe. Vključuje tudi varstvo (obrambo) pred naravnimi nesrečami.

² Označite lahko več odgovorov.

3.3. Kateri so **neposredni rezultati** vašega raziskovalnega projekta glede na zgoraj označen potencialni pomen in razvojne cilje?

Univerzitetno in raziskovalno okolje se srečuje s ITR vsaj na petih ravneh: v učenju in/oz. izobraževanju, v vsebinah kurikulov, raziskovanju, univerzi kot »skupnosti« in vključenosti univerze v neposredno okolje. Priporočila se tudi na tej ravni začno z zavestjo, da je učenje / izobraževanje vseživljenjsko. Če pogledamo v zgodovino, ima univerzitetno okolje že razmeroma dolgo izročilo uvajanja elementov TR v izobraževanje (Tbilisi, 1972), vendar je zaradi kompleksnosti prostora napredek zelo počasen. Nekateri razlogi so zgodovinske narave (segregacija naravoslovja, družboslovja in humanistike), drugi arhitekturne in gospodarske (vključenost oz. izključenost v lokalno okolje, razpršenost posameznih šol ipd.). S temi vprašanji so povezane tudi za univerzitetni prostor specifične karakteristike ITR. Po merilih ESI naj bi bilo takih karakteristik več kot 20. V Sloveniji se je ITR najbolj približala UM. Na primeru te univerze se je pokazalo, da so nekatere ovire nepremostljive. Univerza bi poleg pravne morala biti tudi »socialna« in »geografska«. Tudi univerze, ki delujejo v kampusih in omogočajo izkušnjo univerzitetne skupnosti, niso brez težav pri uveljavljanju meril ESI oz. ITR (Moore, 2005a; 2005b; 2005c; 2005d).

Univerza je zadnja v členu formalnega izobraževanja; je nekakšen vmesnik med formalnim in ne-formalnim izobraževanjem ter med lokalnim / regionalnim in globalnim prostorom izobraževanja. Bolonjska reforma visokošolskega študija kot eno od prioritet predlaga mobilnost in odpravljanje ovir pri priznavanju stopenj izobraževanja. S tem kaže na to, da bi se morala univerza na podoben način orientirati glede na (1) vseživljenjsko učenje in na (2) čim večjo uporabo možnosti oddaljenega dostopa. Čeprav je s tem na neki način že dosežena dostopnost vsem, tudi marginaliziranim skupinam, je naloga univerze odpiranje platform za razpravo o različnosti spolne identitete in vključljivosti kot splošne norme akademskega prostora. Prav tako je pomembno, da je univerza prostor učenja za spremembe, in sicer toliko bolj, kolikor bolj je »univerza«. Ena od prioritet ITR v visokem šolstvu je posvečanje pozornosti področij, ki se med seboj prekrivajo oziroma tako imenovane »rodovitnosti na robu«. Podoba je vzeta in biotskih sistemov, kjer je rodovitnost največja na robu, kjer se sistemi stikajo. To z drugimi besedami pomeni, da bi morale univerze organsko vključevati sistemsko razmišljanje, ki govorijo o povezavah, odnosih (razmerjih) in soodvisnosti. Na ta način se bodo odpirale tudi možnosti za nove načine poučevanja / učenja in pomoči študentom pri razumevanju »praga«, ki ga je treba prestopiti. ITR v univerzitetnem okolju krepi dosedanje vsebine in postopoma pripravlja prostor za lastni kurikulum. Posebej se poudarja povezanost med raziskovanjem in izobraževanjem (obojestransko), inter- in transdisciplinarnost ter novim strukturiranjem pridobivanja sredstev. Raziskovanje bi moralo biti usmerjeno v boljše razumevanje TR, metodologije raziskovanja, vodenje in upravljanje projektov ter vključevanje občasnih sodelavcev, razvijati pa bi bilo treba metodologije hitrega dostopa do znanj, objavljanja podatkov. Čeprav je čim bolj odprti dostop mišljen predvsem za področje novih znanj, povezanih s TR, bi si morale univerze prizadevati za to, da bi bila znanja tudi na drugih področjih bolj dostopna in manj zaščitena z interesi, kot so danes.

V perspektivi ITR je posebna naloga univerz, da se vključijo v oblikovanje bodočih profilov poklicev, ki bodo potrebni za uveljavitev standardov TR. Ta vidik je bil doslej neupoštevane, ker je tempo razvoja profilov narekovalo gospodarstvo, deloma tudi politika. Kot je bilo poudarjeno že prej, bi morala univerza pridobiti neko novo »družbeno« razsežnost v smislu socialne inovativnosti, ohranjanja stikov z diplomanti, možnostjo vključevanja nekdanjih diplomantov v izobraževalni / učni / raziskovalni proces, kakor tudi promocije univerze pri tistih, ki so željni študija. Za začetek bi vsaka univerza

potrebovala organ, ki bi se posebej ukvarjal z vprašanji ITR in se vključeval v nacionalno oziroma globalno mrežo.

Med pomembne elemente ITR v univerzitetnem okolju sodi arhitektura prostora (Bugarič, 2009; Mlinar, 2008), zlasti povezava med bivanjskim in delovnim okoljem, ter odpiranje prostora izobraževanja in učenja za neformalno in ne-formalno izobraževanje / učenje. Neformalno in ne-formalno učenje sta koncepta, ki skupaj opisujeta izobraževanje zunaj sedanje sfere izobraževanja, na primer v družini, na delovnem mestu, ljudskih univerzah, klubih, krajevnih skupnostih, klubih, nevladnih organizacijah, družbenih gibanjih, organiziranem medgeneracijskem sodelovanju, v cerkvah, na internetu ipd. Pogosto je povezano z aktivnostmi. Zdi se, da bi se morale bolj ustvarjalno v to vključiti tudi univerze oziroma univerzitetni učitelji. Prednost ne-formalnega izobraževanja je, da je prostovoljno, ga označuje aktivna udeležba, aktivno državljanstvo in recipročna izmenjava idej. To so značilnosti vseživljenjskega učenja. Neformalno izobraževanje je pomemben korak k horizontalnemu zavedanju o pomembnosti TR in običajno tudi nujen člen v iskanju financiranja (oziroma odkrite podpore) dejavnosti, ki dvigujejo zavest aktivnega državljanstva in povečujejo število aktivnih državljanov (nastopanje na volitvah, predstavitev programov, zavzemanje za rešitve itn.). Tudi na tej ravni so pomembne vsi elementi: enakopravnost med spoloma, pripravljenost na spremembe, mreženje in partnerstva in razvoj spretnosti TR na posameznih delovnih področjih.

Univerze lahko postanejo v prihodnosti centri širjenja ITR. V ta namen bi lahko začele organizirati delavnice, strokovne in znanstvene sestanke in preko svojih mrež omogočiti kakovostno informacijo s tega področja. Univerze po svetu se združujejo prav na osnovi izobraževanja / učenja / uresničevanja TR. Nekaj takih združenj smo tudi omenili. Poleg IAU, ki deluje v okviru UNESCO, in EUA (oziroma EHEA), ki vključuje univerze držav, ki so vključene v Svet Evrope (in jih poleg drugih značilnosti zavezuje tudi Konvencija o varovanju človekovih pravic (1950), oziroma univerze, vključene v bolonjsko reformo (EHEA), in so široke povezave, je še nekaj drugih oblik povezovanja, med katerimi nedvomno izstopa AGS, ki povezuje štiri najbolj znane tehnične univerze na svetu (MIT, Chalmers, UZH in Tokijska univerza). Glede na možnosti je sodelovanje med univerzami v slovenskem prostoru razmeroma skromno, veliko pa je tudi še starih ovir. V oči bode zlasti konkurenčna klavzula na UL, habilitacijski postopki in meduniverzitetna pomoč. Velik problem predstavlja tekmovalnost za mesta na lestvicah odličnosti, ki ne odražajo niti dejanskega stanja na univerzah, neredko so pa v nasprotju s cilji TR (Lukman, 2007; Lukman et al, 2009a). Pot je še dolga.

Konkretni primeri

Pri navajanju predlogov se omejujemo samo na konkretne, splošna in posebna priporočila bodo v vsebinskem poročilu, ki bo oddano MŠŠ.

Ker je del projektne skupine večji del raziskovanja namenil percepciji TR na univerzah in možnostim paradigemskega premika na tej ravni izobraževanja, je treba posebej omeniti možnosti postopnih korakov na tej ravni izobraževanja / učenja / raziskovanja. Univerza danes usposablja večino zahtevnejših poklicev in je v večini primerov zadnja ocenjevalka usposobljenosti posameznih poklicnih profilov, zlasti nazivov v izobraževalni in raziskovalni sferi. Spričo ideje in pomembnosti trajnostnega razvoja pa bi zlahka trdili dvoje: da je (1) univerza kljub vsem znanim dejstvom ena od institucij, ki je najredkeje predmet raziskav in spada med najmanj poznana področja institucionalnega javnega življenja, in da (2) je to mogoče razumeti kot prednost pri načrtovanju študijskih programov, kampusov (in 'dihanja' univerze z neposrednim okoljem), arhitekturo in

dizajnom študija (raziskovanja), načinom komuniciranja znotraj univerze in posameznih enot, količino in kakovostjo informacij, ki so v obtoku ipd. Glede ciljev, ki si jih postavlja strategija trajnosti, je univerzitetno okolje eno najbolj obetavnih in obenem tisto področje, ki bi mu bilo treba posvetiti posebno pozornost zaradi kreiranja novih znanj. Univerza se ne bi smela sramovati kake preproste pobude, zamišljene za osnovne in srednje šole (zlasti kar se tiče pridobivanja hrane, prehranjevanja in razumevanja medsebojnih vplivov med svetlobo, kakovostjo zraka in uspešnostjo učenja itn.), toda nekatere naloge, ki izvirajo iz paradigme trajnosti, so specifične za univerzo. Mišljene so predvsem naslednje oblike:

1. Kooperativno in transformativno učenje (in socialna konstrukcija znanja), povezovanje panog (interdisciplinarnost) in znanstveno razumevanje trajnostnih vprašanj.
2. Horizontalna in vertikalna demokratizacija.
3. Prevzemanje zahtevnejših nalog pri znotrajuniverzitetnih projektih in na relaciji univerza-neposredno okolje (oziroma univerza-poklic-podjetništvo; transdisciplinarnost).
4. Arhitekturne rešitve učnega/raziskovalnega prostora in oblikovanje celotnega življenjskega prostora.
5. Aktivno vključevanje v nove oblike vodenja in upravljanja (management).
6. Konstruktivno soočenje z dejstvom, da je med uglednimi univerzitetnimi učitelji najbrž še vedno veliko prestižnih predstavnikov 'kulture zanikanja'.
7. Preseganje dualizma in vloga humanistike v trajnostni perspektivi. Univerza je eno najbolj obetavnih področij integracije socialnih, okoljskih in gospodarskih vidikov trajnosti, ta pa je pogoj za nadaljnje raziskovanje konkretnih rešitev (PSRS, CRS). Integracijo razumemo kot utrditev (utrjevanje) sodelovanja med panogami in šolami na eni in povezavo med objektivnimi cilji znanja in družbeno pomembnostjo znanja, ki jo predstavlja socialna inovativnost.
8. Povezovanje trajnosti in kulture v razvijanju ustrezne terminologije, zlasti na področju rekonstrukcije kritičnega dogajanja v preteklosti.
9. Socialna inovativnost in družbena pomembnost znanja. Socialna inovativnost je ena temeljnih etičnih (družbenih) razsežnosti znanja, ki se vrača nazaj k človeku kot novo znanje o človeku in je pomembno tudi za samo razumevanje etike (gre za poskus prevoda fraze sustainability loops oziroma tega, kar pomeni hermenevtični krog). Iz socialne inovativnosti izvira t. i. dizajn učenja in raziskovanja; ta vidik je ključen pri načrtovanju/oblikovanju učnega in raziskovalnega okolja. Oblikovanje ni le predmet materialne kulture, toda z oblikovanjem prostora že nakazujemo, kakšno znanje hočemo. Arhitektura je »kristalizirana pedagogija« (David Orr). Dizajn se vprašuje po spodbudnih in izzivalnih priložnostih za raziskovanje in izobraževanje ter učenje (mikroprojekti), ki ne potrebujejo velikih objav. V širšem smislu gre za iskanje poti iz odvisnosti (visokega šolstva od gospodarskih in političnih ciljev družbe (in arhitekture, ki je že na zunaj kazala, da ji gre za kontrolo) in za krepitev avtonomije pri oblikovanju »strategij sestopa« (S. Chamberlin in R. Hopkins).
10. Oblikovanje minimuma splošnih znanj o planetu Zemlja (življenjski sistemi, sistemska teorija; preseganje segregacije panog in dediščine razsvetljenstva) in »planetu Univerza«
11. Univerzitetni prostor bi moral poleg izobraževanja in raziskovanja razvijati tudi novo dimenzijo 'služenja' neposrednemu okolju, naravnemu in humanemu, ki jo sedanje naloge izobraževanja še ne poznajo. To ne pomeni, naj bi bila univerza socialna ustanova, pač pa da bi se razvijala v smeri zaznavanja socialne dimenzije trajnosti; razlogi proti kampusu (izoliranost od neposrednega okolja) so hkrati tudi razlogi proti univerzam, ki so razpršene v urbanem okolju, to pa ne daje posebnih znamenj prisotnosti univerze v tem okolju. To je pogoj, če hoče univerza postati pomemben igralec v oblikovanju integralnega znanja v nacionalnem in mednarodnem prostoru v ocenjevanju trajnih rešitev;

12. Vsaka univerza bi morala tudi formalno imeti svoj center za TR, ki bi koordiniral delo na univerzi na tem področju kot tudi oblikoval priložnosti v neposrednem okolju (raziskovanje, transdisciplinarno delo, dizajn poklicev in podjetij itn.). Prisoten bi bil lahko pri ocenjevanju procesov na lokalni, regionalni in globalni ravni. Znanja s področja trajnosti se ne razumejo v kontekstu ekonomske koristnosti in se ne skrivajo.

13. Oddaljeni dostop in podpora študentom v dostopnosti najbolj kakovostnega znanja. Pomembno je, da je univerza prostor, v katerem ima (bi imela) praktično vsaka panoga kak okoljski oziroma trajnostni vidik. Še bolj pa je pomembno, da se v tem okolju poraja novo znanje in zavest, da se je treba učiti skupaj. O trajnosti in okolju je treba preprosto govoriti.

Tudi na drugih ravneh se ponujajo preproste rešitve. Spodaj so predlogi, ki bi se lahko v taki ali drugačni obliki izvajali na vseh ravneh izobraževanja, čeprav se zdi, da so bolj primerni za osnovno oziroma za srednjo šolo. Predvsem se zdi, da je treba v procesu izobraževanja pustiti priložnost novim znanjem, da dajo prispevek etični zavesti. Etična zavest najbrž ni najvišja oblika zavedanja, če bi jo merili z vrednoto racionalnega zavedanja, saj vključuje veliko avtomatskih bioloških elementov, odzivanja čustev in čutenja, toda ravno v tem je smisel razvijanja TR v izobraževalnem in učnem procesu. Zato med ponujenimi variantami ni nobene, ki bi prvenstveno govorila o študiju etike ali moralne filozofije.

1. Vsaka šola bi lahko razgrnila zgodovino svojega nastanka na stenah šole in omogočila vsem, da se seznanijo z načinom gradnje, izvajalci, stroški gradnje in obratovanja, načrtovanimi obnovami ipd.

2. Vsaka šola bi lahko odprla svoja vrata v času, ko ni pouka, za različne dejavnosti; šola bi lahko bila načelno odprta za goste iz neposrednega okolja, s katerimi šola sodeluje (ti pa bi lahko imeli tudi vlogo v kurikulumu, ne da bi ga obremenili), kar bi lahko povečalo zavest lokalne skupnosti za šolo.

3. Vsaka šola (zlasti osnovne šole) bi lahko imela svoj zeliščni vrt, ki bi ga obdelovali učenci in učitelji skupaj, vsaj del hrane, ki jo zaužijejo v šoli, pa bi lahko učenci (dijaki, študentje) in učitelji pridobili sami oziroma (učenci itn.) sami sklepali pogodbe s pridelovalci hrane; to bi bilo lahko ovrednoteno v izobraževalnem procesu, v kurikulumu pa bi se lahko vnesla tudi relacija šola (učenci, dijaki, študentje)-pridelovalec; vsaka šola bi lahko imela tudi vrt zdravilnih rastlin.

4. Vsaka šola bi lahko prevzela odgovornost za kak potok oziroma monitoring kakovosti vode (kar bi se lahko vodilo kot mikroprojekt);

5. Vsaka šola bi lahko brez večjega vložka imela (oblikovala) gozdno učno pot.

6. Vsaka šola bi lahko razvijala vsaj kako obliko pomoči starim ljudem (medgeneracijska solidarnost).

7. Vsaka šola bi morala razvijati občutek za dnevno svetlobo, za delo pri dnevni svetlobi, za kakovost zraka v prostorih.

8. Vsaka šola bi lahko krepila zavest o neposredni povezanosti med trajnostnim razvojem in dizajnom (zlasti v smislu t. i. 'šolske arhitekture' oziroma razumevanja grajenega – urbanega – oziroma naravnega okolja).

9. Vsaka šola bi lahko del kurikula izvajala zunaj na prostem (kar deloma uspeva osnovni šoli s šolo v naravi), ne da bi bilo treba odhajati daleč od doma; gre predvsem za srečevanje z živalskim svetom in za zmanjšanje hitrosti vtisov, ki so jim izpostavljeni v medijski reprezentaciji stvarnosti;

10. Nenazadnje bi lahko vsaka šola postala generator nadzora nad ločevanjem odpadkov in poznavanja celotnega cikla današnje prekomerne potrošnje.

11. Vsaka šola bi lahko začela uvajati poučevanje/učenje o integralnih znanjih o življenju in življenjskih sistemih.

3.4. Kakšni so lahko **dolgoročni rezultati** vašega raziskovalnega projekta glede na zgoraj označen potencialni pomen in razvojne cilje?

Vsi programi, ki so povezani s trajnostjo, so že po definiciji dolgoročni. Dolgoročnost se najprej navezuje na relativno kratko prehodno časovnico, katere sestavni del je tudi načrt sestopa sedanje civilizacijske kulture s porabniške usmerjenosti (transition timeline). Po mnenju aktivistov na področju TR je treba besedo »kratko« razumeti kot veliko verjetnost padca in kriz. Kratko obdobje je samo na časovni črti, v resnici pa gre za velikansko spremembo (za sestop). V širšem smislu se že upošteva dejstva, da sedanja generacija v marsičem že živi v dobi posledic, poleg tega pa reformni predlogi nastajajo v občutljivem / ranjenem svetu. Tudi če ne bi šlo za že vedno obstoječe vplive ne-trajnih ravnanj v preteklosti (in sedanjosti), nov življenjski slog ne bi bil rezultat ene same generacije. Do hitrih sprememb bi lahko prišlo le pri karizmatičnih posameznikih z veliko amortizacijsko energijo (prožnost) in živih skupnostih, pri narodih ali celem človeštvu je to nerealna slika. Aktivisti TR dajejo velik poudarek skupnosti (pregledni družbeni skupini) in neposrednemu okolju, in sicer tako, da oboje predstavlja integralni del planeta. Oblikovanje novega življenjskega sloga se ne dogaja v indiferentnem prostoru in v marsičem predvideva tudi radikalne poteze. Te naj bi bile na vsak način indikativne in rezultat interakcije v taki pregledni družbeni skupini. Luce Irigaray uporablja frazo 'pozabljena prihodnost v preteklosti'. S tem opredeljuje tehnično usmerjeno civilizacijo po drugi svetovni vojni, ki je najbrž spregledala še veliko več stvari, kot jih je mogoče zaznati danes, in ki se bo prva seznanila z nekaterimi neprijetnimi posledicami. Pozabljanje prihodnosti, kot ga pozna sedanja generacija, se ne bi smelo ponoviti. Glede na povedano je eno najtežjih vprašanj t. i. kultura zanikanja in namerno zakrivanje oči pred resničnostjo. Današnja znanost te kulture ne zaznava, kar seveda pomeni velikost in dolgotrajnost naloge.

Posebej gre izpostaviti naslednje dolgoročne cilje (ki so vsi hkrati tudi naloge univerz):

1. Inter- multi in transdisciplinarnost na področju izobraževanja/učenja in raziskovanja, kjer so študentje in univ. učitelji vključeni v projekte, v katerih se premoščajo vrzeli med znanostjo in družbo, med znanjem kot močjo in znanjem kot služenjem. TD diagnosticira metodološke napake pri identifikaciji problemov, ki tako postanejo tudi družbeno relevantno vprašanje (npr. ravnanje z odpadki, urbano okolje in medgeneracijska pravičnost ipd.). Večina visokošolskih ustanov to strategijo na neki način predvideva, vendar večinoma le na papirju. Univerze v AGS se intenzivno ukvarjajo s tem vprašanjem. Na vprašanje, zakaj, odgovarjajo, da je mnogo opredelitev 'znanstvenih' ali 'tehnoloških' problemov nastalo zaradi neupoštevanja družbene relevantnosti (ill-defined problems), da je poleg znanstvenih pomembna družbena usmeritev, da se je potrebno usposobiti za medsebojno učenje in da je potrebno iz znanosti za družbo preklopiti na znanost z družbo (UZH).

2. Razvijanje sposobnosti za sistemsko razmišljanje na različnih ravneh, posebno na družbenem področju, in sicer zaradi prehoda, v katerem bo časa malo (transition timeline). Prehod je podoben vrhu gore. Na vrhu se ne moremo zadrževati dolgo časa. Poleg tega tam ni veliko prostora, predvsem ne življenjskega prostora. Če bi pogledali na funkcijsko črto porabe nafte v zadnjih sto letih, bi videli strmino zadnjih desetletij. Arhitekti prehoda

menijo, da bo časovnica prehoda (sestopa) še bolj strma. Brez zavestnega systemskega razmišljanja bi se današnja civilizacija znašla v nedoumljivi krizi (če se sedanja predstavlja kot 'huda', čeprav se je le zaustavila rast). Socialni sistemi z vidika systemske teorije so kompleksni adaptivni sistemi, ki zahtevajo temeljit premik (prehod) in tudi trajno in varno pot (sestop). Predvidevanja o sestopu z vrha nafte govorijo, da bo sestop še bolj strm kot je bil dvig na vrh. Systemsko razmišljanje krizo predvideva (in jo na neki način preprečuje, da bi se uresničil ne-trajen scenarij).

3. Strategija ravnanja v primeru napak. V opisu poteka raziskovanja se je ta retorika uporabljala kot koordinatni sistem etike znanosti za TR. Ta strategija predvideva spremembo načina razmišljanja. Predvideva hitro odzivnost in dolgoročno razmišljanje (upoštevanje posledic) ter osredotočenost na 'predtekače' (kot je predlagal eden od udeležencev na nedavni (drugi) mednarodni konferenci o trajni znanosti (sustainable science), ki jo je organizirala AAAS v Rimu (junij 2010).

4. Socialna inovativnost in TR kot medsebojno povezana in trajno odprta procesa, ki razvijata nov koncept vodenja in upravljanja. Glede na to, da je TR proces temeljnih sprememb, ki vključuje družbene, ekološke, gospodarske, kulturne in tehnološke vidike, se socialna inovativnost ujema s preišljenimi (refleksivnimi) strategijami, tako da se ne čaka na zunanje spodbude, pač pa zaupa sposobnosti orientacije od znotraj. Socialna inovativnost je potrebna na področju upravljanja starosti in staranja (pomožne tehnologije, prilagodljiva stanovanja, mobilnost), na področju urbanega dizajna in dizajna delovnih okolij (zrak, svetloba, novi materiali, način in vsebina komunikacije itn.), anticipiranja demografskih gibanj in načrtovanju profilov prihodnjih poklicev itn.

3.5. Kje obstaja verjetnost, da bodo vaša znanstvena spoznanja deležna zaznavnega odziva?

- a) v domačih znanstvenih krogih;
- b) v mednarodnih znanstvenih krogih;
- c) pri domačih uporabnikih;
- d) pri mednarodnih uporabnikih.

3.6. Kdo (poleg sofinancerjev) že izraža interes po vaših spoznanjih oziroma rezultatih?

Univerzitetno okolje (UM, Turistica UP). Trije članki objavljeni v tujih revijah; več sodelavcev je sodelovalo s prispevki na mednarodnih konferencah.

3.7. Število diplomantov, magistrorv in doktorjev, ki so zaključili študij z vključenostjo v raziskovalni projekt?

(-)

4. Sodelovanje z tujimi partnerji:

4.1. Navedite število in obliko formalnega raziskovalnega sodelovanja s tujimi raziskovalnimi inštitucijami.

Formalno sodelovanje z Univerzo v Innsbrucku (sodelovanje na mednarodnem znanstvenem sestanku); neformalno sodelovanje: (1) ESF, (2) Europäische Akademie v Bad Neuenahr-Ahweiler, (3) UBC (neformalni stiki, izmenjava študijskega gradiva);

4.2. Kakšni so rezultati tovrstnega sodelovanja?

Sodelovanje na znanstvenem sestanku (Innsbruck), sodelovanje na konferenci ESF (Linköping, okt. 2009); izmenjava podatkov, pridobitev študijske literature in prihodnje sodelovanje.

5. Bibliografski rezultati³ :

Za vodjo projekta in ostale raziskovalce v projektni skupini priložite bibliografske izpise za obdobje zadnjih treh let iz COBISS-a) oz. za medicinske vede iz Inštituta za biomedicinsko informatiko. Na bibliografskih izpisih označite tista dela, ki so nastala v okviru pričujočega projekta.

6. Druge reference⁴ vodje projekta in ostalih raziskovalcev, ki izhajajo iz raziskovalnega projekta:

Neobjavljeni članki oziroma članki v recenziji (1.01):
MLINAR, Anton. 2010. Sustainability and education: a case study in Slovenian universities (Društvena istraživanja, Zagreb)
MLINAR, Anton. 2010. Etika v izobraževanju za trajnostni razvoj (Anthropos)
MLINAR, Anton. 2010. Medkulturnost in paradigma trajnosti: primer izobraževanja (Teorija in praksa)
GRUŠOVNIK, Tomaž. 2010. Tourism as a vehicle of sustainability. *Academica Turistica*, 2010. V tisku.

³ Bibliografijo raziskovalcev si lahko natisnete sami iz spletne strani: <http://www.izum.si/>

⁴ Navedite tudi druge raziskovalne rezultate iz obdobja financiranja vašega projekta, ki niso zajeti v bibliografske izpise, zlasti pa tiste, ki se nanašajo na prenos znanja in tehnologije.

Navedite tudi podatke o vseh javnih in drugih predstavitev projekta in njegovih rezultatov vključno s predstavitvami, ki so bile organizirane izključno za naročnika/naročnike projekta.

**Priporočila za oblikovanje kurikulov o etiki v izobraževanju
za trajnostni razvoj**

Recommendations for curricula design on Ethics in Education
for Sustainable Development



Zaključno vsebinsko poročilo projekta

Etika v izobraževanju za trajnostni razvoj

Ethics in education for sustainable development

v okviru
ciljnega raziskovalnega programa »Konkurenčnost Slovenije« 2006-2013
(Šifra: V5-0441; pogodba št. 1000-08-280-441)

Poročilo pripravil: Anton MLINAR

SKUPINA A:

Vodja projekta: dr. Anton MLINAR (ZRS UP)

Raziskovalec. dr. Lenart ŠKOF (ZRS UP)

Raziskovalec: dr. Rok SVETLIČ (ZRS UP)

Raziskovalec: Tomaž GRUŠOVNIK (ZRS UP)

SKUPINA B:

Raziskovalka: dr. Petra JAVRH, Zavod sv. Stanislava – RI2020

Raziskovalec: mag. Dušan JAMŠEK Zavod sv. Stanislava – RI2020

Raziskovalka: Nikolaja GOLOB, Zavod sv. Stanislava – RI2020

Koper, avgust 2010

Kazalo

Povzetek in ključne besede	5
Kratice	8
1 Uvod	9
2 Cilj projekta	10
3 Časovnica projekta	14
4 Metodologija	14
5 Opis raziskave	15
5.1 Osnovno znanstveno vprašanje	15
5.2 Sestavljanje vprašalnika	15
5.3 Namen raziskave	16
5.4 Testna skupina	17
5.5 Osnovni cilj raziskave	18
5.6 Trendi v izobraževanju za trajnostni razvoj	19
5.7 TR na slovenskih univerzah	21
5.8 Vprašalnik ITR	23
5.9 Rezultati anket pred evalvacijo	30
6 Znanstveni sestanek Izobraževanje za trajnostni razvoj in univerza	45
6.1 Program	46
6.2 Povzetki	49
6.3 Podatki o udeležencih	58
7 Rezultati projekta	61
7.1 Pričakovani rezultati	61
7.2 Rezultati ob koncu projekta	63
8 Etika v izobraževanju za trajnostni razvoj	64
8.1 Uvod	64
8.2 Trajnost / trajnostni razvoj in etika	65
8.3 Izobraževanje in etika	67
8.4 Izobraževanje za trajnostni razvoj in etika	68
9 Primer iz Nemčije	72
9.1 Trajnost in pravičnost	72
9.2 Izobraževanje za pravični in trajnostni razvoj	74
10 Predlog izvedbene sheme	77
10.1 Kakšna etika?	77
10.2 Kaj se je zgodilo s šolo?	78
10.2.1 Kaj se je zgodilo z izobraževanjem?	81
10.2.2 Kaj je smisel izobraževanja?	82
10.2.3 Kampus – skupnost	83
11 Kompleksnost problematike in omejenost današnjih znanj	84
11.1 Spremembe ali katastrofa	84
11.2 Socialna inovativnost in družbena razsežnost znanja	85
12 Posamezni koraki in splošni predlogi	85

12.1 Uvod	85
12.2 So spremembe dovolj hitre?	87
12.3 Splošna priporočila	88
12.4 Posebna priporočila	88
12.5 Specifična priporočila	89
12.6 Kateri koraki souresničljivi takoj?	92
12.7 Predlogi na ravni univerz	94
12.7.1 Uvod	94
12.7.2 Posebna priporočila za visoko šolstvo	95
12.7.3 Konkretni primeri	97
12.8 Kratkoročni ali dolgoročni cilji?	98
13 Sklep	99
14 Dodatek	101
14.1 Objave sodelavcev: Izpis iz cobissa	101
14.1.1 Objave v cobissu	101
14.1.2 Neobjavljeni članki (1.01) oziroma članki v ali pred recenzijo	105
14.2 Seznam priporočene literature	105
14.3 Seznam izjav v okviru IAU (UNESCO), ki se nanašajo na TR	118
14.4 Seznam nekaterih meduniverzitetnih povezav, ki uveljavljajo cilje trajnosti	118

V vmesnih poročilih je bilo delo obeh podskupin znotraj projekta predstavljeno ločeno (skupina A in B). Skupina A se je bolj osredotočila na etiko v izobraževanju za TR visokošolskem prostoru. Zato se to vsebinsko poročilo nanaša na raziskovalno delo skupine A. Skupina B je pripravila svoje poročilo (datoteka: 101230.projekt B).

Povzetek

Projekt v okviru CRP *Etika v izobraževanju za trajnostni razvoj* (EITR) je v prijavi izhajal iz smernic iniciative Unesca, ki je obdobje med leti 2005 in 2014 razglasil za obdobje izobraževanja za trajnostni razvoj. V tem kontekstu se pokazalo, da je poleg razvoja novih oblik poučevanja in učenja ter preoblikovanja izobraževalnih ustanov, zlasti razumevanja njihove avtonomije, kulture komunikacije, sodelovanja in reševanja konfliktov (itn.) treba na novo postaviti vprašanje, »kaj je« oziroma »kdo je človek« v tem kontekstu. V obdobju po drugi svetovni vojni, potem ko se je začela znanost izraziteje poudarjati kor *kultura*, in sicer kot prva kultura nasproti drugi s humanističnim izročilom, se je vprašanje o človeku kot osebi povsem zanemarilo. Projekt je bil osredotočen na etiko v izobraževanju, toda vse tri tematike – etika, izobraževanje, trajnostni razvoj – so nastopale kot enakovredne. Razlog za to ni bil le v tem, ker se trajnostni razvoj – zlasti v zadnjih desetih letih – razume manj kot kritično napovedovanje prihodnosti in bolj kot neposredna spodbuda za delovanje na različnih področjih, pač pa tudi zato, ker se s človekovo odgovornostjo in svobodo – oziroma s specifično človeškimi sposobnostmi – ukvarja vse več znanosti, ki (znova) ustvarjajo povezave med naravoslovjem, družboslovjem in humanistiko, s tem pa tudi oblikujejo ogrodje nove znanosti o trajnih oziroma *dolgoročnih* rešitvah. Etiko v izobraževanju za trajnostni razvoj čakajo podobne naloge kot katero koli drugo področje dejavnosti, da se namreč ustvarjalno vključi in upošteva nova znanja, ki pomagajo bolje razumeti etiko kot tako. Sodelavce je seveda zanimalo podobno vpraševanje o drugih dveh tematskih sklopih: izobraževanju in trajnostnem razvoju. Etika, izobraževanje in trajnostni razvoj med seboj povezujejo tako, da pojasnjujejo drug drugega. To lahko storijo še toliko bolj, kolikor bolj se vsako od teh področij osredotoča na nova znanja o človeku. V dosedanjem razvoju, ki je bil predvsem materialen in predmetnospecifičen ter – če ga osvetlimo s filozofskega stališča – antropocentričen, so bila vprašanja o človeku manj pomembna. Na to je vplival dualizem, ki je človeku v svetu odmeril posebno mesto. Dualistični vzorec se je uveljavil tudi v ločitvi znanosti na naravoslovne (*sciences*) in družboslovne (*studies*; tudi humanistične znanosti so se večinoma obravnavale kot *studies*), in v ločitvi na dve kulturi (znanstvena, ljudska), kar je še okrepilo prepričanje, naj človeka pri izkoriščanju narave ne ovira nobena stvar. Tragična izkušnja človeka s samim seboj v dvajsetem stoletju je bila prva streznitev. A je šele začetek neke nove poti.

Vprašanje, kako senzibilizirati ljudi na različnih ravneh dejavnosti, se je začelo pojavljati že v šestdesetih letih dvajsetega stoletja. Senzibilizacija izobraževanja za nove razmere se je pojavila razmeroma pozno, a pojavila se je tudi kot tudi potreba po novi verbalizaciji razmer in novi terminologiji, kako opisati nova dejstva in kako jih upoštevati na raznih stopnjah izobraževanja, da se bo odločalo o kakovosti (humanega) okolja in o izvedljivosti programov in odrekovanja, ki čakajo človeštvo v prihodnosti. Danes retorike ne določa več črnogledno napovedovanje prihodnosti, čeprav se človeštvo v marsičem že sooča s posledicami in v vrednotenju dejstev ne more izhajati iz ničte točke. Govori se marveč o razvoju nove kulture učenja, raziskovanja, izobraževanja. Ne le da stopa v ospredje poznavanje človeka – in upoštevanje tudi njegovih temnih strani (kot je na primer namerna slepota ali zanikanje) –, pač pa tudi omogoča videnje okolja kot subjekta in dialoškega partnerja. Intenzivnejše upoštevanje spoznanj v ravnanju se izraža kot hermenevitični krog. Mednarodni inštitut za okolje in razvoj (IIED) to imenuje *Education Under construction*. Bežen pogled na to področje pove, da je postalo izobraževanje / učenje ter načrtovanje novih načinov izobraževanja in učenja v smislu etiziranja in t. i. *socialni konstrukciji znanja*, polje intenzivnih raziskav in skrbnega načrtovanja. Pri tem se uporabljajo metodologije (zlasti inter-, multi-, in transdisciplinarnost), ki so že rezultat sodelovanja ljudi različnih profilov na enem področju delovanja, in ne šele cilj, ki bi jih bilo treba doseči. S tega zornega kota se vidi, da je trajnostni razvoj postal etična zaveza izobraževanja, čeprav ni mogoče spregledati, da je »digitalna vrzel« med severom in jugom ostaja velika ovira. *Agenda 21* (1992) je predvidela razvoj, ki ga je potem pospešil vrh v Johannesburgu (2002) in Izvedbena shema Desetletje izobraževanja za trajnostni razvoj' (DESD), ki je sledil leta 2005 (Graz). Korenine ITR sicer segajo še precej bolj nazaj pred leto 1992 (*Agenda 21*) najmanj k *Tbilisjski izjavi* (1977). TR (ITR) je 'rastoča knjiga', kakovostna preobrazba izobraževalnih struktur pod vidikom

poznavanja odnosa med človekom in okoljem in ena najbolj pomembnih investicij sedanje generacije v prihodnost.

Ključne besede: družbeni pomen znanja, človek, ekološka (znanstvena) pismenost, ekosistem, etika, filozofija vzgoje, inovativnost, izobraževanje, komunikacija, kontekstualnost, kooperativno in kolaborativno učenje, kultura zanikanja, medgeneracijski odnos, namerna nevednost, osebni odnos, podjetnost, pragmatizem, prehod, raziskovanje, senzibilnost, socialna inovativnost, šola (šolski sistem) trajnostne zanke, trajnost, trajnostni razvoj, transdisciplinarnost, sistemska teorija, transformacijsko učenje, učitelj, vertikalna demokratizacija.

Summary

The project *Ethics in education for sustainable development* which was performed in the frame of *Goal Oriented Program "Competitiveness of Slovenia 2006–2013"* was based on the UNESCO initiative *Decade of Education for sustainable development (DESD)* which proclaimed the period between 2005–2014 as period of education for sustainable development (ESD). Besides many other questions, as for new educational and learning methods, remodeling of educational institutions, of understanding of their autonomy, their culture of communication, cooperation and solving of problems (ad so on), in this context it became clear that it should be posed anew the question what is respectively who is man in this context. In the period after the Second world war, when the science started more intensively to arise as a culture, namely as a first culture in the face of other humanistic traditions, the question about man as person was almost totally neglected. The project was focused on ethics in the education, but all three themes – ethics, education and sustainable development – appeared as equal. The reason for this was not only the fact that the sustainable development in recent years was less understood as critical announcement of the future and more as an immediate initiative for acting on different fields, but also because of the fact that many new sciences are occupying themselves with special human's capabilities – with freedom and responsibility – and they anew create connections between natural sciences, social sciences and humanities. With this occupation they create new scientific frame for sustainable respectively long-term solutions. The ethics in the education for sustainable development should confront itself with similar tasks as every other sphere of activity. It should creatively participate and consider new knowledge which helps better understand ethics as such. All the cooperators in the project were interested similar questions about other two themes: education and sustainability. Ethics, education and sustainability are interconnected in such a way that better explain each other. They can do it better if they focus themselves on knowledge about man. In the so far existing development which was above all material and specific – regarding the disciplinary fields – and – if we illuminate it from the philosophical point of view – anthropocentric, the questions about human were less important. The reasons that affected this situation rest in dualism which measures out to human a specific place in the world. The dualistic pattern of thought was put into effect also in the division of sciences in natural sciences (sciences as such) and social sciences (studies; also humanities were dealt with in the same way as studies) and in the division of culture in twofold parts (scientific, popular). This fact strengthened still more the conviction that man should not be hindered in exploitation of nature. The tragic experience of man with himself in the mid 20th century was the first sobering. But it is only the beginning of the new pattern.

The question how to sensitize men and women on different spheres of their activity began in sixties of 20th century. The sensitivity of education for new circumstances appeared relatively late, but it appeared also as a need for new verbalization of conditions, and for a new terminology how to describe new facts and how to consider them on different levels of education. In this way it will be possible to decide upon quality of (human) environment and upon feasibility of programs and renouncing which are expecting the humanity in the future. Today the rhetoric on sustainability is not defined by pessimistic announcement of the future any more, even though the humanity is already facing with some consequences; in evaluating of facts it can not simply come out from the zero position. We speak therefore about new culture of learning, research and education. It steps to

the front not only the (different) knowledge of man – and also the consideration of his dark side (as for example of intentional blindness, the so called culture of denial) –, but also a new consideration of environment which becomes in a certain way a subject and dialogical partner. The more intensive consideration of knowledge of human's treatment with others as well as with his/her environment will be expressed as a hermeneutical circle. The International Institute for Environment and Development (IIED) calls this as *Education under construction*. Momentary glance on this area tells that the education / learning and planning of new ways of education and learning in the figurative sense of *ethisation* and so called *social construction* of knowledge, the field of intensive research and careful planning. In this way there are used methodologies such as inter-, multi- and transdisciplinarity which are already a result of intense collaboration of different professional profiles at the same sphere of activity. They are a handy toll and not only a goal which should be achieved. From this point of view it can be seen that the education for sustainable development gradually become an ethical obligation of education, even though it could not be overlooked that the "digital gap" (Eckart Ehlers) between North and South still remains a huge obstacle. The *Agenda 21* (1992) announced the development which was accelerated in Johannesburg (2002) and with the initiative DESD which followed in 2005 (Graz). The roots of ESD reach farther in the past previous to *Agenda 21* (1992) at least to the *Tbilisi Declaration* (1977). Today ESD means a 'growing book', a qualitative restructuring of educational structures under the viewpoint of deeper knowledge of human's relation with environment and one of the most important investment of the present generation in the future.

Key words: social significance of knowledge, human, ecological (scientific) literacy, ecosystem, ethics, philosophy of education, innovativeness, education, communication, kontextuality, cooperative and collaborative learning, 'culture of denial', intergenerational relation, intentional ignorance, personal relationship, spirit of enterprise, pragmatism, transition, research, sensitivity, social innovation, school (school's system), sustainability loops, sustainability, sustainable development, transdisciplinarity, system theory, transformative learning. teacher, vertical democracy.

KRATICE

AAAS	American Association for Advancement in Science
AGS	Alliance for Global Sustainability
CIRS	Centre for Interactive Research on Sustainability
CPSL	Cambridge Programme for Sustainable Leadership
CRS	critical research strategies
CSO	Campus Sustainability Office
DESD	Decade of Education for Sustainable Development
EHEA	European Higher Education Area (EUA)
EITR	Etika v izobraževanju za trajnostni razvoj (naslov projekta)
EMUNI	European Mediteran University (s sedežem v Portorožu)
ENSI	Environment and School Initiatives
ERA	European Research Area
ESD	Education for sustainable development
ESF	European Science Foundation
ESI	Environmental Sustainability Index
EUA	European University Association (Association of European institutions of higher education)
FHŠ	UP, Fakulteta za humanistične študije Koper
FM	UP, Fakulteta za management
GHESP	Global Higher Education for Sustainable Partnership
IAU	International Association of Universities
ICSS	International Conference on Sustainable Science
IIED	International Institute for Environment and Development
IPCC	Intergovernmental Panel on Climate Change
ITR	Izobraževanje za trajnostni razvoj
LUCID	Lund University Centre of Excellence for Integration of Social and Natural Dimensions of Sustainability
LUCSUS	Lund University Centre for Sustainability Studies
MIT	Massachusetts Institute of Technology
OZN	Organizacija Združenih narodov
PDCA	Plan-Do-Check-Act (Demingov cikel)
PDSA	Plan-Do-Study-Act (Demingov cikel)
PSRS	Problem solving research strategies
SEEDS	Social, Ecological and Environmental Development Studies
TD	Transdisciplinarnost
TMC	Transition Management Cycle (Loorbach)
TR	Trajnostni razvoj
UBC	University of British Columbia
UL	Univerza v Ljubljani
UM	Univerza v Mariboru
UNG	Univerza v Novi Gorici
UP	Univerza na Primorskem
UZH	Universität Zürich
VŠZI	UP, Visoka šola za zdravstvo Izola (ki bo Fakulteta za vede o zdravju UP)
ZRS	UP, Znanstveno raziskovalno središče Koper

1 Uvod

Dale Jamieson (2008, 2003) je pred nekaj leti ironično zapisal, da je o etiki in okolju doslej težko napisati kaj tehtnega. Ni mislil na okoljsko etiko, ki je – kot večina etičnih konceptov – zadržana do novih znanj na neki način konzervativna (normativna). Misli je na nek poseben človekov položaj, po katerem opaža, da v okolju – če se v njem odmisli človeka – ni nobene reči, ki bi bila podobna smetem ali odpadkom. Zato se mu zdi, da je to vprašanje o etiki običajno postavljeno narobe. Poskuša z drugimi načini približevanja: estetiko, politično filozofijo, metaetiko, človeško moralo. Večinoma naleti na isto izvirno vprašanje, če ne bi bilo treba iti povsem v nasprotno smer. Kaj če torej vprašanj ne postavlja človek, pač pa je človek 'na izpitu'? Naletimo na neprehodno oviro: ker človek doslej nobenemu drugemu bitju na svetu ni pripisoval enakosti sebi, kaj šele da bi si dovolil postavljati vprašanja, je to podjetje na videz postavljeno v napačnem kraju v napačnem času in z napačno prognozo. Raziskovalec George Schaller ob tem ugotavlja: »Dejanska napaka v gibanjih, ki si prizadevajo ohraniti naravo, je njihova težnja, da se narava pojmuje kot naravni vir in da se ponavlja stari vzorec: ohraniti jo ali izgubiti jo. Tako ohranitev brez moralnih vrednot ne more stati na svojih nogah.« Na videz gre za dva koncepta etike: (1) tistega, ki je splošno znan in po katerem ima človek o sebi prepričanje, da je na vrhu evlucijske lestvice in torej edinstveno bitje, ki mu je namenjeno vse na tem planetu ter da lahko svet obravnava po lastni vrednostni lestvici (stvari imajo vrednost, ki jim jo pripiše človek), in (2) tistega, ki ima etiko za nekaj živega, ki rase skupaj s človekom oziroma z njegovim razumevanjem samega sebe, okolja, in njegove vloge v njem. Vsi, ki so se kakorkoli srečali z vprašanji okolja, življenja, trajnosti ipd., so naleteli na vprašanje, kako preseči prvi koncept, ki ga je sicer v nas vsadila antropocentrična kultura zadnjih treh stoletij, zlasti pa potrošništvo in miselnost hladne vojne in brezobzirna tekmovalnost za naravne vire, in kako omogočiti etiki, da bi postala nekaj živega, kar bi raslo skupaj z našim spoznanjem nekako v smislu kitajskega pregovora: »Vse jutrišnje cvetje je posejano danes.« Mnogo dilem je prisotnih v znamenitem članku Lynna Whitea (+1987), ki je 1967 v reviji *Science The Historical Roots of Our Ecologic Crisis*, ki ga imajo nekateri za začetek kasnejše ideje o trajnosti (*sustainability*) oziroma trajnostnem razvoju (*sustainable development*).

Raziskovanje zgodovine sodobnega pojava trajnosti, ki ga David Orr (2004) povezuje s simbolnostjo črke »y«, se pravi z razpotjem, o katerem govori Sveto pismo (5 Mz 30,19), seže tudi dlje nazaj, in sicer vsaj do leta 1945, ko je eksplodirala prva atomska bomba, do leta 1956, ko je bil izstreljen prvi umetni satelit (šele 1966 je bilo mogoče opazovati zemljo kot 'en sam planet', ko je NASA objavila prve posnetke zemlje iz vesolja) in se je človeštvo prvič znašlo v socialnem šoku, ki je sledil, oziroma v leto 1957, ko je skupina nemških atomskih fizikov izstopila iz nemškega atomskega programa in podpisala t. i. *Göttinško izjavo* (C. F. von Weizsäcker, 1988: 384). Spet drugi iščejo začetek v letu 1962, ko je Rachel Carson objavila knjigo *The silent spring* (z njo je razkrila posledice insekticida DDT) in naletela na posmeh znanstvene javnosti. Becher Tony (2001) išče razloge v famozni razglasitvi znanosti kot *prve* kulture. V širšem kontekstu se išče osnove trajnosti v idejah francoske revolucije (predvsem v načelu enakosti, ki pa je od vseh najbolj zapostavljeno, in sicer ne le v kontekstu socialne trajnosti), ustanavljanja prvih narodnih parkov v začetku 19. stoletja (Chamberlin, 2009; Norgaard, 1994). Simon Dresner (2009) seže na začetek tako imenovane vere v napredek, ki jo je Evropa prevzela od Arabcev, se odločila za ne-trajnost (imenovano tudi

sekularnost) in v začetku 17. stoletja v Francisu Baconu (*New Atlantis*, 1627) in Reneju Descartesu (*Discours de la methode*, 1637) dobila pomembna ideologa znanosti, ki je danes velikokrat na zatožni klopi. Jonathan Chapman (2005) vidi začetke trajnosti že pri Mojstru Eckhartu, teologu in mistiku, ki je zemljo opisoval kot krhek in občutljiv vir, ki ga človeški vpliv že močno načenja. Pomembna značilnost teh zgodovinskih vidikov je, da se svoboda izbiranja v njih ne ponuja kot možnost, temveč kot nujnost, pretresljiv pa je tudi seznam neuspehov sedanjih struktur odločanja, ki si v svoji bistrournosti želijo, da bi se stvari vrnile v stare tire in da ne bi bilo treba spremeniti sedanjih izrazito ne-trajnih navad.

2 Cilj projekta

Z dilemo, ki jo Luce Irigaray imenuje »pozabljena prihodnost v preteklosti« (2008), smo se srečevali tudi sodelavci v projektu. Naslov projekta je bil dokaj ozek in ciljno usmerjen, a se je vseskozi kazala nuja, da bi morali znanja poglobiti in »iti h koreninam«. Ker se je tema projekta nanašala (oziroma se še) na *etiko* v izobraževanju za trajnostni razvoj, podlaga projekta pa je bila iniciativa DESD, se je vprašanje »korenin« predvsem povezalo z razjasnitvijo položaja izobraževanja v času po drugi svetovni vojni pri nas in v razvitem svetu, deloma pa tudi z razjasnitvijo t. i. pomoči razvitih nerazvitim na področju izobraževanja, ki je v večini primerov podpirala gospodarske in politične, z vidika moralne filozofije pa izrazito *antropocentrične* cilje, ki so bili pravzaprav cilji samo na papirju, v resnici pa je šlo za surovine in širjenje zahodnega vpliva. To se je zlasti kazalo v težavah pri priznavanju doseženega izobraževanja v tujini. Dolgotrajen vpliv tega miselnega vzorca ima svoje posledice tudi v današnjih iskanjih ustreznih odgovorov. V teku projekta smo se srečali s številnimi študijami s področja trajnostnega razvoja in z mnogimi organizacijami po svetu, ki si prizadevajo za paradigmski premik (Dotatek 14.1 in 14.4). V poročilu bo večina stvari samo nakazanih. Glede na omejitve časa se nismo mogli ukvarjati z vprašanjem kulturne zgodovine sistema izobraževanja v zadnjega pol stoletja, saj je to področje večinoma še neraziskano, smo se pa seznanili s tem v različnih kontekstih, zlasti v že omenjeni segregaciji (dveh) kultur. Raziskovalna skupina je bila dokaj omejena pri nabavljanju literature, saj je šla večina materialnih sredstev iz projekta za pripravo in izvedbo znanstvenega sestanka (27.11.2009). Vsi sodelavci smo ob koncu projekta prepričani, da se bomo s temi vprašanji ukvarjali še naprej, raziskovali to področje in objavljali izsledke ter na vsak način poskusili prebuditi zavest pri tistih, ki bi lahko to raziskovanje podprli. Rezultati projekta in predlog izvedbenega načrta bodo predstavljeni v tem poročilu, toda dva od sodelavcev pri projektu (Tomaž Grušovnik in Anton Mlinar) za naslednje leto (2011) pripravljata obširnejšo študijo o trajnostnem razvoju (pri založbi Annales, ZRS UP).

Izvajanje projekta je spremljala ne preveč posrečena delitev dela na dve raziskovalni podskupini, ki sta v teku projekta težko sodelovali oziroma ostajali večinoma ločeni. Glede na dejstvo, da sta se v enem združila dva projekta, sta deloma ostali različni tudi raziskovalni področji. V vmesnih poročilih in tudi v zaključnem poročilu se zato navajata ločeni poročili skupine A in B. Primarni vir obeh podskupin je bil isti, se pravi DESD, skupini pa sta se nekoliko razhajali glede fokusa raziskovanja: skupina A se je že zaradi hermenevitične metode osredotočila na stanje ITR v okolju (slivenskih) univerz, kjer je razumneje pričakovati povratno informacijo glede najbolj problematičnih sestavin sedanjega sistema izobraževanja, to je podrejenosti in namerni nevednosti. Univerza sama po sebi ne pomeni etično višje ravni izobraževanja / učenja / raziskovanja, morda celo nasprotno,

pokaže pa, kakšne so razsežnosti osnovnega raziskovalnega vprašanja spricho neraziskanosti sfere izobraževanja oziroma njegove nedostopnosti za raziskovanje.

UNESCO je obdobje med 2005 in 2014 razglasil za desetletje izobraževanja za trajnostni razvoj. Številni programi in projekti po celem svetu, ki so se začeli prej, in tisti, ki so se začeli na pobudo ZN in potekajo v tem obdobju, so dolgoročna naložba z okoljskimi, družbenimi, političnimi in ekonomskimi implikacijami in se dotikajo mnogih vidikov življenja ljudi v sedanosti in prihodnosti. V začetku naj bi zbirali izkušnje, povezovali načela, vrednote in izvajali praktične oblike izobraževanja z namenom, da bi se vidik trajnosti vključil v vse oblike skupnega življenja, predvsem tudi na področje vzgoje in izobraževanja, še več, da bi na tem področju vidik trajnosti postal nova kakovost izobraževanja. Ta iniciativa, ki spodbuja prizadevanja pri preoblikovanju izobraževalnih procesov in hkrati tudi spodbuja spreminjanje navad in opogumlja ljudi za večje in bolj pogumne investicije v ohranjanje okoljske integritete, je ena od motivov napovedanega projekta EITR. Projekt je korak na poti k cilju, ki si ga postavlja UNESCO v izvedbeni shemi DESD (2005), in bo tako upošteval orodja, ki so bila pripravljena bodisi v okviru UNESCA bodisi v okviru IAU (in EHEA), kakor si tudi prizadeval razvijati svoja orodja v smislu lokalno, kulturno in etično pomembnih vsebin. Pri tem se bodo upoštevale tudi izkušnje, pridobljene v mreži ENSI, v kateri sodeluje tudi Slovenija oz. MŠŠ RS.

Projekt EITR si za izhodišče vzel na eni strani evropsko izročilo koncipiranja modela trajnostnega razvoja, ki je pripeljalo do prvega uradnega poročila o tej perspektivi (*Our common future*, 1987), zgodnje pobude nekaterih avtorjev, kot Ernsta Friedricha Schumacherja, Niklasa Luhmanna, Georgea Schallerja, Ludwiga von Bertalanffyja, da navedem samo nekatere, ki so vsak na svojem – ekonomskem, sociološko-etičnem, naravoslovnem/naravovarstvenem in filozofskem – področju razvijali model razmišljanja, ki naj bi najbolj ustrezal »naravnemu modelu« ter bi z njim zbližali človeški in preostali svet, ki sta se v obdobju novega veka povsem razšla in v bistvu zašla v slepo ulico, in model ravnanja, ki bi upošteval vse dejavnike, zlasti t. i. človeške potrebe. Bertalanffy (2003) je ta model imenoval sistemsko teorijo (*general system theory*), ta model pa je v taki ali drugačni obliki prevladal pri kasnejšem razvoju miselnosti ter končno tudi lastne terminologije ITR. Model trajnosti, ki ima širši pomen kot trajnostni razvoj, ki se je kot izraz pojavil prej in se ga običajno uporablja v teoretičnih študijah in v raziskovanju, je še mlad in kot znanstvena panoga šele na začetku, kaže pa izjemno pestrost, saj se na neki način simultano pojavlja v vseh znanstvenih panogah. Če so se znanstveniki leta 1962 še smejali knjigi Rachel Carson, ko je objavila knjigo *The silent spring*, tega danes ne počne nihče več. Toda ta primer posmehovanja je zgovoren, saj je tudi danes še vedno relativno velik razpon med raziskovanjem in edukacijskim procesom. Številni avtorji s tega področja se zavedajo, da naravni model ni le učilnica trajnostnega razvoja, pač pa tudi predmet človekove posebne odgovornosti pri posredovanju znanj. Vsi življenjski sistemi si namreč delijo vrsto skupnih značilnosti in načel organiziranosti, ki sovpadajo z načelom skupnosti, enakosti oziroma načelom občestva, ta pa temelji na odprti – pri človeku zlasti na verbalni – komunikaciji, ki poleg informacije in medija zahteva tudi razumevanje, se pravi tudi »povratno zanko« (Luhmann) oz. t.i. *sustainability loop*. Ker živa narava komunicira neverbalno, človek v njej sicer ne more najti sebi lastne kulture, zavesti, pravičnosti, enakosti oziroma načel, ki odražajo specifični človeški svet vrednot (vrednotenja), toda živo okolje že milijarde let razvija model organiziranosti, ki trajno ohranjajo mrežo življenja. Pomembno pri tem je, da sistemi pred (ali pod) človeškim spoznanjem specifično človeškega (racionalnega) ne le ne izključujejo, pač pa povsem podpirajo. Fritjof Capra (2003) pravi temu »skrita povezanost« in »ekološka pismenost«: ekološko pismen človek ta načela upošteva v oblikovanju vodilnih načel skupnosti trajnega učenja in prinaša v svet življenja nov odgovor na vprašanje, kaj pomeni biti človek. Vse to se odraža v strukturi telesa in telesnosti, ki

vsakokrat v živem svetu odraža celoto komunikacijskega kroga. V tem primeru »biti človek« pomeni »biti nagovorjen« in »slišati« ter »odgovoriti«: pomeni poslušanje neverbalne govorice življenja, njeno prevajanje v svoj jezik in s tem tudi razvijanje posebne odgovornosti. To se pokazalo v iskanju odgovora na vprašanje, kaj lahko pomeni etika v tem kontekstu.

Projektna skupina v okviru projekta EITR vstopa v ta prostor v zavesti, da je treba načela trajnostnega razvoja razumeti bolj celostno, vanje vključiti tudi družbeni in kulturni razvoj ter najti primeren slovenski izraz za opis tega procesa na humanem oz. osebnostnem področju. Raziskovalna skupina je poskušala najti bolj ustrezen izraz, kot je »vzdržnost« – ta se pogosto omenja zlasti v politični retoriki –, kajti ta pojem predpostavlja neko zelo splošno trdnost dosedanjih sistemov, zlasti družbenega, čeprav za to nima nobenih utemeljenih razlogov. Na drugi strani ne gre za prevajanje, ki bi se ga lahko naučili. Gre marveč za proces kontekstualnega izobraževanja / učenja; tukaj bodo pomagali nekateri pojmi, ki so se deloma že uveljavili na področju kontinuiranega izobraževanja (vseživljenjskega učenja). Magistrski program trajnostnega izobraževanja LUCID (LUCSUS), kot ga je pred leti uvedla Univerza v Lundu (Švedska), poudarja, da je treba bolj razumeti odnose med osebami kakor tudi odnose med vsemi živimi bitji ter ne pozabiti na vprašanje, kdo je človek. Tega vprašanja ni mogoče nadomestiti s tem, kaj je za človeka (ali za naravo) dobro. Poznavanje bistva je pred etiko, etika ne more nadomestiti nobenega koraka kognicije. To spoznanje je pomembno ne le zaradi filozofsko-zgodovinskih razlogov (morala se v zgodovini velikokrat predstavljala kot prednost dobrega pred resničnim), pač pa tudi zato, ker je etika na področju TR izrazito »podhranjena«. Način razmišljanja se je premaknil od modela 'subjekt–objekt' (npr. učitelj–učenec) k modelu odnosa (subjekt–subjekt), od »odnosa do« k »odnosu z/s«, se pravi od miselnega vzorca »ali–ali«, ki je predmeten in izključuje, k »in–in«, ki je oseben in vključuje. Tu ne gre le za sklepanje novih partnerstev med ljudmi, pač pa za obnovitev izvirnih filozofskih vprašanj o človeku in naravi (pojem izvira iz »roditi«, kar pomeni, da so stvari v naravi »cele«, ne sestavljene), o razmerju med njima, ki se postavlja v kontekstu razmerja med živim in neživim svetom. To je vplivalo tudi na izbiro nekaterih teoretičnih modelov etike, četudi, kot rečeno, se je etično vprašanje predstavilo v drugačni luči: treba obrniti vrstni red in se ne le vprašati, kaj pomeni etika za TR, pač pa kaj pomeni TR za etiko.

Etika je v prvi vrsti senzibiliziranje vseh generacij za neposredno okolje in s tem za trojno razsežnost trajnostnega razvoja (narava-družba-ekonomija). V vsakem od teh gre za človeku najbližje fenomene (telo kot prvo okolje človeka, naravna senzibilnost telesa, interakcija med telesi kot primarnimi oz. neposrednimi elementi naravne-družbene komunikacije, predjezikovne kognitivne prakse ter simbolični interakcionizem; razumevanje skupnega prostora kot »oiko-nomije«, hiše, katere temeljni zakon je, da ima »skupno streho« za vse, kar je izvorni pomen ekonomije oziroma gospodarstva.

Izhodišče etike v izobraževanju za trajnostni razvoj je novo razumevanje soodvisnosti med posameznikom in celoto (ki je v resnici že staro; znan je že v antiki). V raziskovanju modelov trajnosti se je pokazalo, kako pomemben je zgodovinski pogled (iti h koreninam, spominjati se prihodnosti). Življenje plete mrežo odnosov, in sicer tako, da se posamezno živo bitje ne izgubi v sistemu. Grški jezik sicer pozna dve besedi za življenje, »zoe« in »bios«, toda tudi najbolj vulgarni prevod pojma »zoe« življenja ne prikazuje kot nekaj splošnega, pač pa kot podobnost med živo in neživo naravo. Zato je večina interpretacij življenja (zoe), pa ne samo v grškem oziroma evropskem miselnem svetu, temveč tudi v drugih civilizacijah, povezanih z vodo, ki sicer ni živa, a se obnaša kot nekaj živega. Danes lahko že vsak otrok ve, da materija ni nekaj preprosto mrtvega oziroma »na razpolago«. Zato je toliko bolj pomembno razumevanje individualnega (individualiziranega) življenja, ki ga opisuje beseda »bios« (Capra, 2003). Kakor življenjski sistemi niso zbirke posameznih vrst ali bitij, temveč so

skupnosti, kar pomeni soodvisnosti, se lahko na osnovi 'učilnice zunaj šole' vse, kar lahko človek vidi v naravi kot nenehno povezanost, izrazi tudi kot oblikovanje človeške skupnosti, kot mreže odnosov in pogovorov. Etika trajnosti je pogovorna (narativna) in temelji na zgodbah.

Izobraževanje za trajni razvoj tako na eni strani pomeni oblikovanje novega kurikula, kar zadeva človekov odnos do (živega) sveta, na drugi strani pa tudi novo usposobljenost za verbalizacijo specifičnih človeških vsebin: kdo je človek, kako komunikacija spada k bistvu človeka, kaj je trajno učenje pogovora, kaj je bistvena učljivost («biti na učni poti») in usposobljenost samoorganiziranja, samoiniciativnosti, kritičnosti, podjetništva in prevzemanja odgovornosti. EITR namreč izhaja iz antropološke predpostavke, da je človek s tem bolj spontan in sposoben oblikovati okvirna pravila ravnanja v skupnosti, ki spodbujajo občutljivost za človekove pravice in pravice živega sveta v izrednih razmerah, zlasti za ravnanje v primeru napak. Po našem mnenju gre za reformulacijo etike diskurza (Apel, Habermas, Derrida, Ricoeur idr.) in narativne etike, ki vsebujeta omenjene elemente, poleg tega pa se ta etika napaja tudi iz bistvene razsežnosti pragmatistične filozofije (Jane Addams, G. H. Mead, J. Dewey, R. Rorty in R. M. Unger).

Pravkar omenjeni vidik izrednih razmer (ravnanje v primeru napak) je najbrž najpomembnejši motiv razmišljanja o umeščanju načela trajnostnega razvoja na družboslovno in humanistično področje oziroma na področje izobraževanje za trajnostni razvoj na področju visokega šolstva, ki se mu hoče projekt posebej posvetiti ter v tem kontekstu razmišljati o načinu vodenja / poučevanja / izobraževanja, da bi namesto usmerjanja prevladalo ustvarjanje pogojev odgovornosti, dobro poznavanje bližnjega okolja, zlasti človeškega, in nenehno možnost vključevanja novih pobud, oblikovanje novih partnerstev, vrednotenje povratnih informacij ipd. Poleg intelektualnih sposobnosti so nagovorjene tudi čustvene: gre za »načrtovanje strategij ravnanja v primeru napak«, ki je učljivo, zahteva hitre in pravilne rešitve in se ne zateka k sankcioniranju. Ta vidik sicer predstavlja eno temeljnih nalog etike v izobraževanju nasploh, zlasti zato, ker se današnje okoljsko-etične perspektive in perspektive trajnostnega razvoja v izobraževanju formalno dotikajo vseh tem zunaj človeka, izogibajo pa se vprašanjem znotraj človeka, predvsem *zanikanju* (namerni nevednosti, *denial*) in patološki *težnji po nedolžnosti*. Problem senčnih strani je toliko večji, kolikor manj je dostopen današnji raziskovalni metodologiji. Projekt se vsebinsko omejuje na interpretacijo in umeščanje tipičnih človeških tem v kompleks izobraževalnega sistema: kakovostne komunikacije, načina ravnanja z ljudmi, mesta človekovih pravic v izobraževanju za trajnostni razvoj, odnosov med ljudmi vseh generacij, razvijanja kakovostnih (partnerskih) odnosov med generacijami, temeljne učljivosti vseh generacij in skupnosti, ki jih oblikujejo, razvijanje občutka odgovornosti in avtonomnosti, praznovanja, ne zanika pa tudi senčnih strani, četudi so raziskovalno nedosegljive. Domneva se, da je mogoče z verbalizacijo tipično človeških vprašanj in dilem imeti pred očmi osnovno in vodilno vprašanje, kaj (kdo) je človek, in da je to pogoj kakovostnega izobraževanja / učenja / raziskovanja po merilih trajnostnega razvoja (in obratno). S tem TR postane vsebina oz. izobraževanje samo.

S tem se tudi že oblikujejo predlogi, kam se lahko usmerijo prihodnji projekti s tega področja: na razvijanje izobraževanja za trajnostni razvoj z vidika manjšin, številčno majhnih narodov in majhnih držav, za okolja s skromnimi lastnimi viri (tako materialnimi kot tudi človeškimi), na senzibilizacijo za ranjena področja in ranljivost okolja, na dileme odvisnosti od uvoza dobrin itn. »Etizacija« in ekologiziranje izobraževanja (npr. Avstrijski projekti v okviru ENSI) in javnega življenja bolj kot hitro rast potrebujejo organsko povezanost in ustvarjanje komunikacijske mreže. To pa pomeni razvijanje nove kulture učenja, novo opredelitev šolske avtonomije, posebno npr. v prehranskih navadah (v smislu rekla, da »vse, kar človek počne, se prej ali slej znajde na njegovem

krožniku») in v sodelovanju z neposredno okolico izobraževalnih ustanov, razvijanje demokratičnega duha in civilnih pobud, ekološke duhovnosti in etike, aktivnega državljanstva, humane ekologije, prostovoljstva, oblikovanje grajenega okolja (urbana ekologija), humorja in nenazadnje razvijanje miru in nenasilja.

3 Časovnica projekta

Časovnica projekta, ki je bila predstavljena v prijavi projekta, se praktično ni spreminjala. Če se izvzame priprava in izvedba raziskave na univerzah in znanstvenega sestanka, o katerima malo več kasneje, in zadnje naloge (predlog izvedbene sheme) so vse druge časovne določitve potekale simultano ves čas projekta z večjo ali manjšo intenzivnostjo (zbiranje gradiva /sept.-okt. 2008/; študij etičnih modelov in modelov dobre prakse, priprava ankete /nov. 2008-mar. 2009/; izvajanje osnovnega informativnega kurza na visokošolskih ustanovah in analiza pridobljenih podatkov /apr. 2009-sept. 2009/; priprava posveta Etika v izobraževanju za trajnostni razvoj /okt. 2009-mar. 2010/; predlog izvedbene sheme nacionalnega programa /mar.-avg. 2010/). V celotnem času projekta se je razmišljalo tudi o seznanjanju strokovne javnosti z objavami in sodelovanju na različnih znanstvenih sestankih. Potek projekta je ugodno vplival na sodelovanje pri pripravi master programa Upravljanje trajnostnega razvoja na FM UP, ki se bo začel izvajati v akademskem letu 2010/2011. Načrtovani posvet Etika v izobraževanju za trajnostni razvoj se je 27. novembra 2009 izvedel kot mednarodni znanstveni sestanek, in sicer pod naslovom Izobraževanje za trajnostni razvoj in univerza. Znanstveni sestanek je bil na FHŠ UP. Ob tej priložnosti je izšla posebna številka Glasnika (2009, št. 10), glasila Znanstveno-raziskovalnega središča Koper UP, s povzetki (pogl. 6). Na znanstvenem sestanku sta sodelovali obe skupini projekta (A in B), pri čemer se je skupina A že v predhodni raziskavi, ki se je izvajala spomladi 2009, posvetila vprašanjem trajnosti in trajnostnega razvoja na slovenskih univerzah. V tej smeri gre tudi priprava monografije, ki se pripravlja kot priročnik za študente, ki se bodo vpisali na drugostopenjski program na FM UP (pripravlja se kot tekstovno gradivo in kot ppt). Na znanstvenem sestanku pa so sodelovali tudi drugi raziskovalci, ki so prijavi na *call for papers*, med njimi tudi kolega z Univerze Innsbruck.

4 Metodologija

V teku projekta so se uporabljale različne znanstvene metode: observacijska in opisna, analitična, komparativna in kritična, v teku izvajanja raziskave pa eksperimentalna metoda (najprej kot testnega vprašalnika, nato na terenu – na slovenskih univerzah oziroma na fakultetah slovenskih univerz), v končni fazi se upoštevajo tudi druge metode, predvsem hermenevtična.

V tretjem obdobju projekta (marec-julij 2009) se je poskušal izdelati tak vprašalnik, ki bi pomagal oblikovati modele učenja TR in raziskovanja na tem področju ter obenem pojasnil nekatere pojave v izobraževanju, ki so nedostopni za raziskovanje in so mogoče vzročno povezani s percepcijo oziroma t. i. *znanstveno kulturo*. V ta namen je šel čez testno skupino študentk in študentov na FHŠ UP. Pokazalo se je, da je tematika dokaj nova. Vprašalnik je odgovore večinoma predvidel oziroma sugeriral (z obkrožanjem), le pri nekaterih vprašanjih pa bi bilo mogoče povabiti respondente, da odgovorijo s svojim videnjem. Metoda intervjuja ni bila uporabljena. V končni izvedbi je imela anketa 35 vprašanj (oziroma 41, če se upošteva še demografska vprašanja), od katerih je bilo 13 splošnih, 22 pa se jih je nanašalo na percepcijo TR. Rezultati (na vprašalnik je odgovorilo 697 študentov, univ.

učiteljev in strokovnih sodelavcev) so bili kasneje računalniško obdelani in v nekaterih segmentih tudi kritično evalvirani (cobiss: Mlinar), posebno pod pravkar omenjenim vidikom vzročne povezanosti med percepcijo trajnosti, znanstvene kulture in razmeroma skromnim izborom trajnostnih praks v slovenskem prostoru, ki bi temeljile na vseh treh vidikih trajnosti. V točki 5.9 so rezultati ankete pred evalvacijo. Evalvirana ni bila samo percepcija, pač pa tudi nekatere naivne in morda tudi napačne predpostavke v vprašalniku, ki so vplivale na nekatere odgovore, toda to se je ugotovilo šele po izvedbi ankete. Ugotovljeno je tudi bilo, da tudi v širšem kontekstu znanosti obstajajo okoliščine in dejavniki, ki jih znanstvena metoda ne zaznava, ki pa so posebej moteči na celotnem znanstvenem področju, kakorkoli se opredljujejo etične in/oziroma socialne tematike. V osnutku izvedbene sheme bodo predlagani nekateri rezultati evalvacije in *hermenevtičnih zank*, ki se bodo lahko upoštevale v izobraževanju / učenju, saj ne predstavljajo dodatnih kurikulumov niti ne obremenitve utečenih predmetnikov, predpostavljajo pa aktivno participacijo.

5 Opis raziskave

Opis raziskave bo sledil običajni znanstveni metodologiji: (1. osnovno vprašanje; 2. raziskovanje virov; 3. sestava hipoteze; 4. testiranje vprašalnika in izvedba raziskave; 5. analiza rezultatov; 6. poročilo).

5.1 Osnovno znanstveno vprašanje

Osnovno znanstveno vprašanje je bilo namenjeno etiki v izobraževanju za TR (glede na vtise je bilo to tudi seznanjanje z etiko kot tako). To vprašanje se je v končni fazi izkazalo za bistveni sestavni del celotnega hermenevtičnega kroga: etika je dialoški proces, ki raste (ali propada) skupaj z drugima temama, ki ju zajema naslov. Teoretične osnove moralne filozofije so lahko to pojasnile le do neke mere. Pokazalo se je, da je etika v izobraževanju predvsem vprašanje zgodb, zgledov. Na področju trajnostnega razvoja je to kritični vidik, saj gre za soočenje z globoko zakoreninjenimi vedenjskimi vzorci potrošništva. Zato ta miselni krog, ki ga predlaga naslov, nikakor ni povsem odprt ali brez ovir. Do neke mere je povod za to tudi normativna etika, ki je še vedno prevladujoča percepcija etike. Normativna etika (principalizem) je enosmerna in se težko prilagaja na nova pojmovanja narave. S teoretičnega vidika sta bolj primerni narativna etika, etika zgodbe, ki v polni meri upošteva človeški vidik, se pravi vključene osebe, njihove značaje, doslednost in seveda predvsem dokončanje zgodbe, in etika skrbi. Povsem verjetno je, da se bodo v teku zgodbe morala korigirati tudi načela, se pravi predhodna znanja, ki jih v prvi vrsti moralni dejavnik ni pripravljen postavljati pod vprašaj. Tu sta bila v veliko pomoč dva miselna vzorca: *ecology of mind* (Bateson, 1999), se pravi hkratno upoštevanje sprememb, ki se dogajajo v človeku (s tem v zvezi je treba poudariti, da se je dejansko kot največja težava v etični dimenziji izobraževanja za TR pojavljala t. i. kultura zanikanja, ki je pač najpogostejši razlog, da se ne zgodi tisto, kar bi se moralo zgoditi), in hermenevtični krog, ki ga obravnavajo številni raziskovalci (De Hahn, 2009; Dresner, 2009; Jamieson, 2008 in drugi).

5.2 Sestavljanje vprašalnika

Sestavljanje vprašalnika je vsebinsko sledilo študiju virov oziroma nekaterim sodobnim modelom moralne filozofije, ki jih zaznamuje (ameriški) pragmatizem, sistemska teorija, bioetika in

biofilija ter tudi nevrobiološka rekonceptualizacija nekaterih tipičnih značilnosti, ki jih filozofija, psihologija in sociologija pripisujejo človeku (svoboda, spomin, manipulacija, samokontrola, zaupanje in zmeta ipd.), formalno pa predvsem izjavam, ki so bile objavljene v okviru IAU. Kot največja ovira se je pokazal dualistični model, ki človeka jemlje kot ločenega od narave oziroma ki jemlje naravo kot človekov predmet, s katerim lahko počne kar koli. Mišljena je predvsem kartezijanska delitev na duhovni (razumski) in materialni svet, pri čemer je materialni izgubil sebi lastno vrednost. Postal je predmet človeškega prilaščanja in ocenjevanja. Odslej so stvari toliko vredne, kolikršno vrednost jim pripiše človek. To področje se je širilo tudi na človeške svet in se je deloma odrazilo tudi na zelo pozni ukinitvi suženjstva oziroma še vedno prisotnem rasizmu in težnjam po segregaciji, ki se vračajo na družbeno in politično sceno kot »popotresni valovi«. Dualizem je vplival tudi pojmovanje družbe, percepcijo življenja in tudi človeka. Preseganje dualizma se je pokazala kot največja (in najbrž najtežja) naloga, saj ga ni mogoče preprosto pokazati kot problema, ker je še vedno vgrajen v večini sodobnih percepcij. Poudarjamo znova, da se je etika v projektu pokazala predvsem kot nujna korektura temeljnih znanj o naravi, družbi in človeku, in sicer v smislu hermenevtičnega kroga. Značilno znamenje tega spreminjanja vzorca je upoštevanje življenja drugih živih bitij (biofilija). Etika izobraževanja je pokazala v tem krogu prisotna predvsem v obliki t. i. socialne konstrukcije znanja, ki jo predstavljata že uveljavljena pojma kolaborativnega in kooperativnega učenja in nekoliko novejši koncept transformacijskega učenja. Iz pojmov je razvidno, da gre za preseganje dualističnega vzorca in da je človek ves čas v celoti vključen. Etika v trajnostnem razvoju se je pokazala kot nujnost novega učenja o sistemih, ki jih je človek zmotno smatral za obvladljive, dejansko pa je od njih odvisen. Gre za prepletanje preprostega učenja (učljivosti), zahtevnega raziskovanja in tudi odgovornosti politike in gospodarstva, da začne razmišljati o novih profilih poklicev, ki bodo ustrezali dejanskim razmeram. Kot moto tega vidika etika lahko velja kitajski pregovor, ki pravi: »Najboljši čas za posaditev drevesa je bil pred dvajsetimi leti; drugi najboljši čas je danes.«

5.3 Namen raziskave

V raziskavi se je poskušalo ugotoviti, kakšna je percepcija TR oziroma če je mogoče ovire bodisi pojasniti bodisi odstraniti s pomočjo izobraževanja / učenja. Hipoteza je bila, da je lahko percepcija poglavitna ovira (v komunikacijskem krogu »informacija-medij-razumevanje«), nikakor pa ne edina. Domnevno večja je »hotena nevednost«, zanikanje stvarnosti. To se je v teku raziskave večkrat potrdilo. Že v teku testiranja vprašalnika je bilo veliko vprašanj / pojmov nerazumljenih. Razlog za to je mogoče najti v tem, da je TR postal politična in gospodarska retorika in da je izgubil na pomenu. Pokazalo se je tudi, da je izobraževanje kot sistem v zadnjih šestdesetih letih povsem podrejen politiki in gospodarstvu in da ne more vplivati na oblikovanje profila poklicev. To je vidno tudi v spodbujanju temeljnih raziskav, ki so na področju izobraževanja in TR zelo redke. Fakultete, katerih vodstva se niso odločila sodelovati v raziskavi, so svoj 'ne' utemeljevale s tem, da nimajo časa, da je to le še strošek ali težava več (»Mislim, da zdaj nimamo težav, da pa jih bomo imeli!«), da ne gre za pomembno stvar, da si fakultete prizadevajo storiti kar največ in najbolje, da so njihovi učitelji in študentje povsem zasedeni in da si ne morejo nakopati dodatnega dela. Med odgovori, zakaj ne nameravajo sodelovati, je bil tudi očitek, češ da je trajnost nedorečena in brez izvedbenega načrta. Tudi vodstva fakultet, ki so sodelovala šele na večkratno prigovarjanje, so za to navajale različne razloge; da se načrti, politike in prioritete samo kopičijo itn. Morda najbolj presenetljivo pa je bilo, da je bilo najtežje sklepati kontakte o sodelovanju v raziskavami z družboslovnimi fakultetami, zlasti s pedagoškimi. Tega pojava nismo nadalje analizirali, pač pa le ugotovili stanje, ki morda napoveduje,

da so pričakovani rezultati in izvedbene sheme, ki so dosegljive v tuji literaturi, preveč optimistične. Pedagoške fakultete oblikujejo poklice bodočih učiteljev, ki bodo v osnovni in srednji šoli najbrž ostali ujeti v kurikule, ki ne predvidevajo izobraževanja za trajnostni razvoj, marveč se zadovoljijo z okoljsko vzgojo (environmentalism) ali pa bodo to razumeli kot dodatno delo. To bomo poskušali pokazati v predlogu izvedbene sheme, ki sledi kasneje. Na drugi strani je treba poudariti, da je bilo sodelovanje s fakultetami, ki so sodelovale, včasih presenetljivo dobro.

Posredni rezultati raziskave na slovenskih univerzah (pripravljenost sodelovati v raziskavi, način sodelovanja ipd.) so pokazali na sedanje razpoloženje do nujnih sprememb v strukturalnih reformah visokega šolstva. To pa, da učiteljem in študentom na univerzi zmanjkuje energije za razširitev perspektive ter da so povsem prezaposleni z vsakodnevnimi problemi, je deloma zrcalo razmer v (visokem) šolstvu, ki ima svoje merilo zunaj sebe (gospodarstvo, politika). Poleg tega nobena od slovenskih univerz ne deluje v kampusu. Ne glede na pomanjkljivosti, ki jih predstavlja univerza v kampusu, je to vendar prvo neposredno okolje, na katerem se izobraževanje ne odvija samo kot izobraževanje, pač pa tudi kot življenje z neposrednim okoljem. Na Univerzi v Mariboru se je to izkazalo kot skoraj nepremostljiva ovira pri komuniciranju o relevantnih podatkih, ki se nanašajo na trajnost (Demingov cikel).

5.4 Testna skupina

Testna skupina na FHŠ UP je pomagala predvsem pri redukciji vprašanj. V pripravi vprašalnika smo sledili nekaterim izjavam v okviru IAU, zlasti *Izjavi Talloires* (1990) in *Izjavi iz Halifaxa* (1991), upoštevali pa smo tudi druge (objavljene so na <http://www.iau-aiu.net/>) ter seveda zlasti DESD, upoštevali smo tudi dokumente drugih meduniverzitetnih povezav, ki so si za nalogo dale izobraževanje za trajnostni razvoj, kot na primer *Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education*, *Alliance for Global Sustainability*, *International Institute for Sustainable Development* in seveda *European University Association*, ter nekatere univerze, ki imajo že uveljavljen študij TR na drugi stopnji (npr. Univerza v Lundu, UBC). Razloga, da je raziskava potekala samo na univerzitetni ravni, sta bila predvsem dva: v slovenskem izobraževalnem sistemu se posveča sorazmerna pozornost okoljski vzgoji le na osnovnošolski ravni, in sicer v obliki okoljskega osveščanja (environmentalism), v srednji šoli raven osveščenosti hitro upade, saj na območju Slovenije ne obstaja veliko gradiv za trajnostni razvoj, namenjen srednjim šolam (Kokot in Globovnik, 2010), na univerzitetni ravni pa je trajnost kot paradigma izobraževanja skoraj povsem odsotna, čeprav je veliko inidicev, da osveščenost narašča; na odločitev je vplivalo tudi dejstvo, da v sistemu izobraževanja/učenja prepričljivo vodijo tehnološki modeli oziroma prepričanje, da je svet (a) osvojljiv in da ga je (b) mogoče obvladati s tehnološkim znanjem, poleg tega pa je izobraževalnih ciljev podrejena trgu (karierni modeli, vsebinska osredotočenost, podeljevanje kvalifikacij ipd.). Vse slovenske univerze oziroma članice univerz so bile pisno obveščene o nameravani raziskavi in vprašalniku, z vsako članico pa se je potem posebej sklepal dogovor o izvedbi raziskave med študenti (ciljna skupina so bili študentje tretjega letnika), visokošolskimi učitelji in raziskovalci ter strokovnim osebjem. Stiki so bili navezani z 51-imi fakultetami, ki so članice slovenskih univerz (UL 26, UM 16, UP 8, UNG 1), in petimi drugimi fakultetami, ki formalno izpolnjujejo pogoje za tristopenjski študijski program. Raziskava je potekala od druge polovice marca do začetka julija 2009. V raziskavi je

sodelovalo 26 ustanov (46%), vseh respondentov je bilo 697, od tega približno 15% učiteljev, strokovnih sodelavcev oziroma starejših od 28 let. Naravoslovne fakultete so pokazale večji posluš za sodelovanje kot družboslovne in humanistične. Splošen vtis je bil, da je socialni (kulturni) vidik trajnosti težje razumljen pojem, da je percepcija trajnostnega razvoja večinoma povezana z nekaterimi okoljskimi, tehnološkimi in gospodarsko-političnimi strategijami in retoriko. Če so odgovori na eni strani pokazali na relativno nepoznavanje kompleksnosti trajnosti na družbenem, gospodarskem in okoljskem področju, je bilo na drugi strani zaznati veliko pričakovanje, da bi morda trajnostni razvoj utegnil postati del izobraževanja in nudil več možnosti pri kasnejši zaposlitvi. Med željo, da bi bila trajnost vključena v izobraževalni/učni proces kot ena od vsebin, in poznavanjem, kaj trajnost je, je zevala globoka vrzel. Niti raziskava niti kasnejše razmišljanje pa trajnosti oziroma TR trenutno ne razumeta kot posebnega kurikula, pač pa kot paradigmo prenove celotnega izobraževalnega sistema k bolj uravnoveženemu razmerju med posameznimi področju življenja. Paradigmo tu razumemo kot odkritje nečesa »notranjega« s sposobnostjo kasnejše rasti (Entwicklungsfähigkeit). Raziskava je šla v tej smeri, da se najdejo elementi s sposobnostjo razvoja, pri čemer ne gre le za področje dejavnosti, pač pa tudi spoznavanja samega sebe. Kultura zanikanja (*denial*) se namreč kaže prav kot nezmožnost razvoja, zaustavitev, kot »anti-potencial«.

5.5 Osnovni cilj raziskave

Nekateri rezultati so bili doslej že analizirani. V seznamu objav, ki so že uvrščene v cobiss, ali tistih, ki so še v recenzijem procesu, je mogoče razbrati, v katero smer je šla dosedanja analiza oziroma kateri vidiki so bili predmet analize in študija. Iz tega je moč tudi sklepati, v katero smet bo šel predlog izvedbene sheme. Veliko vprašanj (iz druge skupine), ki so se nanašala na trajnostni razvoj, je v analizi zaenkrat izpuščenih (skupina bo izdelala svoje poročilo). Rezultati celotne raziskave je v prilogi kot poseben dokument. Vsaka od sodelujočih članic univerz oz. fakultet ter tudi MŠŠ RS je že prejela rezultate konec poletja 2009 oziroma v vmesnem poročilu. Odzivov na to poročilo ni bilo. Glede na pred nekaj leti objavljeno knjigo *Planet U* (M'Gonigle, 2006) je čas, ko bodo univerze postale drugačne v razmišljanju in sooblikovale potrebe po poklicnih profilih, še daleč; še vedno je prevladujoča 'udobna podrejenost' sistema izobraževanja zahtevam trga dela ter zamujanje s konkretnimi premiki. S tem se prenova univerze in paradigmatični premik na osnovi prepletanja različnih vidikov trajnosti odmika v nedoločeno prihodnost. Rezultati ankete, opravljene na slovenskih univerzah, kažejo podobno sliko. Medtem ko nekateri odgovori izstopajo bodisi v pozitivnem bodisi v negativnem smislu in odražajo tipično sliko nemira – kar je najbrž vplivalo na nerazumevanje nekaterih zastavljenih vprašanj –, je splošen vtis, da gre za »razmišljanje o nekem manjkajočem izkustvu /.../, čemu je ta stvar sploh podobna« (Orr, 2009: 218). Gre za pozabljeno prihodnost v preteklosti. Model razmišljanja, v katerem je izobraževanje sicer pomemben družbeni dejavnik, je težko vzporejati z demokratizacijo javnega prostora, 'zeleno arhitekturo' oziroma širšim razumevanjem dizajna izobraževanja/učenja/raziskovanja. Razumljivo pa je, da paradigmatičnega premika, ki ga predvideva trajnost v izobraževanju, ne gre idealizirati.

Osnovni cilj raziskave – percepcija trajnostnega razvoja – je bil s tem dosežen, rezultati pa so povedali zgodbo o razvitosti izobraževalnih politik na slovenskih univerzah na tem področju. Čeprav je poročilo zanimivo predvsem zaradi najvišjih nihanj, ki jih ni mogoče pojasniti, pa podatki odpirajo prostor za nujnost poglobljenega raziskovanja celotnega sistema izobraževanja kot arhitekturne, strukturne in organizacijske naloge. Gre za več različnih in povezanih resničnosti, da problemov, s katerimi se srečuje sedanja generacija, »ki [že] živi v obdobju posledic« (Orr, 2009: 147) in jih ne bo

mogoče rešiti z istim miselnim pristopom, s katerim so ti problemi nastali. Poleg tega je razsežnost nalog, s katerimi se bo morala spopasti sedanja generacija, tolikšna, da ta in naslednja generacija še ne bosta mogli uživati rezultatov opravljenega dela, tudi če se strukturne spremembe začnejo takoj. Razsežnost nalog ne kaže le za nujnost drugačnega miselnega pristopa, pač pa da se bodo posledice sedanjega ravnanja čutile še stoletja, četudi se začne človeštvo obnašati drugače takoj danes. Zamujanje na družboslovnem in humanističnem področju je deloma tudi posledica ločitve med njima v razsvetljenstvu, deloma pa podcenjena vloga družboslovnih in humanističnih znanj v današnjem svetu in seveda segregacije panog na univerzi. Percepcija trajnostnega razvoja kot orodja tehnologije kaže na problematičnost sedanjih miselnih pristopov. Želja biti čim bolj učinkovit v reševanju problemov beži pred resničnostjo in udeležbo; podobna je zdravniku, ki predpisuje zdravila brez diagnoze. Večina vprašanj, na katera opozarjajo simptomi sprememb, niso problemi, pač pa sistem biosfere, katere del je tudi človek. »Mnogo bolje bi bilo, da bi se človek spoznal samega sebe in se prilagodil omejenemu planetu, kot pa da hoče prilagoditi planet svojim neskončnim željam« (Orr, 2004: 9).

O tem lahko govorijo podatki o načinu komuniciranja in odzivih na vabilo k sodelovanju. Precej velika abstinenca fakultet s humanistično in družboslovno usmeritvijo je simptomatična. Prav tako bi bilo zanimivo analizirati, kako se posamezne ustanove posvečajo konceptualnim in strateškim vidikom vključevanja alternativnih modelov razmišljanja (če sploh) v visokošolski prostor in kakšno priložnost dajejo paradigmi trajnosti v tem kontekstu. Posamezni akterji na področju varovanja in ohranjanja okolja in razvijanja alternativnih modelov raziskovanja in učenja so nepovezani s sistemom izobraževanja. Temu je bil deloma posvečen znanstveni sestanek Izobraževanje za trajnostni razvoj in univerza (Koper, 27. november 2009). Stike smo iskali z univerzami v soseščini (zlasti zaradi povezave TR s turizmom) ter tudi z nekoliko bolj oddaljenimi. Med univerzami v soseščini je zanimiva Karl Franzens Universität iz Graza (prva univerza v Srednji Evropi, ki je leta 1995 podpisala *Listino Copernicus* in leta 2006 prvič objavila Poročilo o trajnosti), med oddaljenimi že omenjeni Univerza Lund (Švedska) in UBC v Vancouvru, ki razvija poseben inštitut CIRS (<http://www.cirs.ubc.ca/>). Po podatkih, dostopnih na spletni strani, je samo v iniciativo IAU vključenih več kot 650 univerz po svetu (v Sloveniji samo UL). Nekatere univerzitetne spletne strani so bile analizirane z vidika programov in pristopa. Omenjeni univerzi (UBC, Lund) sebi postavljata še strožja merila od predvidenih, in sicer zato, da bi jima uspelo zagnati nov cikel v raziskovalnem procesu, trajnostnem izobraževanju in učenja ter sooblikovanju politik. Posamezni vidiki trajnosti so postali zrcalo politik upravljanja s človeškimi viri. Trajnost v izobraževanju je (oziroma bo) izraz krožnega sodelovanja med panogami in usmeritvami, ki ne bo vplivala le na načrtovanje, prakso in posamezne dejavnosti na vseh ravneh izobraževanja, pač pa tudi postavljala vprašanja o človekovi »še vedno neprijazni zavesti« (Leopold, 1949).

5.6 Trendi v izobraževanju za trajnostni razvoj

Trendi v izobraževanju za trajnostni razvoj, kot jih na primer prikazuje UBC, so deloma povezani z zavezo *Izjave Talloires* (1990), oziroma pred njo še s *Tbilisjsko izjavo* (1977), ki je kot prva omenjala večplastno prestrukturiranje visokošolskega prostora po vzoru (kasneje rojenega) trajnostnega razvoja. Številne univerze po svetu sledijo usmeritvam trajnosti bodisi prek pristopanja k skupnim iniciativam v okviru IAU (UNESCO) bodisi v okviru EHEA (oz. EUA) bodisi v drugih mednarodnih in meduniverzitetnih zvezah ali meddisciplinarnih povezavah bodisi v postavljanju lastnih standardov avtonomije, demokratizacije in odličnosti. Če gre za merljive kazalce ustreznosti le

v nekaterih primerih, kot jih na primer predstavlja ESI, kot so reciklaža, arhitektura delovnih in bivalnih prostorov, prehrana, transport, povezanost posameznih ustanov univerze in sodelovanja med njimi ipd. – ESI obsega 21 kazalcev – pa gre v drugih tudi za bolj zahtevno refleksijo o načinu dela, učenja in poučevanja ter raziskovanja, kako ljudje sploh razmišljamo in se odločamo. »Eden prvih nespornosti je, če se trajnost nanaša le na stavbe in njihovo vzdrževanje in se prizadevanje za trajnost s tem že konča. Večina konceptov trajnosti gre onkraj stavb in oblikovanega okolja in si prizadeva trajnost vključiti v univerzitetno raziskovanje, učenje in družbeno vlogo univerze« (Moore, 2005b: 184). UBC je v ta namen leta 1998 ustanovila *Campus Sustainability Office*, ki se je lotil naloge za »danes« oziroma »jutri« ob temeljitem poznavanju preteklosti (Moore in dr., 2005). Na tej univerzi se je zvrstila vrsta projektov, ki so imeli za cilj izdelati okvirni program učenja, izobraževanja in raziskovanja po merilih široke udeležbe učiteljev, študentov, strokovnega osebja in vseh zaposlenih. Rezultat tega je bil Program SEEDS z značilnimi zankami (*sustainability loops*), ki ponazarjajo model pretoka informacij med udeleženi in proces 'prevedljivosti' premika v raziskovanju in učenju, ki skupaj s poklicno kvalifikacijo predstavljajo tudi oblikovanje osebnosti, skratka opredeljujejo novo konstrukcijo znanja. Janet Moore je več let delala na programu premostitvenih nalog (Kaj storiti tukaj-in-zdaj?), ki je bil tarča kritik, podobno kot je bilo to zaznati pri nas. Medtem ko so se komunikacijske vrzeli med načrtovalci in 'izvajalci' poglobljale prav zaradi vprašanja, kaj storiti tukaj-in-zdaj, in je osebje univerze v trajnostni strategiji odkrivalo le priložnostno retorično dopolnitev programov (Moore, 2004), se je začel načrtovati nov in dokaj specifičen program, ki ga danes predstavlja CIRS. Ta naj bi po prvotnih načrtih začel delovati že leta 2009, po novem pa leta 2011. Po navedbah Janet Moore so tako študentje kot učitelji izražali naklonjenost trajnosti kot nekakšni gramatiki raziskovanja in učenja, nepredstavljen pa se jim je zdel miselni premik, češ da ukinja (spodnaša) ustaljene kurikule. »Bilo bi nepošteno dati ji prednost, saj imamo vrsto drugih politik /.../ Zakaj bi morali dati prednost trajnosti, zakaj ne pravičnosti in poštenju ...?« (Moore, 2005b: 188). Zadržanost pred trajnostjo, ki naj bi vplivala tudi na vsebino izobraževanja (Bowers, 2001), je kazala na zakoreninjenost tradicionalnega načina razmišljanja, ki človeku dovoljuje vztrajati v distanci do sveta, do drugih in do nujnih sprememb. Sedanji koraki uresničljivosti (izvedljivosti) trajnosti na UBC se osredotočajo na prioritete posameznih članic univerze, v katerih se kažejo težnje po medsebojnem sodelovanju panog in novih načinov učenja. To razvija CIRS. Seznam prioritet je signaliziral miselno izoblikovan tip dolgoročnega načrtovanja sprememb, ki ga označujejo spodbujanje učenja na temelju raziskovanja, poudarjanje skupnega (interaktivnega) učenja, jasno izražena potreba po drugačnem družbenem vplivu znanja ipd. CIRS je že v teku nastajanja ideje sprejel tudi vrsto miselnih premikov v pojmovanju človeka, človeškega in naravnega okolja, človekove vključenosti, bistveno pozornost pa je posvetil premiku v pojmovanju vodenja, in sicer tako transakcijskega kot transformacijskega (Burns, 2003). Po več letih se je pokazalo, da ni šlo le za element t. i. *pozabljene prihodnosti v preteklosti*, pač pa za težavno spreminjanje miselnih vzorcev, za inertnost zanikanja stvarnosti, pritisk gospodarstva in politike, skupinskega (kolektivnega) razmišljanja, ki omogoča skrivanje za mnenji drugih, argumente moči, nerazumevanja samih sebe ter zlasti nejasne zavesti o tem, ali so se pripravljene soočiti s težkim obdobjem v prihodnosti in prihodnost zares vključiti v današnje ravnanje. Godrnjanje o pomanjkljivostih načrtovanja in preširokem horizontu sprememb je bilo znamenje prevladujoče percepcije trajnosti, ki se jo na institucionalni ravni pogosto zamenjuje z infrastrukturno podobo akademske skupnosti, ki je varna, čista, prijazna do okolja in naklonjena življenju, ki torej predlaga modele udobja, ne razmišlja pa o radikalnih spremembah.

5.7 TR na slovenskih univerzah

V raziskavi na slovenskih univerzah (2009) se je nekaj vprašanj nanašalo na perspektivo izobraževanja in usmeritev slovenske akademske sfere. 35. vprašanje je obsegalo možne strukturne premike izobraževanja/učenja; obsegalo je deset tem: (1) trajnostne strategije v poučevalnih, raziskovalnih in študijskih metodah (poudarek na interakciji, etični refleksiji in transformativnem učenju), (2) povezovanje univerzitetnega prostora z neposrednim okoljem, (3) etika medkulturnega dialoga in institucionalne kulture, (4) koncept ustvarjalnosti in/ali inovativnosti (razvijanje sposobnosti vodenja in oblikovanje podjetniškega duha), (5) nove metodologije dela (interdisciplinarnost in kooperativnost), (6) razvijanje sposobnosti vodenja in razvijanja demokratičnih kompetenc (npr. aktivno državljanstvo), (7) redno ocenjevanje trajnostnih praks v univerzitetnem okolju (spremljanje pomembnih kazalcev trajnosti), (8) univerza kot 'živ laboratorij' in razvoj univerzitetnega okolja kot vzorčnega primera prehodnosti paradigem, (9) medgeneracijski dialog, oblikovanje vsem generacijam prijaznega (grajenega) okolja in (10) drugi družbeni vidiki izobraževanja za trajnostni razvoj. Respondenti so predlagane teme ocenili s 2,7 (najnižja ocena 0, najvišja 5). Odgovore smo razumeli kot 'varne'. Vprašanje je bilo najbrž preveč široko.

Štiri slovenske univerze (in EMUNI, ki ima sedež v Sloveniji) so vključene v EHEA in ERA (Univerza na Primorskem kot pridružena članica). V času pisanja tega poročila imajo vse slovenske univerze v svoje kurikule integrirana osnovna načela trajnostnega razvoja, nimajo pa izvedbenega programa trajnostnega izobraževanja, ki bi poleg vsebinskega (okoljski, gospodarski) vseboval tudi družbeni (etični) vidik trajnosti, glede na rezultate ankete pa manjka predvsem izkušnja hermenevitičnega kroga. Po *Graški deklaraciji* (2005) in DESD (2005-2014) se je zanimanje za standarde trajnostne univerze precej povečalo. Ministrska konferenca v Bergnu (2005, v okviru EHEA) je to vključila v sporočilo za javnost. Univerza v Ljubljani ponuja programe o zaščiti in upravljanju okolja, okoljske inženirske programe in tudi interdisciplinarni program v mednarodni poletni šoli (*Environmental and resource management*). Univerza na Primorskem s študijskim letom 2010-11 prvič ponuja interdisciplinarni program na drugi stopnji *Upravljanje trajnostnega razvoja* (izvajajo ga tri fakultete: FM, FHŠ in VŠZI). Univerza v Novi Gorici ima Fakulteto za okoljske znanosti in ponuja okoljsko usmerjene programe tudi na prvi stopnji, toda gre predvsem za okoljski in tehnološki vidik. Evropska mediteranska univerza (EMUNI) v Portorožu ponuja programe na drugi in tretji stopnji, ki pa ne predstavljajo niti strukturne novosti niti še ni mogoče preverjati, če (in kako) se ti programi izvajajo v Sloveniji. UM od leta 2003 naprej ponuja podiplomski program o trajnostnem razvoju, kot univerza pa je najbližje standardom trajnostne univerze glede na merljive kazalce (ESI). V okviru Laboratorija za procesno sistemsko tehniko in trajnostni razvoj Fakultete za kemijo in kemijsko tehnologijo te univerze je nastalo nekaj odmevnih študij in predlogov (Lukman, 2007; Lukman et al., 2009). Večina programov v slovenskem šolskem sistemu je osredotočenih na okoljsko vzgojo (*environmentalism*).

Glede na rezultate raziskave in priložnostne zadetke v cobissu prevladuje v Sloveniji precejšnja nepovezanost programov in raziskovanja na področju TR. Čeprav je večina respondentov izražala naklonjenost trajnosti kot integralnem delu raziskovanja, izobraževanja/učenja in vodenja/upravljanja sprememb, se paradigemski premik (hermenevitični krog; sustainability loop) razume različno najbrž tudi zato, ker se ne pozna pojma oziroma ker se trajnosti še ne razume kot modela delovanja, ki bi ga že lahko racionalizirali oziroma finančno ovrednotili. Zato se TR pogosto znajde na seznamu dodatnih stroškov. Ta način percepcije pripoveduje, da je prehod v neko drugo kulturo v današnjih razmerah usodno povezan s potrošnjo oziroma da je sedanja kultura

nepripravljena na »sestop« (Chamberlin, 2009). Velika ovira se zdi sedanja disciplinarna razdelitev raziskovanja oziroma znanosti, ki je še vedno Laplaceova (1801) in na primer ne zaznava 'kulture zanikanja' oziroma značilnosti 'hotene slepote' (Kitcher, 2010; 2001). Študentje imajo pred vpisom predhodno predstavo o študiju na fakulteti glede na svoj bodoči poklic in se ne vprašujejo o ciljih izobraževanja, etični dimenziji poklica, družbeni implikaciji izobraževanja/učenja, interakciji med izobraževalnim sistemom, gospodarstvom, politiko in kulturnim ter družbenim razvojem, tega jim pa tudi nihče ne ponuja. S tem prinašajo s seboj vzorec razmišljanja, ki gleda na izobraževanje kot na trening za kasnejšo vlogo v družbi, univerza pa nima nobene paradigemske ponudbe na tem področju; verjetno se to nanaša na dvom, če je to lahko naloga univerze. Strmo upadanje okoljske in znanstvene pismenosti v srednjih šolah je posledica enosmernega »environmentalizma« v osnovni šoli, v kateri skoraj ni poročil, da bi učenci sami bili soavtorji kakšnega mikroprojekta na to temo oziroma je družbena dimenzija trajnosti skoraj povsem odsotna. Enosmerna razprava o ciljih izobraževanja, rigidnost institucij, koncentracija moči, vloga medijev, gospodarstva, (ne)razumevanje naravnega okolja, medgeneracijska (ne)odgovornost, relativno velika odpornost na spremembe ipd. so še dodatne ovire. Zato premik v izobraževanju lahko prinese le multidisciplinarno sodelovanje med posameznimi znanstvenimi panogami glede vprašanj, v katerih je sodobna družba najbolj šibka in v katerih se simultano pojavljajo tudi vprašanja o človeku ter njegovih resničnih potrebah. »Iznajti moramo povsem nove ustanove, nove načine poslovanja, nov način vodenja« (Gould in Hosey, 2008: 32).

Naloga univerze oziroma sistema izobraževanja spričo trajnosti je dokaj razločna, zelo preprosta in hkrati zelo zapletena. Zapletena je zaradi politične, gospodarske, tehnološke in kulturne nepripravljenosti na nove razmere. Zapletene so tudi zaradi nepredvidljivih razmer v prihodnosti oziroma zaradi 'pozabljene prihodnosti v preteklosti', na kar opozarjajo nekatere hude napovedi: valovi vojn, pomanjkanje vode, nove bolezni, pojav klimatskega begunstva ipd. Univerza / izobraževalni sistem lahko odgovori na dve vprašanji, ki se nanašata na njeno avtonomijo: »Je človekova razumnost povsem vrhnji del razvoja sveta?« in: »Je pripisovanje specifične razumnosti izključno človeku dovolj močan razlog za vztrajanje na dualističnem vzorcu: človek + ves preostali svet?« Potreba po temeljitem premisleku tega vzorca, katerega utrdba je tudi aktualni izobraževalni sistem, se kaže tudi v vprašanju, če smo ljudje in družbeni sistemi integralni del širšega planetarnega sistema, ali pa smo izvzeti in je kritika dualističnega vzorca neupravičena. Razsvetljenski (kartezijanski) model podpira in vzdržuje razmere, kakor da človek ni del tega sveta oziroma da je od njega neodvisen in da degradacija okolja zanj ne more imeti pomembnih posledic. Večina zagovornikov trajnosti pa trdi, da o okolju ni mogoče pridobiti relevantnega znanja brez udeležbe in priznanja enakosti. S tem se tudi pojasni, zakaj je sedanje tehnološko znanje precej diletantsko in krivično (De Hahn in dr., 2008) ter da je univerza dolžna storiti več.

Tradicionalnima nalogama univerze, učenju in raziskovanju, se danes pridružuje naloga služenja neposredni skupnosti. »Dialog o trajnosti vključuje razprave o ekološki in družbeni pravičnosti in o tem, kaj pomeni raziskovati, učiti (se) in služiti družbi« (Moore, 2005b,192). Ta na neki način ukinja model človeka kot pasivnega izvajalca oz. mislečega stroja (*homo faber*), ki je, dokler se mu krivda ne dokaže, 'nedolžnik' (Kellert in Wilson, 1995; Wilson, 2003). To je prav model pozabljanja na prihodnost. Prihodnost namreč ni oddaljen čas in ni izstreljena puščica, ki ne more spremeniti smeri, pač pa se je lahko spominjamo z zavestjo odgovornosti (Orr, 2009: 68–83).

Univerze danes močno poudarjajo družbeni vidik trajnosti tako v smislu razvoja ustanov po meri človeka kot tudi v smislu socialnega učenja in socialne inovativnosti (LeVine in Scollon, 2004). Ti vidiki univerzam sicer neposredno ne pomagajo do višje uvrstitve na lestvici odličnosti (in so zato

'dodaten strošek'), toda nanašajo se na percepcijo temeljnih potreb, med katere sodi tudi vključenost prihodnosti v sedanost. Razprave o trajni (varni) prihodnosti si brez tega ni mogoče predstavljati (Lukman, 2007). V današnjih razmerah ovirajo to vključevanje zgodovinski spomin o prepletenosti izobraževanja in politik, ki univerzo pojmuje kot podaljšano roko gospodarstva, cilji politike v obdobju gospodarske ekspanzije in hladne vojne, in vprašanje, koliko to stane. Motnje so še očitnejše spričo dejstva, ker se razprava o ceni trajnosti pojavlja kot retorično polnilo v politiki, ki še vedno uporablja jezik hladne vojne in daje prednost gospodarskim rešitvam. To nedoslednost je opaziti tudi v strukturnih spremembah univerzitetnega okolja (bolonjska reforma) in želji po položaju na lestvici odličnosti. Kljub načelni opredelitvi EHEA in ERA za umestitev trajnosti v visokošolski prostor bodisi v okviru Global Higher Education for Sustainable Partnership (GHESP) bodisi v okviru DESD pa predlogov za integracijo trajnosti in paradigmatičnega premika še ni. Povod za to je dejstvo, da gre za spremembe 'od spodaj'. Družbeni vidik v današnjih reformah sicer ni povsem prezrt, toda reforme so se osredotočale na merljive strukturne spremembe, kot jih ponazarja Demingov cikel (PDCA = Plan-Do-Check-Act ali PDSA =Plan-Do-Study-Act), , toda ponuja le akcijske, ne pa transformacijskih sprememb. Povezovanje trajnosti v izobraževanju/učenju z družbenimi vidiki pa bere spremembe v obe smeri in upoštevajo vključenost. Spremembe od zgoraj niso dovolj.

5.8 Vprašalnik ITR

VPRAŠALNIK o izobraževanju za trajnostni razvoj v univerzitetnem okolju v Sloveniji

VPR. 1 V kolikšni meri velja, da je primarni cilj izobraževanja na vaši ustanovi ...

Ocenite na lestvici od 1 do 5, pri čemer 1 pomeni, da sploh ne velja, 5 pa, da zelo velja.

- a) ... usposobljenost za delovanje v nacionalnem prostoru?
- 1 sploh ne velja
 - 2 ne velja
 - 3 niti niti
 - 4 velja
 - 5 zelo velja
- b) ... usposobljenost za delovanje v širšem regionalnem/evropskem prostoru?
- 1 sploh ne velja
 - 2 ne velja
 - 3 niti niti
 - 4 velja
 - 5 zelo velja

VPR 2. Kako bi opisali ustanovo, na kateri se izobražujete/delate? Prosimo, obkrožite.

- 1 je pretežno raziskovalna
- 2 je pretežno izobraževalna
- 3 je približno v enaki meri raziskovalna in izobraževalna

VPR 3 Ali se po vašem mnenju v ustanovi, na kateri se izobražujete/delate, v zadnjih petih letih (Prosimo, obkrožite)

- 1 ... povečuje delež izobraževanja?
- 2 ... povečuje delež raziskovanja?
- 3 Razmerje med izobraževanjem in raziskovanjem ostaja bolj ali manj enako.

VP. 4. Kako pomembna je za vas dostopnost do visokošolskega izobraževanja? Ocenite na lestvici od 1 do 5, kjer 1 pomeni, da dostopnost do visokošolskega izobraževanja sploh ni pomembna, 5 pa, da je zelo pomembna.

- 1 sploh ni pomembna
- 2 ni pomembna
- 3 ni niti pomembna niti nepomembna
- 4 je pomembna
- 5 je zelo pomembna

VP. 5 Kakšne možnosti pri dostopnosti do študija bodo po vašem mnenju imeli študentje iz socialno slabše stoječih družin v naslednjih petih letih? Prosimo, obkrožite.

- 1 imeli bodo več možnosti
- 2 imeli bodo enake možnosti, kot danes
- 3 imeli bodo manjše možnosti, kot danes

VP. 6 Katere so po vašem mnenju glavne značilnosti visokošolskega izobraževanja? Ocenite značilnosti visokošolskega izobraževanja v Sloveniji na lestvici od 1 do 5, kjer 1 pomeni, da dejavnik sploh ni značilen za visokošolsko izobraževanje, 5 pa, da je zelo značilen.

Razširitev obzorja znanja	sploh ni značilna	2	3	4	je zelo značilna
Raziskovalna odličnost	sploh ni značilna	2	3	4	je zelo značilna
Avtonomnost in odgovornost	sploh ni značilna	2	3	4	je zelo značilna
Usmerjenost v trajnostne rešitve in napredno upravljanje človeških virov	sploh ni značilna	2	3	4	je zelo značilna
Solidarnost	sploh ni značilna	2	3	4	je zelo značilna

VP. 7 Koliko so po vašem mnenju na ustanovi, na kateri se izobražujete/delate, študentje aktivno vključeni v preno izobraževalnih kurikulumov (primer Bologna) ter izdelavo novih programov na fakulteti? Ocenite na lestvici od 1 do 5, kjer 1 pomeni, da sploh niso vključeni, 5 pa, da so zelo vključeni.

- 1 sploh niso vključeni
- 2 niso vključeni
- 3 niti niti
- 4 so vključeni
- 5 so zelo vključeni

VP. 8 Ali ustanova, na kateri se izobražujete/delate, ... Prosimo, obkrožite.

VP. 9 Ali ustanova, se	... razvija profile poklicev, za katere izobražuje?	da	ne	ne vem	se na kateri
	... razvija programe sodelovanja z gospodarskimi subjekti, morebitnimi kasnejšimi delodajalci?	da	ne	ne vem	
	... razvija ustrezne programe mentorstev za študente?	da	ne	ne vem	

izobražujete/delate, redno seznanja z zaposlenostjo in zaposljivostjo diplomantov? Prosimo, obkrožite.

- 1 da (pojdite na vprašanje 10)
- 2 ne (pojdite na vprašanje 9a)
- 3 ne vem (pojdite na vprašanje 9a)

VPR. 9a če ste odgovori z 'ne' ali 'ne vem', vas sprašujemo: Ali bi se vam zdelo sledenje karieram diplomantom smiselno? Prosimo, ocenite na lestvici od 1 do 5, kjer 1 pomeni, da sploh ne bi bilo smiselno, 5 pa, da bi bilo zelo smiselno

- 1 sploh ne bi bilo smiselno
- 2 ne bi bilo smiselno
- 3 niti niti
- 4 bilo bi smiselno
- 5 bilo bi zelo smiselno

VPR. 10 Kakšne možnosti za študij v tujini imajo po vašem mnenju slovenski študentje? Prosimo, obkrožite.

- 1 študentje imajo dovolj možnosti za študij v tujini
- 2 študentje nimajo dovolj možnosti za študij v tujini

Zakaj? Prosimo, pojasnite.

VPR. 11 Ali se študentje, ki so uspešno dokončali diplomo ali podiplomski študij, radi vračajo na ustanovo/fakulteto oz. so morda vključeni v razvoj izobraževalne ustanove (v obliki gostujočih predavanj, predstavitev, drugih oblik sodelovanja)?

- 1 da
- 2 ne
- 3 ne vem

VPR. 12 Kako pomembno je po vašem mnenju vseživljenjsko izobraževanje? Ocenite na lestvici od 1 do 5, kjer 1 pomeni, da sploh ni pomembno 5 pa, da je zelo pomembno.

- 1 sploh ni pomembno
- 2 ni pomembno
- 3 niti niti
- 4 je pomembno
- 5 je zelo pomembno

VPR. 13 Ali ste, če ste študent/ka, v zadnjem obdobju izpolnili študentsko anketo (za ocenjevanje študijskih programov, posameznih predmetov ter učiteljev in sodelavcev)? Prosimo, obkrožite.

- 1 da
- 2 ne

Izobraževanje za trajnostni razvoj

VPR. 14 Ali poznate izraz »trajnostni razvoj«? Prosimo, obkrožite.

- 1 da
- 2 ne

VPR. 15 Ali poznate UNESCO-vo iniciativo 'Desetletje za izobraževanje za trajnostni razvoj' (Decade for education for sustainable development)? Prosimo, obkrožite.

- 1 da
- 2 ne

VPR. 16 Na kaj najprej pomislite, ko slišite za izobraževanje za trajnostni razvoj? Prosimo, obkrožite največ tri odgovore.

- 1 na naravno okolje
- 2 na klimatske spremembe in na s tem povezane mednarodne pobude
- 3 na nove tehnološke možnosti
- 4 na izobraževanje
- 5 na obnovljive vire energije in na 'čisto energijo'
- 6 na sooblikovanje družbenih pristojnosti in odgovornosti
- 7 na usposobljenost za medkulturni dialog
- 8 na demokratizacijo javnega prostora
- 9 na umetnost
- 10 na zdravje
- 11 na medgeneracijsko komunikacijo
- 12 drugo _____

VPR. 17 Kako pomembno je po vašem mnenju razvijanje čuta za globalno družbeno odgovornost v visokošolskem izobraževanju? Prosimo, obkrožite.

- 1 sploh ni pomembno
- 2 ni pomembno
- 3 niti niti
- 4 je pomembno
- 5 je zelo pomembno

VPR. 18 Ali vam je morda znan kateri od programov izobraževanja za trajnostni razvoj (v nacionalnem, regionalnem oziroma mednarodnem okviru)? Prosimo, obkrožite.

- 1 da
 - 2 ne
- Če je odgovor 'da', kateri? 1. _____
2. _____
3. _____

VPR. 19 Ali vam je znana katera od izjav o izobraževanju za trajnostni razvoj, ki se nanaša na univerzitetno okolje? Prosimo, obkrožite.

- 1 da
 - 2 ne
- Če je odgovor 'da', katera? 1. _____
2. _____
3. _____

VPR. 20 Kako pomembno se vam zdi izobraževanje za trajnostni razvoj v času univerzitetnega študija in v univerzitetnem okolju? Ocenite na lestvici od 1 do 5, kjer 1 pomeni, da sploh ni pomembno, 5 pa, da je zelo pomembno.

- 1 sploh ni pomembno
- 2 ni pomembno

- 3 niti niti
- 4 je pomembno
- 5 je zelo pomembno

VPR. 21 Kakšen pomen pripisujete etiki v izobraževanju za trajnostni razvoj? Ocenite na lestvici od 1 do 5, pri čemer 1 pomeni, da sploh ni pomembna, 5 pa, da je zelo pomembna.

- 1 sploh ni pomembna
- 2 ni pomembna
- 3 niti niti
- 4 je pomembna
- 5 je zelo pomembna

VPR. 22 Ali vam je znan *Environmental Sustainability Index*? Prosimo, obkrožite.

- 1 da
- 2 ne

VPR. 23 Če bi imeli na razpolago dovolj podatkov o izobraževanju za trajnostni razvoj in bi se vam zdela ta ideja pomembna, v katero obdobje izobraževanja bi jo postavili? Prosimo, obkrožite.

- 1 v osnovnošolsko
- 2 v srednješolsko
- 3 v visokošolsko
- 4 na vse stopnje izobraževanja

VPR. 24 Ali vam je znano, da bolonjska reforma visokošolskega izobraževanja predvideva vključitev nekaterih pobud za izobraževanje za trajnostni razvoj v izobraževalni proces? Prosimo, obkrožite.

- 1 da
- 2 ne

VPR. 25 Ali po vašem mnenju bolonjska reforma univerzitetnega študija dovolj spodbuja k izobraževanju za trajnostni razvoj in iskanju trajnostnih rešitev v človeškem in naravnem okolju? Prosimo, obkrožite.

- 1 da
- 2 ne
- 3 ne vem

VPR. 26 Ali vam je morda znana kakšna ustanova v Sloveniji, ki v nacionalnem ali regionalnem okviru koordinira izobraževanje in raziskovanje za trajnostni razvoj? Prosimo, obkrožite.

- 1 da
- 2 ne
- Če je odgovor 'da', katera? 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

VPR. 27 Ali bi moralo biti po vašem mnenju izobraževanje za trajnostni razvoj del formalnega ali predvsem del neformalnega izobraževanja? Prosimo, obkrožite.

- 1 moralo bi biti bolj del formalnega izobraževanja
- 2 moralo bi biti bolj del neformalnega izobraževanja

VPR. 28 Ali bi po vašem mnenju znanje s področja trajnostnega razvoja in trajnostnih rešitev pripomogla ... Prosimo, obkrožite.

VPR. 29 vašem	k večji zaposljivosti študentov po končanem študiju	da	ne	ne vem	Ali je po mnenju
	k boljšim poklicnim profilom	da	ne	ne vem	
	k socialno bolj varni družbi	da	ne	ne vem	

izobraževanje za trajnostni razvoj pomembno za splošno poklicno usposobljenost? Ocenite na lestvici od 1 do 5, pri čemer 1 pomeni, da sploh ni pomembno, 5 pa, da je zelo pomembno

- 1 sploh ni pomembno
- 2 ni pomembno
- 3 niti niti
- 4 je pomembno
- 5 je zelo pomembno

VPR. 30 Ali bi bila po vašem mnenju ustanova, na kateri se izobražujete/delate, v prihodnosti bolj zaželena pri študentih, če bi imela v programu izobraževanja tudi izrecne vidike trajnostnega razvoja? Prosimo, obkrožite.

- 1 da
- 2 ne
- 3 ne vem

VPR. 31 Ali ste že prebrali katero od knjig, razpravo ali članek, ki se nanaša na izobraževanje za trajnostni razvoj ali na iskanje trajnostnih rešitev v družbi?

- 1 da
 - 2 ne
- Če je odgovor 'da', katero in kje (v kateri reviji, če gre za članek)?

VPR. 32 Ali ste že obiskali kakšno spletno stran, ki govori o izobraževanju za trajnostni razvoj? Prosimo, obkrožite.

- 1 da
- 2 ne

VPR. 33 Ali bi vas to področje dela in študija v prihodnosti zanimalo? Prosimo, obkrožite.

- 1 da
- 2 ne

VPR. 34 Če ste odgovorili z 'da', katero od navedenih področij bi vas najbolj zanimalo? Prosimo, obkrožite največ tri odgovore.

- 1 ekološki dizajn
- 2 'zelena' arhitektura
- 3 organska proizvodnja hrane
- 4 razvoj okolju primerne tehnologije
- 5 obnovljivi energetske viri
- 6 oblikovanje človeške skupnosti (komunikacija, obveščenost, demokratizacija, avtonomija ...)

7 nov življenjski stil
8 gospodarski razvoj
9 drugo

VPR. 35 Spodaj je deset tem, ki sodijo v okvir izobraževanja za trajnostni razvoj. Ocenite jih z ocenami od 1 do 5 glede na to, kako se vam zdijo pomembne, da bi se jih vključilo v študijske programe; 1 pomeni, da se vam sploh ne zdijo pomembne, 5 pa, da se vam zdijo zelo pomembne.

Trajnostne strategije v poučevalnih in študijskih metodah (poudarek na interakciji, na etični refleksiji, t.i. transformativno učenje)	sploh ni pomembna	2	3	4	je zelo pomembna
Vsestransko povezovanje univerzitetnega prostora z neposrednim okoljem	sploh ni pomembna	2	3	4	je zelo pomembna
Etika, medkulturni dialog in institucionalna kultura	sploh ni pomembna	2	3	4	je zelo pomembna
Ustvarjalnost in inovativnost: razvijanje sposobnosti vodenja in oblikovanje podjetniškega duha	sploh ni pomembna	2	3	4	je zelo pomembna
Novo metodologije dela (multi-, inter-, in transdisciplinarnost)	sploh ni pomembna	2	3	4	je zelo pomembna
Povečevanje usposobljenosti in razvijanje demokratičnih kompetenc (npr. aktivno državljanstvo)	sploh ni pomembna	2	3	4	je zelo pomembna
Redno ocenjevanje trajnostnih praks v univerzitetnem okolju (spremljanje pomembnih vidikov trajnosti, npr. ravnanje z odpadki, hrano ipd.; v okviru posebne komisije, kot 'mikroprojekt' ipd.)	sploh ni pomembna	2	3	4	je zelo pomembna
Univerza kot 'živ laboratorij': razvoj univerzitetnega okolja kot vzorčnega primera prehodnosti, urejenosti in ekološkega dizajna	sploh ni pomembna	2	3	4	je zelo pomembna
Medgeneracijski dialog in oblikovanje vsem generacijam prijaznih urbanih okolij	sploh ni pomembna	2	3	4	je zelo pomembna
Družbeni vidiki izobraževanja za trajnostni razvoj	sploh ni pomembna	2	3	4	je zelo pomembna

Demografija

DEM 1 Spol

1 moški
2 ženska

DEM 2 Katerega leta ste rojeni 19_____

DEM 3 Regija bivanja: _____

DEM 4 : Status

1 študent/ka

2 raziskovalec/ka oziroma predavatelj/-ica

DEM 5: Univerza

1 Univerza v Ljubljani

2 Univerza na Primorskem







3 Univerza v Mariboru






4 Univerza v Novi Gorici

DEM 6: Fakulteta oz. ustanova, na kateri ste zaposleni oziroma jo obiskujete kot študent/ka:

5.9 Rezultati anket pred evalvacijo

V rezultatih so zanemarjeni nekateri podatki iz vprašanj 5, 26, 31 in iz demografije. Razlog je izključno prostorski. Rezultati so bili poslani na vse naslove, tudi na naslov MŠŠ RS in ARRS, v vmesnem poročilu septembra 2009.

1. V kolikšni meri velja, da je primarni cilj izobraževanja na vaši ustanovi usposobljenost za delovanje v nacionalnem prostoru?			
Answers (N=697)	%	N	%
sploh ne velja		5	0,7
ne velja		25	3,6
niti niti		140	20,1
velja		404	58
zelo velja		117	16,8
brez odgovora		6	0,9

V kolikšni meri velja, da je primarni cilj izobraževanja na vaši ustanovi usposobljenost za delovanje v širšem regionalnem/evropskem prostoru?			
Answers (N=697)	%	N	%
sploh ne velja		13	1,9
ne velja		48	6,9
niti niti		216	31
velja		348	49,9
zelo velja		66	9,5

brez odgovora		6	0,9
---------------	--	---	-----

2. Kako bi opisali ustanovo, na kateri se izobražujete/delate?

Answers (N=697)	%	N	%
je pretežno raziskovalna		24	3,4
je pretežno izobraževalna		375	53,8
je približno v enaki meri raziskovalna in izobraževalna		295	42,3
brez odgovora		3	0,4

3. Ali se po vašem mnenju v ustanovi, na kateri se izobražujete/delate, v zadnjih petih letih...

Answers (N=697)	%	N	%
povečuje delež izobraževanja		152	21,8
povečuje delež raziskovanja		219	31,4
razmerje med izobraževanjem in raziskovanjem ostaja bolj ali manj enako		321	46,1
brez odgovora		5	0,7

4. Kako pomembna je za vas dostopnost do visokošolskega izobraževanja?

Answers (N=697)	%	N	%
sploh ni pomembna		2	0,3
ni pomembna		6	0,9
ni niti pomembna niti nepomembna		27	3,9
je pomembna		251	36
je zelo pomembna		409	58,7
brez odgovora		2	0,3

5. Kakšne možnosti pri dostopnosti do študija bodo po vašem mnenju imeli študentje iz socialno slabše stoječih družin v naslednjih petih letih?

Answers (N=697)	%	N	%
imeli bodo več možnosti		30	4,3
imeli bodo enake možnosti, kot danes		194	27,8
imeli bodo manjše možnosti, kot danes		470	67,4
brez odgovora		3	0,4

6. Katere so po vašem mnenju glavne značilnosti visokošolskega izobraževanja?

1 Razširitev obzorja znanja (N=697)	%	N	%
-------------------------------------	---	---	---

1 sploh ni značilna		10	1,4
2 ni značilna		39	5,6
3 niti niti		182	26,1
4 je značilna		320	45,9
5 je zelo značilna		134	19,2
6 brez odgovora		12	1,7
2 Raziskovalna odličnost (N=697)	%	N	%
1 sploh ni značilna		19	2,7
2 ni značilna		134	19,2
3 niti niti		313	44,9
4 je značilna		183	26,3
5 je zelo značilna		38	5,5
6 brez odgovora		10	1,4
3 Avtonomnost in odgovornost (N=697)	%	N	%
1 sploh ni značilna		16	2,3
2 ni značilna		108	15,5
3 niti niti		289	41,5
4 je značilna		229	32,9
5 je zelo značilna		50	7,2
6 brez odgovora		5	0,7
4 Usmerjenost v trajnostne rešitve in napredno upravljanje človeških virov (N=697)	%	N	%
1 sploh ni značilna		28	4
2 ni značilna		134	19,2
3 niti niti		286	41
4 je značilna		194	27,8
5 je zelo značilna		42	6
6 brez odgovora		13	1,9
5 Solidarnost (N=697)	%	N	%
1 sploh ni značilna		58	8,3
2 ni značilna		163	23,4
3 niti niti		266	38,2
4 je značilna		163	23,4
5 je zelo značilna		42	6
6 brez odgovora		5	0,7

Katere so po vašem mnenju glavne značilnosti visokošolskega izobraževanja?

Min: 1, Max: 6	mean	min	max	N	mean
1 Razširitev obzorja znanja		1	6	697	3,81
2 Raziskovalna odličnost		1	6	697	3,17
3 Avtonomnost in odgovornost		1	6	697	3,29
4 Usmerjenost v trajnostne rešitve in napredno upravljanje človeških virov		1	6	697	3,18
5 Solidarnost		1	6	697	2,98

7. Koliko so po vašem mnenju na ustanovi, na kateri se izobražujete/delate, študentje aktivno vključeni v prenovu izobraževalnih kurikulumov (primer Bologna) ter izdelavo novih programov na fakulteti?

Answers (N=697)	%	N	%
sploh niso vključeni		132	18,9
niso vključeni		191	27,4
niti niti		183	26,3
so vključeni		156	22,4
so zelo vključeni		30	4,3
brez odgovora		5	0,7

8. Ali ustanova, na kateri se izobražujete/delate...

1 razvija profile poklicev, za katere izobražuje? (N=697)	%	N	%
da		407	58,4
ne		124	17,8
ne vem		161	23,1
brez odgovora		5	0,7
2 razvija programe sodelovanja z gospodarskimi subjekti, morebitnimi kasnejšimi delodajalci? (N=697)	%	N	%
da		293	42
ne		198	28,4
ne vem		199	28,6
brez odgovora		7	1
3 razvija ustrezne programe mentorstev za študente? (N=697)	%	N	%
da		360	51,6
ne		155	22,2
ne vem		177	25,4
brez odgovora		5	0,7

Ali ustanova, na kateri se izobražujete/delate...

Min: 1, Max: 6	mean	min	max	N	mean
----------------	------	-----	-----	---	------

1 razvija profile poklicev, za katere izobražuje?		1	4	697	1,66
2 razvija programe sodelovanja z gospodarskimi subjekti, morebitnimi kasnejšimi delodajalci?		1	4	697	1,89
3 razvija ustrezne programe mentorstev za študente?		1	4	697	1,75

9a. Ali se ustanova, na kateri se izobražujete/delate, redno seznanja z zaposlenostjo in zaposljivostjo diplomantov?			
Answers (N=697)	%	N	%
da		173	24,8
ne		234	33,6
ne vem		288	41,3
brez odgovora		2	0,3

9b. Če ste odgovori z 'ne' ali 'ne vem', vas sprašujemo: Ali bi se vam zdelo sledenje karieram diplomantom smiselno?			
Answers (N=522)	%	N	%
sploh ne bi bilo smiselno		4	0,8
ne bi bilo smiselno		17	3,3
niti niti		60	11,5
bilo bi smiselno		238	45,6
bilo bi zelo smiselno		198	37,9
brez odgovora		5	1

10. Kakšne možnosti za študij v tujini imajo po vašem mnenju slovenski študentje?			
Answers (N=697)	%	N	%
študentje imajo dovolj možnosti za študij v tujini		501	71,9
študentje nimajo dovolj možnosti za študij v tujini		157	22,5
brez odgovora		39	5,6

11. Ali se študentje, ki so uspešno dokončali diplomu ali podiplomski študij, radi vračajo na ustanovo/fakulteto oz. so morda vključeni v razvoj izobraževalne ustanove (v obliki gostujočih predavanj, predstavitev, drugih oblik sodelovanja)?			
Answers (N=697)	%	N	%
da		170	24,4
ne		111	15,9
ne vem		409	58,7
brez odgovora		7	1

12. Kako pomembno je po vašem mnenju vseživljenjsko izobraževanje?			
--	--	--	--

Answers (N=697)	%	N	%
niti niti		18	2,6
je pomembno		231	33,1
je zelo pomembno		446	64
brez odgovora		2	0,3

13. Ali ste, če ste študent/ka, v zadnjem obdobju izpolnili študentsko anketo (za ocenjevanje študijskih programov, posameznih predmetov ter učiteljev in sodelavcev)?

Answers (N=697)	%	N	%
da		435	62,4
ne		180	25,8
brez odgovora		82	11,8

14. Ali poznate izraz »trajnostni razvoj«?



























Answers (N=697)	%	N	%
da		440	63,1
ne		256	36,7
brez odgovora		1	0,1

15. Ali poznate UNESCO-vo iniciativo 'Desetletje za izobraževanje za trajnostni razvoj' (Decade for education for sustainable development)?

Answers (N=697)	%	N	%
da		134	19,2
ne		562	80,6
brez odgovora		1	0,1

16. Na kaj najprej pomislite, ko slišite za izobraževanje za trajnostni razvoj?

Answers (N=697)	%	N	%
na naravno okolje		106	15,2
na klimatske spremembe in na s tem povezane mednarodne pobude		130	18,7
na nove tehnološke možnosti		264	37,9
na izobraževanje		410	58,8
na obnovljive vire energije in na 'čisto energijo'		180	25,8
na sooblikovanje družbenih pristojnosti in odgovornosti		166	23,8
na usposobljenost za medkulturni dialog		96	13,8
na demokratizacijo javnega prostora		42	6
na umetnost		9	1,3

na zdravje		54	7,7
na medgeneracijsko komunikacijo		118	16,9
brez odgovora		23	3,3
drugo		27	3,9
na trud za permanenten dostop do enakih možnosti za vse družbene skupine		1	0,1
na modno frazo!		1	0,1
solidarnost		1	0,1
na izobraževanje, ki kar traja (celo življenje)		1	0,1
na izobraževanje - celo življenje		1	0,1
najpomembnejša je duhovna rast ne pa osebnost		1	0,1
motorji		1	0,1
vseživljenjsko učenje		1	0,1
na izobraževanje, ki bo pomagalo pri razvoju vsega na boljši in višji nivo...		1	0,1
na izobraževanja v skupen vprid človeštva		1	0,1
vseživljenjsko učenje		1	0,1
nenehno (osebno) razvijanje in izobraževanje		1	0,1
na zavajanja ljudi, glede obkroženih 'dejstev' in politično spletkarjenje		1	0,1
duhoviti nesmisel, floskulo...		1	0,1
kako bi izboljšali ponudbo na vseh področjih		1	0,1
odkritje nečesa, kar trajno koristi drugim in nam		1	0,1
razvoj za boljše življenje nas in naših zanamcev		1	0,1
na izobraževanje skozi celo življenje		1	0,1
dalj časa izobraževanje		1	0,1
na izobraževanje za "modrost"		1	0,1
na tako izobraževanje, da bodo študentje sposobni »razvijati svet« na trajnosten način, kar pomeni,		1	0,1
spremembo trenutne družbene ureditve v "eko-solidarizem"		1	0,1
na strmljenje k družbi, ki se zaveda pomena lastne vloge v naravnem in družbenem okolju v katerem živi		1	0,1
na "družbeno pravičnost"		1	0,1
na izobraževanje za »modrost«		1	0,1
nič		1	0,1
na usposabljanje ljudi, s katerimi se znotraj sistema primerno razpola in uporablja		1	0,1

17. Kako pomembno je po vašem mnenju razvijanje čuta za globalno družbeno odgovornost v visokošolskem izobraževanju?

Answers (N=697)	%	N	%
sploh ni pomembno		4	0,6

ni pomembno		11	1,6
niti niti		65	9,3
je pomembno		380	54,5
je zelo pomembno		231	33,1
brez odgovora		6	0,9


18. Ali vam je morda znan kateri od programov izobraževanja za trajnostni razvoj (v nacionalnem, regionalnem oziroma mednarodnem okviru)?








Answers (N=697)	%	N	%
da		34	4,9
ne		660	94,7
brez odgovora		3	0,4




Če je odgovor da, kateri?


Answers (N=34)	%	N	%
/		7	20,6
UNESCO		4	11,8
1. FKBV programi kmetijstva 2. Erasmus mundus - Gent Univerza		1	2,9
Trajnostni razvoj z ekoremediacijami		1	2,9
Strategija turizma v SLO 2007-2011		1	2,9
Program, ki se pripravlja na Univerzi na Primorskem.		1	2,9
Na faxu		1	2,9
Univerza Nova Gorica		1	2,9
Interdisciplinarni študij varstva okolja		1	2,9
interdisciplinarni študij varstva okolja programi (srednješolski) s področja kmetijstva		1	2,9
ERM		1	2,9
ekoremediacije		1	2,9
Natura 2000		1	2,9
1. Ekologija 2. Promet		1	2,9
1. Biologija z naravovarstvom - UM 2. VŠ okolje - Celje		1	2,9
1. Cleaner Production and Sustainable Business. 2. Procesna sistemska tehnika in trajnostni razvoj.		1	2,9
Resolucija v izobraževanju starejše populacije.		1	2,9
jkk		1	2,9
Politehnika Nova Gorica		1	2,9
Trajnostni razvoj UM		1	2,9
programi NVO (Voluntariat, društvo afriški Center, filantropija...)		1	2,9

Trajnostna raba pitne vode.		1	2,9
Program na fakulteti		1	2,9
Trajnostni razvoj Univerze.		1	2,9
Trajnostni razvoj turizma v SLO		1	2,9

19. Ali vam je znana katera od izjav o izobraževanju za trajnostni razvoj, ki se nanaša na univerzitetno okolje?			
Answers (N=697)	%	N	%
da		10	1,4
ne		683	98
brez odgovora		4	0,6

Če je odgovor da, katera?			
Answers (N=10)	%	N	%
/		4	40
inciativa UM		1	10
strategija razvoja Slovenije		1	10
izjave dr. Pejovnika, dr. Novaka itd.		1	10
Skrb za čisto okolje		1	10
Ni odgovora.		1	10
Delors, 1996 (Učiti se vedeti, učiti se biti, učiti se živeti in učiti se živeti skupaj).		1	10

20. Kako pomembno se vam zdi izobraževanje za trajnostni razvoj v času univerzitetnega študija in v univerzitetnem okolju?			
Answers (N=697)	%	N	%
sploh ni pomembno		2	0,3
ni pomembno		4	0,6
niti niti		154	22,1
je pomembno		406	58,2
je zelo pomembno		122	17,5
brez odgovora		9	1,3

21. Kakšen pomen pripisujete etiki v izobraževanju za trajnostni razvoj?			
Answers (N=697)	%	N	%
sploh ni pomembna		1	0,1
ni pomembna		6	0,9
niti niti		122	17,5

je pomembna		398	57,1
je zelo pomembna		164	23,5
brez odgovora		6	0,9



22. Ali vam je znan Environmental Sustainability Index?			
Answers (N=697)	%	N	%
da		55	7,9
ne		638	91,5
brez odgovora		4	0,6










23. Če bi imeli na razpolago dovolj podatkov o izobraževanju za trajnostni razvoj in bi se vam zdela ta ideja pomembna, v katero obdobje izobraževanja bi jo postavili?			
Answers (N=697)	%	N	%
v osnovnošolsko		30	4,3
v srednješolsko		159	22,8
v visokošolsko		145	20,8
na vse stopnje izobraževanja		342	49,1
brez odgovora		21	3




24. Ali vam je znano, da bolonjska reforma visokošolskega izobraževanja predvideva vključitev nekaterih pobud za izobraževanje za trajnostni razvoj v izobraževalni proces?			
Answers (N=697)	%	N	%
da		134	19,2
ne		561	80,5
brez odgovora		2	0,3



25. Ali po vašem mnenju bolonjska reforma univerzitetnega študija dovolj spodbuja k izobraževanju za trajnostni razvoj in iskanju trajnostnih rešitev v človeškem in naravnem okolju?			
Answers (N=697)	%	N	%
da		62	8,9
ne		176	25,3
ne vem		459	65,9

26. Ali vam je morda znana kakšna ustanova v Sloveniji, ki v nacionalnem ali regionalnem okviru koordinira izobraževanje in raziskovanje za trajnostni razvoj?			
Answers (N=697)	%	N	%
da		37	5,3
ne		655	94

brez odgovora		5	0,7
27. Ali bi moralo biti po vašem mnenju izobraževanje za trajnostni razvoj del formalnega ali predvsem del neformalnega izobraževanja?			
Answers (N=697)	%	N	%
moralo bi biti bolj del formalnega izobraževanja		439	63
moralo bi biti bolj del neformalnega izobraževanja		241	34,6
brez odgovora		17	2,4

28. Ali bi po vašem mnenju znanje s področja trajnostnega razvoja in trajnostnih rešitev pripomogla...			
1 k večji zaposljivosti študentov po končanem študiju (N=697)			
	%	N	%
da		335	48,1
ne		124	17,8
ne vem		232	33,3
brez odgovora		6	0,9
2 k boljšim poklicnim profilom (N=697)			
	%	N	%
da		440	63,1
ne		62	8,9
ne vem		186	26,7
brez odgovora		9	1,3
3 k socialno bolj varni družbi (N=697)			
	%	N	%
da		402	57,7
ne		74	10,6
ne vem		192	27,5
brez odgovora		29	4,2

28. Ali bi po vašem mnenju znanje s področja trajnostnega razvoja in trajnostnih rešitev pripomogla...					
Min: 1, Max: 6	mean	min	max	N	mean
1 k večji zaposljivosti študentov po končanem študiju		1	4	697	1,87
2 k boljšim poklicnim profilom		1	4	697	1,66
3 k socialno bolj varni družbi		1	4	697	1,78

29. Ali je po vašem mnenju izobraževanje za trajnostni razvoj pomembno za splošno poklicno usposobljenost?			
Answers (N=697)	%	N	%
sploh ni pomembno		2	0,3
ni pomembno		29	4,2
niti niti		189	27,1

je pomembno		407	58,4
je zelo pomembno		62	8,9
brez odgovora		8	1,1

30. Ali bi bila po vašem mnenju ustanova, na kateri se izobražujete/delate, v prihodnosti bolj zaželeno pri študentih, če bi imela v programu izobraževanja tudi izrecne vidike trajnostnega razvoja?

Answers (N=697)	%	N	%
da		215	30,8
ne		113	16,2
ne vem		363	52,1
brez odgovora		6	0,9

31. Ali ste že prebrali katero od knjig, razpravo ali članek, ki se nanaša na izobraževanje za trajnostni razvoj ali na iskanje trajnostnih rešitev v družbi?

Answers (N=697)	%	N	%
da		79	11,3
ne		611	87,7
brez odgovora		7	1

32. Ali ste že obiskali kakšno spletno stran, ki govori o izobraževanju za trajnostni razvoj?

Answers (N=697)	%	N	%
da		107	15,4
ne		585	83,9
brez odgovora		5	0,7

33. Ali bi vas to področje dela in študija v prihodnosti zanimalo?

Answers (N=697)	%	N	%
da		464	66,6
ne		218	31,3
brez odgovora		15	2,2































34. Če ste odgovorili z 'da', katero od navedenih področij bi vas najbolj zanimalo?








Answers (N=464)	%	N	%
ekološki dizajn		51	11
'zelena' arhitektura		83	17,9
organska proizvodnja hrane		92	19,8

razvoj okolju primerne tehnologije		152	32,8
obnovljivi energetske viri		192	41,4
oblikovanje človeške skupnosti (komunikacija, obvešččenost, demokratizacija, avtonomija ...)		185	39,9
nov življenjski stil		152	32,8
gospodarski razvoj		118	25,4
brez odgovora		24	5,2
drugo		17	3,7
/		16	3,4
-		1	0,2











35. Spodaj je deset tem, ki sodijo v okvir izobraževanja za trajnostni razvoj.



1 Trajnostne strategije v poučevalnih in študijskih metodah (poudarek na interakciji, na etični refleksiji, t.i. transformativno učenje) (N=697)	%	N	%
1 sploh ni pomembna		11	1,6
2 ni pomembna		118	16,9
3 niti niti		289	41,5
4 je pomembna		186	26,7
5 je zelo pomembna		75	10,8
6 brez odgovora		18	2,6
2 Vsestransko povezovanje univerzitetnega prostora z neposrednim okoljem (N=697)	%	N	%
1 sploh ni pomembna		5	0,7
2 ni pomembna		47	6,7
3 niti niti		199	28,6
4 je pomembna		269	38,6
5 je zelo pomembna		160	23
6 brez odgovora		17	2,4
3 Etika, medkulturni dialog in institucionalna kultura (N=697)	%	N	%
1 sploh ni pomembna		7	1
2 ni pomembna		73	10,5
3 niti niti		181	26
4 je pomembna		270	38,7
5 je zelo pomembna		147	21,1
6 brez odgovora		19	2,7
4 Ustvarjalnost in inovativnost: razvijanje sposobnosti vodenja in oblikovanje podjetniškega duha (N=697)	%	N	%
1 sploh ni pomembna		4	0,6
2 ni pomembna		51	7,3

3 niti niti		165	23,7
4 je pomembna		288	41,3
5 je zelo pomembna		166	23,8
6 brez odgovora		23	3,3
5 Nove metodologije dela (multi-, inter-, in transdisciplinarnost (N=697)	%	N	%
1 sploh ni pomembna		5	0,7
2 ni pomembna		64	9,2
3 niti niti		230	33
4 je pomembna		280	40,2
5 je zelo pomembna		104	14,9
6 brez odgovora		14	2
6 Povečevanje usposobljenosti in razvijanje demokratičnih kompetenc (npr. aktivno državljanstvo) (N=697)	%	N	%
1 sploh ni pomembna		9	1,3
2 ni pomembna		93	13,3
3 niti niti		266	38,2
4 je pomembna		225	32,3
5 je zelo pomembna		88	12,6
6 brez odgovora		16	2,3
7 Redno ocenjevanje trajnostnih praks v univerzitetnem okolju (spremljanje pomembnih vidikov trajnosti, npr. ravnanje z odpadki, hrano ipd.; v okviru posebne komisije, kot 'mikroprojekt' ipd.) (N=697)	%	N	%
1 sploh ni pomembna		7	1
2 ni pomembna		79	11,3
3 niti niti		186	26,7
4 je pomembna		245	35,2
5 je zelo pomembna		168	24,1
6 brez odgovora		12	1,7
8 Univerza kot 'živ laboratorij': razvoj univerzitetnega okolja kot vzorčnega primera prehodnosti, urejenosti in ekološkega dizajna (N=697)	%	N	%
1 sploh ni pomembna		5	0,7
2 ni pomembna		65	9,3
3 niti niti		221	31,7
4 je pomembna		249	35,7
5 je zelo pomembna		144	20,7
6 brez odgovora		13	1,9
9 Medgeneracijski dialog in oblikovanje vsem generacijam prijaznih urbanih okolij (N=697)	%	N	%
1 sploh ni pomembna		7	1
2 ni pomembna		47	6,7

3 niti niti		178	25,5
4 je pomembna		298	42,8
5 je zelo pomembna		157	22,5
6 brez odgovora		10	1,4
10 Družbeni vidiki izobraževanja za trajnostni razvoj (N=697)	%	N	%
1 sploh ni pomembna		8	1,1
2 ni pomembna		49	7
3 niti niti		247	35,4
4 je pomembna		264	37,9
5 je zelo pomembna		119	17,1
6 brez odgovora		10	1,4

Spodaj je deset tem, ki sodijo v okvir izobraževanja za trajnostni razvoj.

Min: 1, Max: 6	mean	min	max	N	mean
1 Trajnostne strategije v poučevalnih in študijskih metodah (poudarek na interakciji, na etični refleksiji, t.i. transformativno učenje)		1	6	697	3,36
2 Vsestransko povezovanje univerzitetnega prostora z neposrednim okoljem		1	6	697	3,84
3 Etika, medkulturni dialog in institucionalna kultura		1	6	697	3,77
4 Ustvarjalnost in inovativnost: razvijanje sposobnosti vodenja in oblikovanje podjetniškega duha		1	6	697	3,9
5 Nove metodologije dela (multi-, inter-, in transdisciplinarnost		1	6	697	3,65
6 Povečevanje usposobljenosti in razvijanje demokratičnih kompetenc (npr. aktivno državljanstvo)		1	6	697	3,48
7 Redno ocenjevanje trajnostnih praks v univerzitetnem okolju (spremljanje pomembnih vidikov trajnosti, npr. ravnanje z odpadki, hrano ipd.; v okviru posebne komisije, kot 'mikroprojekt' ipd.)		1	6	697	3,75
8 Univerza kot 'živ laboratorij': razvoj univerzitetnega okolja kot vzorčnega primera prehodnosti, urejenosti in ekološkega dizajna		1	6	697	3,72
9 Medgeneracijski dialog in oblikovanje vsem generacijam prijaznih urbanih okolij		1	6	697	3,83
10 Družbeni vidiki izobraževanja za trajnostni razvoj		1	6	697	3,67

Spol			
Answers (N=697)	%	N	%
moški		275	39,5
ženska		415	59,5
brez odgovora		7	1

6 Znanstveni sestanek Izobraževanje za trajnostni razvoj in univerza

Znanstveni sestanek je bil 27. novembra 2009 na FHŠ UP, in sicer tudi kot dogodek v tednu humanistike tega leta. Sestanek je bil napovedan že januarja. V želji, da bi pridobili predavatelje iz tujine, je bilo zaproseno za dodatno financiranje sestanka, a je bila prošnja zavržena. V teku priprav sta sodelovanje odpovedala še dva sodelavca iz tujine, tako da je sodelovanje kolega iz Innsbrucka komaj rešilo naslov »mednarodni«.

Ob tej priložnosti je bil izdan letak (zgibanka), na kateri smo kot organizatorji vabili k udeležbi in sodelovanju. Na zgibanki je bilo nekaj osnovnih podatkov o izobraževanju za trajnostni razvoj na univerzah, in sicer: »Številne univerze po svetu (po podatkih z letošnjega avgusta jih je 624) so doslej že podpisale izjavo o pomembnosti paradigme trajnosti v visokošolskem izobraževanju. Teh izjav je več in temeljijo na Izjavi Talloires, ki jo je oktobra leta 1990 na pobudo rektorja s Tuft University iz Bostona, Jeana Mayerja, podpisalo 22 univerz. Univerze so se s tem zavezale, da bodo vključile trajnostni razvoj v izobraževalne kurikule, raziskovanje in vsakdanje življenje v univerzitetnem okolju. Proces se je naglo poglobil. Na prelomu tisočletja so nekatere univerze šle še naprej in sklenile, da bodo vse vidike trajnosti vključile v vse oblike univerzitetne dejavnosti.

Mednarodni znanstveni kolokvij *Izobraževanje za trajnostni razvoj in univerza* ima namen predstaviti nekatere vidike trajnosti v univerzitetnem okolju kot tudi izpostaviti načelno vprašanje o bolj intenzivni vključitvi slovenskih univerz v UNESCOvo iniciativo na eni in vključitev vseh vidikov trajnosti v izobraževalni proces. Nagovoriti želi tiste, ki se zavedajo vloge trajnosti na vseh ravneh izobraževanja in ki tudi poznajo ovire pri uveljavljanju te paradigme. Ciljni razvojni projekt *Etika v izobraževanju za trajnostni razvoj*, ki je ozadje tega kolokvija, je razmeroma hitro identificiral šibkost sedanjega programa izobraževanja za trajnostni razvoj, ki se večinoma omejuje na okoljsko plat trajnosti in z leti izobraževanja hitro slabi, tako da so dijaki v času srednješolskega izobraževanja že brez ustreznih izobraževalnih modulov, na univerzitetni ravni pa, ki izobražuje učitelje in razvija nova znanja, je ta tematika omejena le še na specifična raziskovalna področja. Rezultat tega je, da je v slovenskem družbenem in gospodarskem prostoru razmeroma malo konkretnih oblik trajnostnih praks, ki bi temeljile na analizah razsežnosti potreb in pomembnosti družbeno-gospodarsko-okoljske prožnosti nanje. Raziskava o percepciji izobraževanja za trajnostni razvoj na slovenskih univerzah (pomlad 2009) je postregla z zaskrbljujočimi podatki.

Izkušnje univerz, ki so se odločile, da bodo paradigmo trajnosti integrirale v vse ravni svojega delovanja: v vse programe izobraževanja, učenja in raziskovanja, v vodenje in upravljanje, širjenje usposobljenosti za redno spremljanje novih pristopov, institucionalno transformacijo (participacijo v odločanju) kot tudi senzibilizacijo za nove tehnološke in okoljske rešitve, so spodbudile nove raziskave in razvoj ustreznih metodologij na interdisciplinarnem področju, vzdolž tega procesa pa

nastajajo tudi nove znanstvene discipline. Upoštevajoč njihova spoznanja se človeštvo v prihodnosti ne more zanašati na tradicionalna orodja institucionalnih, družbenih in vedenjskih sprememb, za katera je značilno, da ne omogočajo sočasne transformacije. Poudarjajo vlogo in pomen poznavanja človeka v tem kontekstu in predlagajo resnejše upoštevanje konceptov socialnega, kulturnega in simbolnega kapitala; tem je Pierre Bourdieu (+2002) v zadnjem času dodal tudi koncept zdravja kot kapitala prihodnosti.

Ko pobudniki paradigme trajnosti opozarjajo na številne ovire, ki onemogočajo večje sodelovanje med disciplinami, ne izpostavljajo le problema današnjega razumevanja kapitala, nejasnih prioritet v odločitvah in razpršenosti meril vrednotenja, pač pa predvsem poudarjajo, da je vse to in v veliki meri tudi današnji način izobraževanja krivo, da se človek ne more odločno postaviti pred zrcalo in videti, da je njegovo obnašanje izrazito ne-trajno in ne-varno. Zato si prizadevajo za kooperativne in kolaborativne modele učenja/poučevanja in raziskovanja, ki podpirajo interdisciplinarnost in integracijo raziskav, učenja in storitev ter končno tudi transformativno učenje.

Univerzitetno okolje je pomemben element celotne paradigme trajnosti zlasti kot prostor ustvarjanja novih znanj. Podobno kot je Jacques Derrida rekel o *Dnevniku* Franza Kafke, da ga »ni mogoče ne interpretirati«, je treba tudi tu poudariti, da se etična razsežnost novih znanj dotika samega pridobivanja znanj in sposobnosti presoje. Vključevanje etičnega elementa, kot da je ta pomemben šele takrat, ko se začne znanje uporabljati, je prepozno. S tega zornega kota je paradigma trajnosti, ko poudarja ne le uporabo znanj, pač pa tudi kakovost znanja, ki šele nastaja, bistveno etična in hkrati kritična do ustaljenega mnenja, da je etika samo normativno spremljanje človeškega obnašanja. Ta vidik vključevanja trajnosti v visokošolski prostor na novo odpira pojem univerze kot ustvarjalke znanja o človeku.«

Ob tej priložnosti je izšla posebna številka *Glasnika*, glasila ZRS UP, ki je priložen poročilu. V tem poročilu je program sestanka, seznam povzetkov in podatki o predavateljih.

6.1 Program

Program

Petek/*Friday*

27. november 2009

Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije Koper

University of Primorska, Faculty of Humanities Koper

Burja 1

8.30-9.30

Registracija/*Registration*

9.00-9.30

Otvoritveni nagovori/ *Inaugural Addresses*

Rado Bohinc

Rektor Univerze na Primorskem/ *Rector of the University of Primorska*

Vesna Mikolič

Dekanja Fakultete za humanistične študije Univerze na Primorskem/ *Dean of Faculty of Humanities of University of Primorska*

Darko Darovec

Direktor Znanstveno-raziskovalnega središča Koper Univerze na Primorskem/ *Director of the Science and Research Centre of Koper of University of Primorska*

9.30-10.45

Predsedujoči/Presidency

Tomaž Grušovnik

Lenart Škof

Sodobna etika: življenje za trajnostni razvoj

Contemporary ethics: The importance of the concept of 'life' for the sustainable development theories

Rebeka Lukman

Zaveza univerz k trajnostnemu razvoju: primer Univeze v Mariboru

Committing universities to sustainable development: A case study at the University of Maribor

10.45-11.00

Odmor/*Break*

11.00-12.30

Predsedujoči/Presidency

Lenart Škof

Pier Paolo Pasqualoni

Towards Engagement and Responsiveness between College and Community: Significant transformations, unintended consequences?

Naproti udeležbi in odzivnosti med univezitetnim okoljem in družbo: pomembne spremembe, nenamerne posledice?

Tomaž Grušovnik

Razširjanje etične zavesti: ovira v ozaveščanju

Extending ethical consciousness: An obstacle

12.30-14.30

Kosilo/*Lunch*

14.30-16.00

Predsedujoči/Presidency

Petra Javrh

Andrej Lukšič, Maja Bahor

Trajnostni razvoj kot globalni hegemonski diskurz

Sustainable development as a global hegemonic discourse

Agnes Šömen Joksić

Vrednotenje okoljske pismenosti v izobraževanju z atrajnostni razvoj in vloga univerze
Evaluation of environmental literacy in education for sustainable development and the role of the university

Smiljana Gartner

Ali lahko ženske rešijo planet?
Could women save the Planet?

Martina Ocepek VČP

Pravica do zdravega življenjskega okolja
The right to a healthy environment martina ocepek

Ana Vovk Korže

Inovativni pristopi v izobraževanju za trajnosti razvoj
Innovative approaches in education for sustainable development

16.00-16.15
Odmor/*Break*

16.15-17.45
Predsedujoči/*Presidency*
Anton Mlinar

Doc. Nada Matičič

Oblikovanje kot smernica trajnostnega razvoja – Visoka šola za dizajn
Design as a guideline for sustainable development

Hedvika Dermol Hvala

Govorne veščine kot ključni element izobraževanja za trajnostni razvoj
Speaking skills as a key element of education for sustainable development

Dušan Jamšek

Primorska univerza – promotor trajnostne omike?
University of Primorska – the promoter of sustainable approach?

Petra Javrh

Učitelji – motorji trajnostnega razvoja
Teachers - engines of sustainable development

Anton Mlinar

Nekateri vidiki paradigme trajnosti na slovenskih univerzah: analiza podatkov ankete 'izobraževanje za trajnostni razvoj in univerza'
Some aspects of sustainability on Slovenian universities: Analysis of data of the survey 'Education for sustainable development and university'

17.45

Diskusija in sklep konference/ Discussion and closure of the conference

Organizatorja:

Znanstveno-raziskovalno središče Koper, Univerza na Primorskem
Science and Research Centre of Koper, University of Primorska
Fakulteta za humanistične študije Koper, Univerza na Primorskem
Faculty of Humanities of Koper, University of Primorska

Programski in organizacijski odbor/Programme and Organizing Committee:

Lenart Škof
Rok Svetlič
Anton Mlinar
Rebeka Kovačič Lukman

6.2 Povzetki (samo slovenski tekst)

SODOBNA ETIKA: ŽIVLJENJE ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ

Lenart Škof, Univerza na Primorskem

Prispevek bo povezal sodobno etiko in teorije trajnostnega razvoja s ciljem pokazati na soodvisnost in biotično povezanost bitij/teles v habitatu/ekosistemu in vezi med njimi (čezvrstna solidarnost, skrb). Ker je sodobna praktična etika z bioetiko ter teorijami trajnostnega razvoja usmerjena v iskanje horizontalnih modelov (holizem, sistem človek-narava-žival kot polje bios-a), ki nadomeščajo pretekle 'vertikalne' (antropocentrične) teorije, bo cilj prispevka kritično pretresti prej omenjena področja etik ter ponuditi alternativni model okoljske etike, z neposredno praktično navezavo na etiko trajnostnega razvoja (človek-druga nečloveška bitja-okolje kot celota), ožje pa prek aplikacije v etiko v izobraževanju za trajnostni razvoj. Prispevek bo usmerjen k cilju etičnega senzibiliziranja individuumov prek izobraževanja, kar edinole lahko pripomore k dejanski 'praktični razliki' (tj. temeljno pragmatistično načelo) v našem odnosu do neposrednega okolja (pojmovanega kot sistem človek-živo bitje-narava). Obenem bo prispevek doprinesel nove uvide k sodobni filozofiji okoljskega pragmatizma ter prispevek k oblikovanju širših družbenih politik trajnostnega razvoja.

ZAVEZA UNIVERZ K TRAJNOSTNEMU RAZVOJU: PRIMER UNIVEZE V MARIBORU

Rebeka Kovačič Lukman, Univerza v Mariboru

Leto 2005 je oznanilo pričetek desetletja izobraževanja za trajnostni razvoj (ITR), osnovanega pod okriljem Združenih Narodov, v Organizaciji za izobraževanje, znanost in kulturo (UNESCO). To desetletje ponuja nove priložnosti za univerze in daje možnosti soočanja z novimi izzivi. Pomembna vloga univerze je neizbežna, kajti univerze kot edinstvene institucije imajo posreden in neposreden vpliv na lokalno in nacionalno okolje, na diplomante in njihove odločitve v prihodnosti.

Prispevek predstavlja študije trajnostnega razvoja na univerzah in obsega vključevanje le-tega v različne aktivnosti, npr. upravljanje, izobraževanje in druge vsakodnevne aktivnosti. Z namenom vključevanja trajnostnega razvoja v strukturo, organizacijo in politiko univerze bomo predstavili koncept Demingova spirala, ki smo ga testirali pri vključevanju trajnostnega razvoja na Univerzi v Mariboru. Pozornost smo namenili prvi (politika), drugi (operacije) in delno tretji (evalvacija) stopnji Demingove spirale, ki vključujejo vizijo, poslanstvo, snovanje upravljalne strukture in drugih aktivnosti trajnostne univerze. Študija, pri kateri smo raziskovali izobraževanje za trajnostni razvoj, se je osredotočala na kurikulum kemijske in okoljske tehnike prvega cikla bolonjske sheme. Rezultati študije so pokazali, da so nove članice Evropske unije v ospredju pri vključevanju trajnostnega razvoja v kurikulum kemijske in okoljske tehnike. Za določitev okoljskega odtisa vsakodnevnih aktivnosti univerze smo uporabili metodo celostne ocene vplivov na okolje (LCA). Rezultati študije so razkrili, da Univerza v Mariboru povzroča vplive na okolje, ki prispevajo k izčrpanju virov, tveganju za zdravje in drugim ekološkim posledicam. Najbolj dominanten vpliv na okolje predstavlja globalno segrevanje ozračja.

Svetovni visokošolski prostor je tržno naravnan, zato se v svetu pojavlja veliko število globalnih in nacionalnih razvrstitvenih lestvic, vendar do sedaj še ni bila predstavljena razvrstitvena lestvica

univerz, ki bi hkrati upoštevala raziskovalne, izobraževalne in okoljske oz. trajnostne dejavnike posamezne univerze. Razvili smo metodologijo za razvrščanje univerz, ki je skladna z omenjenimi vidiki. Kot osnovo metodologije smo predlagali niz kazalcev, iz katerih smo izračunali sestavljeni kazalec, ki omogoča razvrščanje in predstavlja združeno informacijo o delovanju in razvoju univerze. Omogoča tudi hitro razpoznavanje slabosti ali prednosti določene univerze in možnosti izboljšanja. Spodbujanje in zavezovanje univerz k trajnostnemu razvoju, upoštevajoč upravljalvske strategije, učenje in poučevanje ter vsakodnevne aktivnosti ne bo prispevalo samo k gospodarski učinkovitosti, ampak tudi k razumevanju povezanosti med okoljsko, družbeno in gospodarsko komponento za boljšo skupno prihodnost.

TOWARDS ENGAGEMENT AND RESPONSIVENESS BETWEEN COLLEGE AND COMMUNITY: SIGNIFICANT TRANSFORMATIONS, UNINTENDED CONSEQUENCES?

Pier Paolo Pasqualoni, University of Innsbruck

While institutions of higher education, in recent years, have increasingly promoted themselves as valuable resources for sustainable development, the academic field continues to be characterized by a number of distinctions which constitute serious barriers to this declared aspiration. The distinctions between universities and schools, between the realms of theory and of practice, between research and teaching or, more fundamentally, between knowledge production and transmission all reveal a persisting separation and hierarchy which are saturated with historical sediments, deeply rooted in the history of each institution (including disciplines) and well defended by respective gate keepers. At the same time, research itself continues to be separated into different modes, which are no less equipped with different reputation: pure disciplines, aiming at generalized knowledge, as opposed to applied disciplines which need to refer to concrete contexts and thus are ascribed much more limited value; mode 1 science on the one (the 'right') hand and mode 2 science on the other hand.

In this paper, I will argue that universities are facing the challenge to contribute to sustainable development and at the same time successfully rejecting this ascribed role. The very concepts and distinctions underlying academic work imply and reproduce a hierarchical order that undermines sustainable development, which presupposes a quite different, symmetrical relation of some of the most elitist institutions to their environment. As a consequence, despite reforms aiming at opening up the system which, mostly according to one specific, new public management model, implemented in various national contexts in the last decades, there is little evidence that the aspiration of approaching issues of significance for society has influenced core practices (i.e. research and teaching), organization, or norms of these institutions. Instead of following that path, academic elites continue to defend their 'autonomy' in a collective effort to reject any kind of adaptation, even taking the risk to achieve quite the opposite effect by provoking quite radical policy measures aimed at breaking or at least challenging the power of some academic gate keepers.

The Austrian case, introduced to add some empirical evidence to my claims, is of interest for two types of reason: first, the co-existence of deeply engrained traditions with more recent experiments in organizational democracy (co-determination); secondly, because of the rapidity with which current reforms seek to catch up with what are taken to be international developments in university management, a general model against and thus neglecting historical sediments and highly unaware of unintended consequences of such a 'forced conversion' of academic gate keepers. The paper concludes by depicting an alternative approach, one aiming at generating dialogue among stakeholders committed to making institutions of higher education more seriously engaged with and responsive to the needs and challenges faced by contemporary society.

NAPROTI UDELEŽBI IN ODZIVNOSTI MED UNIVEZITETNIM OKOLJEM IN DRUŽBO: POMEMBNE SPREMEMBE, NENAMERNE POSLEDICE?

Medtem ko so se v zadnjih letih mnoge visokošolske ustanove predstavile v javnosti kot verodostojen vir trajnostnega razvoja, pa akademski prostor še naprej določajo številna razlikovanja in razvrščanja, ki so resne ovire za uveljavitev prej omenjenih javnih izjav. Razlikovanja med šolami, med teorijo in prakso, med raziskovanjem in poučevanjem ter še bolj med porajanjem novih znanj in njihovim prenosom razkrivajo še vedno močno prisotno ločevanje med njimi in hierarhično strukturo, ki sta nasičeni z zgodovinskimi usedlinami, globoko zakoreninjeni v vsaki visokošolski ustanovi (vključujoč discipline), oklepajo pa se jih tudi sedanji nosilci odgovornosti (varuhi vrat). Istočasno je na različne načine ločeno tudi polje raziskovanja, ki ni nič manj obremenjeno z dvomljivim slovesom: čiste discipline (čiste znanosti), ki so bolj zavezane posplošenemu univerzalnemu znanju, nasprotujejo aplikativnim disciplinam, ki se morajo navezovati na konkretne kontekste in se jim zato pripisuje manjša vrednost; znanost prve kategorije na eni (desni) strani in znanost druge kategorije na drugi strani.

V prispevku poudarjam, da se univerze spričo vprašanja, kako dati svoj prispevek trajnostnemu razvoju, soočajo s tem izzivom in hkrati zavračajo vlogo nosilca sprememb. Značilni koncepti in razlikovanja, ki utemeljujejo akademsko delo, vključujejo in reproducirajo hierarhični red, ki spodkopava trajnostni razvoj; ta namreč predpostavlja precej drugačen, simetrični odnos med nekaterimi elitističnimi ustanovami ko njihovega okolja. Kljub reformam, ki poskušajo odpreti sistem, večinoma ustrezajoč specifičnemu novemu javnemu modelu vodenja, ki se uresničuje v številnih nacionalnih kontekstih v zadnjih letih, je posledica tega le skromna razvidnost, da je želen za družbo pomemben pristop vplival na osrednje ustaljene načine delovanja (npr. raziskovanje in poučevanje), organizacijo ali norme delovanja teh ustanov. Namesto da bi slediti tej poti, akademske elite še nadalje branijo svojo 'avtonomijo' ter kolektivno zavračajo kakršno koli prilagoditev. Tvegajo celo, da bodo dosegle nasprotni učinek s tem, da s skrajnimi sredstvi izzivajo moč nekaterih varuhov akademskega prostora.

Avstrijski primer, ki daje nekaj podpore mojim trditvam, je zanimiv zaradi dveh razlogov: prvič zaradi koeksistence globoko zakoreninjenih izročil z bolj novimi poskusi v organizacijski demokraciji (so-določanje; *co-determination*); drugič zaradi hitrosti, zaradi katere hočejo nekateri uloviti dogodke v mednarodnem razvoju univerzitetnega menedžmenta, to je zaradi splošnega modela proti in zato modela, ki zanemari zgodovinske usedline in je zelo nepozoren do nehotenih posledic takih 'prisiljenih sprememb' varuhov akademskega prostora. Prispevek sklepam z upodobitvijo alternativnega pristopa, namreč tistega, ki si prizadeva za dialog med odgovornimi, ki hočejo napraviti univerzitetni prostor bolj resno zavzet z namero in se bolj odgovorno odzivajo na potrebe in izzive sodobne družbe.

RAZŠIRJANJE ETIČNE ZAVESTI: OVIRA V OZAVEŠČANJU

Tomaž Grušovnik, Univerza na Primorskem

Navkljub mnenju, da je gospodovalni odnos do narave ukoreninjen v zgodovinskem izročilu zahodne družbe [Hughes 1975: 147-156], je vendarle potrebno priznati, da so evropski misleci že zelo zgodaj opozorili na spoštovanje, ki smo ga dolžni izkazati živalim, rastlinam in naravi kot taki [Montaigne 1580 [2004]: 185]. Najbrž je najočitnejši primer 'razširjene etične zavesti,' ki ne pokriva le vseh individualnih bitij, kot so živali in rastline, temveč ekosisteme kot take, izražen v Leopoldovi *Deželski etiki* [ang.: *Land Ethic*], kjer Leopold zagovarja 'tretji korak' v razširitvi naše etične zavesti (prvi korak se je ukvarjal z odnosi med posamezniki, drugi z odnosom med posameznikom in družbo, tretji pa se mora z odnosom med ljudmi in 'zemljo, živalmi in rastlinami, ki rastejo na njej') [Leopold 1949: 201-226]. Razširitev etične zavesti, povezane z razširitvijo Jaza in osebno rastjo, je tudi – poleg biocentrizma – osnovni element t.i. 'globoke ekologije' [ang.: *Deep Ecology*] A. Naessa, B. Devalla in G. Sessionsa. Pokazati se celo da, da tovrstna razširitev etike ne predpostavlja nobene *posebne metafizične drže*, kot denimo panpsihizma, politeizma, ipd.; to lahko uspešno pokažemo z Rortyjevo

filozofijo, kjer je 'moralni napredek v tem, da vidimo podobnosti med nami in drugimi kot tiste, ki odtehtajo razlike' [Rorty 1998: 181], to pa dosežemo predvsem z razširjanjem solidarnosti s pomočjo literature in redeskripcije besednjakov.

Lahko smo sicer zadovoljni z nekaterimi uspehi okoljevarstvenikov, mislecev in znanstvenikov, ki ozaveščajo javnost [prim. Wapner 2003: 202-209], vendar pa je potrebno odkrito priznati, da navkljub vsem informacijam in trudu ozaveščevalcev, 'globalni prstni odtis' še zmerom raste, čeprav že sedaj presega kapaciteto 1,3 planeta Zemlje [Global Footprint Network: avgust 2009]. Zato je osrednja teza tega prispevka misel, da pri pomanjkanju praktičnih ukrepov glede doseganja vzdržnosti *ne gre za pomanjkanje informacij ali fakične izobrazbe javnosti*, temveč za, kot bi rekel Stanley Cavell, '*izogibanje vednosti*,' v našem primeru torej vednosti o škodljivosti človekovega ravnanja do naravnega sveta. Ko Cavell razpravlja o suženjstvu, trdi, da se sužnjelastniki izogibajo vednosti, da je njihova 'posest' človeško bitje, za katero 'vedo, ali vse prej kot vedo, da je človeško bitje.' [Cavell 1979: 377] Toda, če je temu tako, potem mora obstajati tudi vzrok, zakaj se izogibamo prepoznanju svoje škodljive ne-trajnostne naravnosti do naravnega sveta in zakaj ne prepoznamo etične odgovornosti do ekosistemov, pa čeprav se samo v zahodni misli le ta javlja že skoraj 500 (ali celo več) let. Odgovor na to vprašanje, ki ga ponuja ta sestavek, se skriva v naravi potrošništva – Po Daunu [1983], ki črpa iz Frommove *Escape from Freedom*, potrošništvo sodobnemu človeku priskrbi življenjski smisel, in sicer (vsaj) na dva načina: prvič kot aktivnost, ki povezuje člane družine v kolikor toliko koherentno celoto (potem, ko je po industrijski revoluciji družina izgubila svojo produktivno funkcijo) in drugič kot iluzorno jamstvo za posameznikov občutek avtonomije in nadzora nad lastno usodo, ki je zaradi birokratskega aparata sodobne družbe in dogodkov, ki jih zaradi sprepletenosti globalnega sveta ni več mogoče nadzorovati, izginil iz modernega življenja. Dodatno podkrepitev, da je primarni namen oglaševanja produktov dejansko '*izpolnjevanje družbene vloge*,' lahko praktično najdemo v vsakem učbeniku vedenja potrošnikov. Upoštevajoč ta dejstva je moč uvideti, da bi odpoved potrošništvu, ki je v največji meri odgovorno za ne-trajnostno naravnost, ljudi soočila z eksistencialno tesnobo, stanjem, v katerem bi svoje življenje ugledali kot oropano smisla. Če je, vnovič, temu tako, potem je dokaj razumljivo, zakaj se posamezniki *upiramo* spoznanju, da je naše ravnanje nasproti naravnemu svetu ne le nevzdržnostno, temveč tudi neetično.

Kaj te ugotovitve pomenijo za izobraževanje za trajnostni razvoj? – predvsem to, da je potrebno k problematiki ne-trajnostne naravnosti naše družbe potrebno pristopiti s celovite, tako rekoč *terapevtske* perspektive; predvsem zato, ker se pri našem odnosu z naravnim svetom ne soočamo s pomanjkanjem informacij, ki so nam vsem na voljo, temveč z *odporom* do sprejemanja dejstev; ne le Cavell, temveč tudi že L. Wittgenstein je opozoril, da se pri uvidu stvarnosti ne soočamo toliko s kognitivnim naporom, kot vse prej z naporom *ugledati* drugačno stanje stvari. V praktičnem smislu bi terapevtska perspektiva glede doseganja trajnostne naravnosti ne vključevala le izobraževanja glede potrošništva, temveč tudi iskanje '*nadomestnega smisla*' v dejavnostih, ki niso konzumatorične. Th. Lukmannova ideja o intermediarnih strukturah, ki posameznikom, vključenim v njih, priskrbijo smisel, je ena od idej, ki se bi jih pri tovrstni '*masovni terapiji*' dalo uporabiti.

Literatura / Bibliography:

S. Cavell, (1979), *The Claim of Reason*, Oxford University Press, NY.

Å. Daun (1983), "The Materialistic Life Style: Some Sociopsychological Aspects," v: *Consumer Behavior and environmental Quality* (ur.: L. Uusitalo), St. Martin's Press, New York, str. 6-16.

D.J. Hughes (1975), *Ecology in Ancient Civilizations*, University of New Mexico Press, Albuquerque.

A. Leopold (1949), »The Land Ethic,« v: *A Sand County Almanac*, Oxford University Press, NY.

M. de Montaigne (1580[2004]): »On Cruelty«, v: *The Essays: A Selection* (ang. prevod M.A. Screech), Penguin, London.

R. Rorty (1998), "Human Rights, Rationality and Sentimentality" v: *Truth And Progress*, (zvezek 3 Philosophical Papers), Cambridge University Press, Cambridge.

Wapner, P. (2003): "Transnational Environmental Activism," v: *The Social Movement Reader* (ur. J. Goodwin & J.M. Jasper), Blackwell, Malden.

Global Footprint Network: <http://www.footprintnetwork.org> (2009-08)

TRAJNOSTNI RAZVOJ KOT GLOBALNI HEGEMONSKI DISKURZ

Andrej A. Lukšič, Maja Bahor, Univerza v Ljubljani

Zaskrbljenost nad stanjem okolja se je v 70. ih letih preteklega stoletja kazala v »survivalističnem« diskurzu, ki je temeljil na predpostavki meja, omejitev, torej da bosta gospodarska rast in prebivalstvena eksplozija prej ali slej pripeljala do meja nosilne zmogljivosti planeta. Desetletje kasneje se je na političnem odru začel uspešno uveljavljati trajnostni razvoj, ki se razlikuje od vseh predhodnih okoljskih diskurzov. Danes je politično najpopularnejši diskurz, ker v sebi združuje okoljske tematike od lokalnih do globalnih, pri čemer hkrati povezuje tudi ekonomska, socialna in razvojna vprašanja.

Če trajnostni razvoj jemljemo kot neko končno, dovršeno stanje, natančno določen niz struktur in meril, s katerimi naj bi dosegli kolektivno zaželene cilje, potem se vedno ujamemo v zanko večnega vprašanja, kaj trajnostni razvoj sploh pomeni. Največkrat mu očitajo, da si ga vsak akter interpretira po svoje, za uveljavitev svojih interesov, zaradi česar ni nič drugega kot prazna beseda, politična floskula, nekaj kar opredeljuje vse in hkrati nič. Vendar pa nas tovrstne razprave vodijo k ugotovitvi, da tehnične definicije trajnostnega razvoja ni. Trajnostni razvoj je diskurz. Prav zaradi te pojmovne heterogenosti poteka politična bitka ali naj se trajnostni razvoj opusti kot prazen koncept. Pravzaprav je treba pogledati drugače, pri pomembnih konceptih vedno poteka boj. Tako ima npr. »demokracija« vsaj toliko pomenov in definicij kot trajnostni razvoj.

Ker trajnostni razvoj ni enovit koncept, se pojavljajo številne tipologije, tako npr. Bakerjeva z avtorji (1998) izpelje 4 modele trajnostnega razvoja od globalnih trgov do idealnotipske močne trajnosti, O'Riordan (1988) uvede delitev na ekocentrizem vs. tehnocentrizmu, Turner (1988) to dihotomijo razporedi v 4 svetovnonazorske poglede modernega okoljevarstva, Stevenson (1987) razmišlja v okvirih konzervativne in radikalne reforme, idr. Vsem omenjenim tipologijam sta skupna dva ekstrema, ki ju lahko poimenujemo tehnokratski (antropocentrično razumevanje narave) in ekološki (ekocentrično razumevanje narave) diskurz.

V tej diskurzivni realnosti številne spodbude, npr. UNESCO-va v listinah in poročilih od leta 1975 naprej, *Poročilo Skrb za Zemljo* (IUCN, UNEP, WWF), *Agenda 21* idr. pozivajo k pomembnosti okoljskega izobraževanja, ki naj bi opremilo posameznike in družbe, da se bodo sposobni soočiti z razvojnimi in okoljskimi problemi, z dvigom okoljske zavesti in etike za življenje po načelu trajnosti. V okviru teh spodbud se pojavljajo različni koncepti okoljskega izobraževanja, od nadgradnje obstoječih kurikulumov do popolnoma inovativnih načinov izobraževanja. Ne gre pa spregledati, da je v teh različnih konceptualnih postavitvah izobraževanja o okolju, za okolje in v okolju izrednega pomena ali bo okolje preučevano skozi tehnokratski diskurz z neprespraševanjem ekonomske rasti, vero v tehnologije in antropocentrizmom ali ekološki diskurz, ki zahteva nove institucije, novo ekonomijo, novo etiko, naravi pa podeljuje notranjo vrednost.

Glede na izbran diskurz, ki pojasnjuje svet okoli nas, njegova vsebina pa vpliva na naše misli, prepričanja, prakse in ravnanja, torej določa odnos človek – narava, bo tudi jasno, ali je namen okoljskega izobraževanja ohranjati obstoječe stanje ali pa je usmerjeno k življenju po načelu trajnosti, saj sta si diskurza nasprotna, tekmovalna, kar pomeni, da bo le eden od njiju dobil hegemonsko mesto v imenu trajnostnega razvoja, ki se mu je v preteklih dvajsetih letih uspelo prebiti na mesto vodilnega mednarodnega diskurza o okoljskih temah.

KONKRETNI PREMIDI V IZOBRAŽEVANJU ZA TRAJNOSTNE REGIJE – UČILNICA V NARAVI

Ana Vovk Korže, Univerza v Mariboru; Danijel Vrhovšek, Limnos d.o.o.

Zaradi potreb po celovitih pristopih v izobraževanju na področju ozaveščanja in izobraževanja ljudi o naravi in okolju smo razvili projekt Učilnica v naravi. Gre za prvi tovrstni premik k konkretnim aktivnostim v naravi, kjer različne ciljne skupine pridobivajo izkušnje in znanje tako o naravnem kot grajenem okolju. S pripravo strokovnih podlag za 10 tematskih učnih poti in izobraževalni ERM (ekoremediacijski) poligon smo v Dravinjski dolini začeli proces vzpostavljanja trajnostne regije.

Vloga Filozofske fakultete Univerze v Mariboru je tu izjemna: razvoj novih znanj je nujno potreben za zagon procesa trajnostnih regij; ta se bistveno razlikuje od projektne pristopa. Slednji namreč ne daje dolgotrajnih učinkov. Dilema, ki se kaže, je, da univerza kot institucija še ni prepoznala svoje moči, ki jo ima prav s tovrstnim raziskovanjem in izobraževanjem.

V prispevku bodo prikazani rezultati Učilnice v naravi, v kateri je izobraževanje gonilna sila napredka Dravinjske doline (občina Poljčane kot vodilna in njene sosednje občine).

VREDNOTENJE OKOLJSKE PISMENOSTI V IZOBRAŽEVANJU ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ IN VLOGA UNIVERZE

Agnes Šömen Joksić, Univerza na Primorskem

Eno od prednostnih področij, ki je izpostavljeno v Smernicah vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (VITR) je ohranjanje narave in varovanje okolja. Gre za spodbujanje posameznikov, institucij in družbe, da »gledajo na jutri kot na dan, ki pripada vsem nam – ali pa ne bo pripadal nikomur« (iz dokumenta Združenih narodov) oziroma za spodbujanje okoljske pismenosti. Okoljska pismenost je vedenje, obnašanje in zavest posameznika v smeri spreminjanja obstoječih neustreznih vzorcev, tako da bo človeštvo sposobno ustvariti trajnostno in okolju prijazno kakovost življenja. To ni le dodatek k izobraževanju, tudi nima za cilj zgolj in samo varovanje okolja, pač pa gre za obsežen, celovit in skladen pedagoški proces, ki vključuje odnose med človekom in okoljem. Edino tak pristop lahko omogoči razumevanje kompleksne zveze ter soodvisnost ljudi z naravnim, ekonomskim, socialnim in političnim sistemom.

K izboljšani okoljski pismenosti prispeva zgodnje razvijanje občutljivosti otrok za odgovorno ravnanje z okoljem, ki se mora nadaljevati ter nadgrajevati med izobraževanjem v kasnejših letih (vseživljenjsko učenje). Za tak pristop je med drugim ključna integracija teh vsebin v druga področja. Razvijanje okoljske pismenosti je torej hkrati tudi razvijanje ostalih vrst pismenosti, sposobnosti kritičnega razmišljanja, sodelovanja, razumevanja resničnega sveta, spoštovanja človeških vrednot, medkulturni dialog, kakovostni medosebni odnosi, razvoj socialnih kompetenc (nenasilje, strpnost, sodelovanje, spoštovanje itd.), zdrav življenjski slog (duševno in telesno zdravje), krepitev zdrave samozavesti in samopodobe ter razvijanje podjetnosti kot prispevka k razvoju družbe in okolja.

Namen tega prispevka je izpostaviti pomen okoljske pismenosti za uresničevanje smernic trajnostnega razvoja ter vzpostaviti in okrepiti sodelovanje vseh akterjev okoljskega opismenjevanja na državni, regionalni in lokalni ravni v sodelovanju z izobraževalnimi institucijami, kot je univerza.

ALI LAHKO ŽENSKÉ REŠIJO PLANET?

Smiljana Gartner, Univerza v Mariboru

Eden izmed možnih odgovorov na vprašanje, kako to, da je v Sloveniji ekološka osveščenost v osnovnošolski vzgoji relativno visoka, da se na ravni srednjih šol prične izgubljati in da na ravni univerz ostane le še retorika, se nahaja v ekofeminizmu in v etiki skrbi. Ekofeminizem je stališče/gibanje, ki želi izpostaviti, da je v srži odnosa do okolja logika dominacije, tj. sistem, ki med drugim trdi, da je človeška vrsta tista, ki ima pomembne lastnosti, "vsi/vse ostali/o" pa jih nimajo. To pomeni, da je človek superioren vsemu, kar obstaja na planetu in posledično, da je upravičen za zatiranje in izkoriščanje celotnega planeta.

Ekofeministke in zagovornice etike skrbi se borijo proti tej, kot one poimenujejo, neobzirnosti in nerahločnosti, na način, da izpostavijo potrebo po vzpostavitvi drugačnih priorit. Vrednote, kot so orientacija na medosebne odnose in soodvisnost, razumeti odgovornost, razumeti odnose, skrb, ljubezen, primerna vzajemnost, rahločnost in obzirnost itd. so vrednote, ki omogočajo, da dobimo občutek za odnos do drugega, do človeškega in nečloveškega okolja, do žive in nežive

narave. Za zagovornice etike skrbi je to etika, ki temelji na drugačnem, tj. na ženskem konceptu morale in je v nasprotju z etiko pravičnosti. To pa pomeni, da temeljijo vse (ali večina) tradicionalne in sodobne etične teorije, razen etike skrbi, na drugem konceptu, tj. na konceptu pravičnosti. To je tako imenovana moška etika.

S tem pa smo že skoraj prišli do odgovora na vprašanje o enem izmed možnih vzrokov za (ne)osveščenost na ravni univerze. Skrb, empatija, razumevanje odgovornosti, rahločutnost in obzirnost so vrednote, ki so v osnovni šoli (vsaj nižjih razredih), če že ne v prednosti, vsaj v ravnovesju s pravičnostjo, orientiranostjo nase, specializacijo, bojem za položaj, močjo, prevlado in dominiranjem. Do univerze in na univerzi se pola zamenjata. Ekološka osveščenost pa ostane zgolj na ravni retorike.

Lahko potemtakem ženske rešijo planet? Planet lahko reši vsak, ki bo spremenil logiko razmišljanja. Morda je rešitev v tem, da nehamo razmišljati o ekologiji kot o reševanju planeta, temveč kot o reševanju nas samih. S to predpostavko ne bo pomembno, katere vrednote so v središču katere etike, saj bo vse vodilo v eno smer: reševanje človeštva bo namreč pomenilo reševanje planeta.

PRAVICA DO ZDRAVEGA ŽIVLJENJSKEGA OKOLJA

Martina Ocepek, Varuh človekovih pravic Republike Slovenije

Pravica do zdravega življenjskega okolja je ustavna pravica pozitivnega statusa, saj pripada vsakomur, država pa jo je dolžna zagotavljati. 72. člen Ustave Republike Slovenije v prvem odstavku določa, da ima vsakdo v skladu z zakonom pravico do zdravega življenjskega okolja. Zakon o varstvu okolja opredeljuje okolje kot tisti del narave, kamor seže ali bi lahko segel vpliv človekovega delovanja. Država je dolžna poskrbeti za pogoje in načine za opravljanje gospodarskih in drugih dejavnosti, ki zagotavljajo, da ne bi prišlo do takšnih posegov v okolje, ki bi bili tako prekomerni, da bi škodovali zdravju. Na podlagi Zakona o varstvu okolja je za varovanje pravice do zdravega življenjskega okolja kot posebnega področja v skladu z zakonom pristojen tudi Varuh človekovih pravic RS. Njegovo delovno področje pa je omejeno le na varovanje pravic in svoboščin v razmerju do državnih organov, organov lokalne skupnosti in nosilcev javnih pooblastil.

OBLIKOVANJE KOT SMERNICA TRAJNOSTNEGA RAZVOJA

Nada Matičič, Visoka šola za dizajn, Ljubljana

Nova znanja in inovativne tehnološke rešitve temeljijo na prenosu znanja iz izobraževalnih institucij v raziskovalno sfero in od tam v gospodarstvo. Istočasno gospodarstvo diktira potrebe izobraževanja v oblikovanju in je temeljni kamen razvoja le-tega, saj nudi praktična znanja, potrebna za hiter prodor na trg zaposlovanja.

Ti t.i. trikotniki znanja predstavljajo na Visoki šoli za dizajn rdečo nit celotnega študijskega procesa. Tako izobraževalni proces kot njen razvoj temelji na povezavi med izobraževanjem, raziskavami in gospodarstvom, v učeči se družbi kot dodani vrednosti trajnostnemu razvoju. Vse projektne naloge, ki jih Visoka šola za dizajn v posameznem študijskem letu razpiše so namreč evidentirane potrebe zainteresiranih gospodarskih subjektov, ki študentom ponujajo delo na konceptualnih raziskovalnih nalogah.

V okviru posameznih študijskih programov (predmetov) študentje poglobljajo svoja znanja na projektih - seminarjih, ki tematizirajo potrebe in težave vsakdana ter sooblikujejo bodoče, okolju prijazne prostore bivanja. Interdisciplinaren pristop, ki povezuje vse smeri študija v vse projekte, predstavlja dodano vrednost študija, kjer preko timskega dela študentje ne samo spoznavajo potrebe

drugih, temveč tudi skupno oblikujejo nove oblikovalske rešitve in tako prispevajo k kakovostnim spremembam v družbi.

Kot primer dobre prakse bo predstavljen tekoči študijski projekt *Medgeneracijski center*, dom bivanja starostnikov ter prostor srečevanja mladih. Študentje na realno zasnovanem projektu gradijo svoja znanja, spoznavajo možnost uporabe prostora, konceptualno iščejo rešitve glede na različne želje in potrebe uporabnikov, spoznajo različne materiale, konstrukcije in podajajo prosto pot izvirnosti.

GOVORNE VEŠČINE KOT KLJUČNI ELEMENT IZOBRAŽEVANJA ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ

Hedvika Dermol Hvala

Celostni razvoj človeka, ki ga lahko razumemo kot oblikovanje pozitivnih, a kritičnih pogledov nase, na druge, na učenje in na svet okoli sebe, je ključni element vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Mladi morajo razvijati kritično mišljenje, ki je osnova sposobnosti odgovornega odločanja, in se naučiti sprejemanja temeljnih odločitev. Ob predpostavki, da se učitelji vedno bolj zavedajo vzgoje za trajnostni razvoj in da spodbujajo argumentirano komuniciranje, dopuščajo oblikovanje lastnega mnenja, omogočajo sodelovanje ter usmerjajo k samostojnem razmišljanju, presojanju in vrednotenju, smo se v okviru projekta *Analiza in spodbujanje vključevanja vgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v osnovne šole (2007–2008)* odločili za raziskavo govorniških veščin devetošolcev.

Osredotočili smo se na vse akterje pri učni uri, tj. učitelja in učence. Razmišljujoči, kritični učenec je aktiven učenec. Zato smo opazovali, koliko učenci sprašujejo, raziskujejo, vrednotijo, problematizirajo oz. sprejemajo odločitve, ali samostojno in iniciativno oblikujejo povedi ter koliko argumentirajo svoja stališča. Ob tem pa učitelj v razredu ni več zgolj posredovalec znanja, temveč je tudi vzgojitelj, ki s svojim zgledom, kulturo govorjenja, usposobljenostjo in motiviranostjo za trajnostni razvoj prispeva k spremembam. Zato smo pri njem opazovali notranja sredstva prepričevanja, večino postavljanja vprašanj ter spodbujanje k samostojnemu izražanju in reševanju problemov.

Rezultati, pridobljeni s sistematičnim opazovanjem in z mikroanalizo dobljenih posnetkov, so nam prikazali močne in šibke plati komuniciranja pri pouku. Četudi je bil pouk zasnovan tako, da naj bi aktivno govorno vlogo prevzeli učenci, je bil njihov delež še vedno zelo nizek, saj so pretežno govorile, spraševale in žal prepogosto tudi odgovarjale učiteljice same. Te so sicer s svojo jasnostjo in nazornostjo predstavljale dober zgled, a učencev niso navajale k samostojnemu oblikovanju mnenja ter niso spodbujale učinkovitega predstavljanja problematike in prepričljivega nastopanja.

Primerov, ki smo jih opazovali, je vsekakor premalo, da bi lahko posplošili ugotovitve. A vendar je skrb zbujajoče dejstvo, da se v naših šolah vse premalo zavestno usmerja k uporabi sistematičnega, kritičnega in ustvarjalnega mišljenja, še manj pa k argumentirani predstavitvi svojih misli. Učenčeve govorne spretnosti so namreč kot orodje za delovanje v smeri trajnostnega razvoja, ki sicer ne poteka le prek predpisanih šolskih predmetov, ampak je del vseživljenjskega prizadevanja človeka zvišati svojo izobrazbeno raven.

PRIMORSKA UNIVERZA - PROMOTOR TRAJNOSTNE OMIKE?

Dušan Jamšek, Zavod sv. Ignacija, RI 2020

V izhodišču prispevka dokazujemo moralno moč Brundtlandove izvorne, z etičnega vidika humanistične opredelitve trajnostnega razvoja kot zadovoljevanja potreb sedanje generacije po načelu: *(ne) stori zanamcem to, kar(ne) želiš, da bi oni (ne) storili tebi*. Moč te opredelitve dokazujemo z raziskovalnimi podatki našega triletnega raziskovanja o prisotnosti elementov vzgoje in

izobraževanja za trajnostni razvoj (VITR) v osnovnih in srednjih šolah. Za ugotavljanje vzgojnih rezultatov šolske socializacije potreb v kompetence/zmožnosti uporabljamo v hierarhičen model urejene potrebe in njihovo zadovoljitev: moralno-etične, psihosocialne in telesne potrebe. Kot najbolj izpostavljen VITR element, ki smo ga doslej identificirali v našem raziskovanju, posebej osvetljujemo obliko 'interteden' na piranski osnovi šoli, najprej zaradi inovativnega pristopa, potem pa tudi zato, ker je ta pedagoška praksa v določenem obdobju celo narekovala platformo nekaterih projektnih dokumentov v UNESCO-u.

V diskusijskem delu prispevka se naslanjamo na izhodišče: dobri časi rastejo z dobro šolo, ta pa vstane in pade z učiteljem. Ali bi lahko o ponovljeni raziskavi Pedagoškega inštituta glede znanja učencev 148 šol iz leta 2009 slovenski časopisni bralci namesto udarnega naslova *Obala: porazni rezultati šolarjev* (Žurnal, 24. avgust 2009, str. 1) na primer leta 2014 prebrali kaj podobnega kot *Primorska univerza: promotor obalnega trajnostnega razvoja in Intertedenski vzgojitelji trajnostnih spoznanj - prijetna resnica o nadpovprečnem vedenju piranskih šolarjev tudi v Izoli in Kopru!*?

Na postavljeno hipotetično vprašanje odgovarjamo pogojno pozitivno. Na osnovi raziskovalnih podatkov vidimo možno rešitev v univerzitetnem, šeststrano interdisciplinarno uravnoteženem programu usposabljanja 'TR vzgojiteljev'. Gre za usposabljanje vzgojiteljev, ki kompetentno obvladajo obliko 'interteden' zaradi znanj na vseh temeljnih področjih duha – na področju tehnike, znanosti, umetnosti, sociale, ekonomije, uprave in veroslovja – in to v svetovnonazorski drži, kjer je humanistično pojmovanje trajnostnega razvoja namesto moči kapitala podrejeno omiki.

UČITELJI – MOTORJI TRAJNOSTNEGA RAZVOJA

Dr. Petra Javrh, Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete UL in Andragoški center Slovenije

V prispevku bomo razgrnili in povezali ugotovitve treh neodvisnih študij, ki so zanimivo povezane s trajnostnim razvojem: študije, ki je v teku na ljubljanski univerzi in ugotavlja, kako usposabljanje za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe vpliva na razvoj ustreznih kompetenc poučevanja udeležencev, bodočih učiteljev; mednarodne študije o povezanosti med izključenostjo iz družbe in izključenostjo iz izobraževanja v EU članicah; ter študijo o prisotnosti elementov trajnostnega razvoja v slovenskih osnovnih šolah.

Učitelji, ki vstopajo v izobraževanje iz drugih zaposlitev, morajo absolvirati javno veljavni program za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe. Predstavili bomo, koliko je ideja trajnostnega razvoja v tem kurikulumu prisotna in kaj pričakujejo bodoči učitelji, ki imajo izkušnje tudi v drugih poklicih in na drugih poklicnih področjih.

Navezali se bomo na rezultate druge študije (2006–2008), ki je ugotavljala prisotnost elementov vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj pri učiteljevem delu v osnovni šoli. Tu bomo izpostavili skupne ugotovitve in predstavili model TR-šole (posebej zavezane filozofiji trajnostnega razvoja), ki sloni na nekaj ključnih gradnikih.

Mednarodna študija INCLUD-ED, ki še poteka na Andragoškem centru Slovenije in drugih EU partnerjih, ugotavlja, kakšna je povezava med izključenostjo iz družbe in izključenostjo iz izobraževanja. Med pomembnimi ugotovitvami je ta, da izobrazbeni dosežki posameznikov korelirajo z vključenostjo/izključenostjo iz preiskovanih področij družbe (zaposlovanje, zdravje, stanovanjsko področje, participacija). Pokazalo pa se je tudi, da v nekaterih okoljih deluje še nek vmesni, a ključni dejavnik, to je revščina. Revščina močno vpliva na možnosti pridobiti stopnjo izobrazbe, stopnja izobrazbe pa sodoloča zmožnosti oziroma kompetence predvsem pri pripadnikih ranljivih skupin, saj so te zmožnosti manj razvite in jim zato onemogočajo izrabo priložnosti za koriščenje teh sistemov, ki so v načelu demokratično urejeni. Posledično lahko govorimo o neenakosti, ki jo posredno povzroča izobraževanje.

Za doseganje enakosti in učinkovitosti bo potrebno spremeniti izobraževalne sisteme evropskih držav, predvsem v smislu večjega poudarka temam, kot so zdravje v povezavi z zaposlitvijo ali zaposlovanje v povezavi z reševanjem stanovanjskega problema, kot tudi temam o soodgovornosti za kreiranje političnega in socialnega prostora, v katerem Evropejec živi. Ta večja pozornost bi morala

biti izkazana že na primarnih stopnjah izobraževanja, kajti podatki kažejo, da se izključevalni dejavniki tako na področju zdravja, kot na področju participacije, pa tudi drugih področjih, začnejo generirati že v otroštvu; šolski sistemi, ki niso pozorni do teh dejavnikov in posebej ne poskušajo pomagati otrokom iz ranljivih skupin, še dodajajo ali pospešujejo izključevalne dejavnike. Ti se kasneje, v dobi, ko bi posameznik moral biti najbolj družbeno učinkovit, kažejo v različnih negativnih pojavnih oblikah: zasvojenostih, ujetosti v začarane kroge brezposelnosti, brezdomstva, izrabe socialnih pomoči, nasilja v družinah in mentalnem razkrajanju. Najbolj neugodna razmere delujejo v primeru večkratne izključenosti, ki povzroča večkratno problematiko in obratno: problemi na več področjih avtomatično generirajo večkratno izključenost. Trajnostna naravnost učiteljev na katerikoli stopnji izobraževanja je ključnega pomena za doseganje enakosti. Visokošolski učitelji bi morali biti prvi med njimi motorji trajnostnega razvoja.

NEKATERI VIDIKI PARADIGME TRAJNOSTI NA SLOVENSKIH UNIVERZAH ANALIZA PODATKOV ANKETE 'IZOBRAŽEVANJE ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ IN UNIVERZA'

Anton Mlinar, Univerza na Primorskem

Predstavitev podčrtuje nekatere vidike tega vprašanja z vidika Slovenije. Najprej omenjam nekaj splošnih vtisov o izvedbi ankete spomladi. Kot prvo je bilo opaziti relativno skromno soglasje glede tega, kaj naj bi univerze storile, da bi postale trajnostno naravnane, in kaj naj bi prinesla trajnostna kultura visokoškolskemu izobraževanju pri oblikovanju javnega mnenja. Mnogi skeptiki trdijo, da prizadevanja sploh ne napredujejo in da tudi ni gotovo, če bodo imele trajnejše posledice. Na drugem mestu bi rad predstavil in komentiral nekatere rezultate ankete, ki je bila izvedena spomladi. Vse članice univerz (študentje in učitelji ter strokovni sodelavci) so bile naprošene, da izpolnijo anketo 'Izobraževanje za trajnostni razvoj in univerza'. 35 vprašanj ankete je bilo osredotočenih na percepcijo izobraževanja za trajnostni razvoj na ravni visokošolskega izobraževanja. Motiv za anketo je bila domneva, da programi, ki se nanašajo na trajnost, s stopnjo izobraževanja padajo, tako da se zdi, da nekatera specifična vprašanja o trajnosti, kot na primer družbena (humana) trajnost, trajna kultura, upravljanje človeških virov itn. sploh ne zvenijo resno. Zato ni lahko odgovoriti, kaj naj bi sploh pomenila ideja o izobraževanju za trajnostni razvoj za visokošolsko izobraževanje, zlasti če pomislimo, kako atraktivna je ideja o nenehni gospodarski rasti.

Le redke članice slovenskih univerz so storile že pomembne korake v smeri večjih sprememb. Vse univerze postopno uvajajo v programe poučevanje o različnih vidikih trajnosti, večinoma o ekoloških z nekaterimi poudarki na 'čisti tehnologiji', ideja o trajnosti kot spremenjenem mišljenju pa še ni vgrajena v univerzitetno življenje. Glavni razlog je, da nobena od slovenskih univerz ne deluje v okviru kampusa. Povsem zraven je atraktivnost čiste tehnologije, ki se včasih zamenjuje z idejo trajnosti. Zato drugi, morda bolj pomembni vidiki trajnosti, zlasti socialni in kulturni vidik, vidiki prožnosti, topofilija, biofilija itn. sploh nimajo večjega učinka na prepričanje, da ljudje še vedno živijo v okoliščinah t. i. ekološke nedolžnosti. Anketa tudi kaže, da je atraktivnost modernosti še vedno zelo močna, tako da je sedANJI vtis o barvi zlata še vedno nespremenjen.

6.3 Podatki o udeležencih (abecedni seznam)

Mag. Maja Bahor, asistentka na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani, pri Katedri za teoretsko in analitsko politologijo, kjer pripravlja doktorat. Raziskovalno se ukvarja s koncepti participativne demokracije v okoljsko zaščitenih območjih in s teorijo politične ekologije in koncepti trajnostnega razvoja. Naslov: Kardeljeva ploščad 5, 1000 Ljubljana; e-mail: majabahor@gmail.com

Mag. Hedvika Dermol Hvala, raziskuje retoriko na Slovenskem; zaposlena kot samostojna podjetnica (Zmorem); naslov: Parižlje 24 c, 3314 Braslovče; e-mail: hedvika.hvala@guest.arnes.si

- Mag. Smiljana Gartner, asistentka na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru; naslov: Koroška c. 160, 2000 Maribor; e-mail: smiljana@me.com
- Tomaž Grušovnik, asistent na Fakulteti za humanistične študije Koper Univerze na Primorskem, Oddelek za filozofijo, na Fakulteti za turistične študije – Turistica Univerze na Primorskem in raziskovalec na Znanstveno-raziskovalnem središču Koper Univerze na Primorskem; naslov: Garibaldijeva 1, 6000 KOPER; e-mail: tomaz.grusovnik@zrs.upr.si
- Mag. Dušan Jamšek, raziskovalec v šolstvu in inovator, svetnik in šolski psiholog; pri Zavodu sv. Ignacija, Raziskovalni inštitut 2020; naslov: Kladezna ul. 9, 1000 Ljubljana; e-mail: dusan.jamsek@guest.arnes.si
- Dr. Petra Javrh, raziskovalka na področju trajnostnega razvoja, izobraževanja odraslih in razvoja kariere slovenskih učiteljev; na Andragoškem centru Slovenije in na Znanstveno raziskovalnem inštitutu Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani; naslov: ACS, Šmartinska 134a, 1000 Ljubljana; e-mail: petra.javrh@guest.arnes.si
- Dr. Rebeka Kovačič Lukman, raziskovalka na Fakulteti za kemijo in kemijsko tehnologijo, Laboratorij za procesno sistemsko tehniko in trajnostni razvoj, Univerza v Mariboru; naslov: Smetanova 17, 2000 MARIBOR; e-mail: rebeka.lukman@uni-mb.si
- Dr. Andrej A. Lukšič, izr. prof. na Fakulteti za družbene študije Univerze v Ljubljani, pri Katedri za teoretsko in analitsko politologijo, in direktor Inštituta za ekologijo na isti fakulteti; naslov: Kardeljeva ploščad 5, 1000 Ljubljana; e-naslov: andrej.luksic@fdv.uni-lj.si
- Nada Matičič, univ. dipl. arh., docentka, dekanja Visoke šole za dizajn v Ljubljani; naslov: Gerbičeva ul. 51, 1000 Ljubljana; e-mail: dekanat@vsd.si
- Dr. Anton Mlinar, izr. prof., na Fakulteti za humanistične študije Koper Univerze na Primorskem, Oddelek za filozofijo, in višji znanstveni sodelavec na Znanstveno-raziskovalnem središču Koper Univerze na Primorskem; naslov: Garibaldijeva 1, 6000 KOPER; e-mail: Anton.Mlinar@zrs.upr.si
- Martina Ocepek, univ. dipl. prav., višja svetnica pri Varuhu človekovih pravic Republike Slovenije; naslov: Dunajska 56, 1000 Ljubljana; e-mail: MOcepek@varuh-rs.si
- Dr. Pier Paolo Pasqualoni, predavatelj na Inštitutu za pedagoške študije (Institut für Erziehungswissenschaften) Univerze v Innsbrucku; posebej raziskuje področje visokošolskega izobraževanja, družbena gibanja, vprašanja družbene identiteto in razlik; naslov: Liebeneggstr. 8, A-6020 Innsbruck; e-mail: pier-paolo.pasqualoni@uibk.ac.at
- Dr. Lenart Škof, izr. prof., na Oddelku za antropologijo na Fakulteti za humanistične študije Koper, Univerza na Primorskem, in višji znanstveni sodelavec na Znanstveno-raziskovalnem središču Koper, Univerza na Primorskem; naslov: Garibaldijeva 1, 6000 KOPER; e-mail: Lenart.Skof@zrs.upr.si
- Dr. Agnes Šömen Joksić, docentka, na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem; naslov: Cankarjeva 5, 6000 Koper, in na Zavodu za zdravstveno varstvo Koper; naslov: Vojkovo nabrežje 4a, 6000 Koper; e-mail: agnes.joksic@pef.upr.si
- Dr. Ana Vovk Korže, red. prof., za področji aplikativne fizične geografije in ekoremediacije na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru, na Filozofski fakulteti univerze v Mariboru, Mednarodni center za ekoremediacije; naslov: Koroška 160, 2000 Maribor; e-mail: ana.vovk@uni-mb.si
- Dr. Daniel Vrhovšek, red. prof., za področja: ekologije, ekoremediacije in inovativne sonaravne tehnologije; naslov: Limnos d.o.o., Podjetje za aplikativno ekologijo, Podlimbarskega 31, 1000 LJUBLJANA; e-mail: dani@limnos.si

7 Rezultati projekta

7.1 Pričakovani rezultati

Projekt EITR je bil zasnovan kot iniciator ekološke in znanstvene pismenosti, v kateri igra etična orientacija pomembno vlogo. Eden od razlogov, zakaj postaviti v ospredje etiko, je bilo dejstvo izjemno hitrega rastočega znanja in razumevanja procesov v svetu, interdisciplinarnosti in kohezivnosti med panogami, da pa je med novimi znanji dokaj zapostavljeno vprašanje, kaj/kdo je človek. Četudi ta znanja hitro napredujejo in se množi polje panog, ki se ukvarjajo s človekom, pa manjka mrežnih znanj in hermenevitičnih zank. Četudi je sociologija kot veda že uveljavljena, je med znanostmi ena najmlajših. Zato ne preseneča dejstvo, da so možna nesoglasja o tem, ali spada k bistvu človeka tudi njegov socialni in komunikativni kontekst (*anthropos zoon koinonias*) ali ne. Ta vidik doslej ni bil zadosti izoblikovan na filozofsko-etični niti ne dovolj upoštevan na izobraževalni oziroma širši družbeni ravni. Novo ni to, da se v luči trajnostnega razvoja uveljavlja človek kot najvišje etično merilo – v to bi nemara smeli tudi dvomiti –, pač pa to, na kakšen način izgublja svojo težo tista antropocentričnost, ki je bila povezana z individualizmom (nepovezanost ljudi med seboj) in pojmovanjem lastnine kot skoraj brezmejnne pravice do izkoriščanja »svojega«, in na kakšen način se uveljavlja skupnost, skupnostnost dobrin (družbena razsežnost lastnine) in zlasti tudi socialna konstrukcija novih znanj. S tem se obnavlja prvotni pomen nekaterih pojmov, npr. narave (narava pomeni *porajanje* – v nasprotju s produkcijo), individualnosti (nedeljivost posameznega bitja od celotnega okolja, t.i. *Mitwelt*), ekonomije (hiša, občutek za kraj, lokalno je globalno itn.) ponuja pa se tudi zanimiva naloga oblikovanja ustreznega besedišča o trajnosti družboslovju in humanistiki. Vprašanja so se zastavljala v teku celotnega projekta, kar je bilo odločilnega pomena za umeščanje etike v izobraževanje za trajnostni razvoj in za pojmovanje znanstvene pismenosti ob upoštevanju vseh dimenzij trajnostnega razvoja.

Projekt EITR je kot nacionalni projekt koncipiral vrednostne sestave in nameraval predlagati vzorec, kako razumeti etiko v izobraževalnem programu za trajnostni razvoj (in obratno). Projekt je načrtoval (1) opredelitev načinov razmišljanja, ki upoštevajo naravne oz. ekološke modele, predvsem prednosti sistemske teorije, ter dveh teoretičnih etičnih modelov: diskurzivne etike in narativne etike, (2) informiranje visokošolskih ustanov o izvajanju projekta, izvedbi ankete o primernosti/možnosti modelov izobraževanja za nacionalni okvir, (3) upoštevanje mednarodnih standardov izobraževanja za trajnostni razvoj (vzpostavljene so bile nekatere povezave s središči, kjer se že izvaja dobra praksa, in izdelati predlog nacionalnega načrta), (4) nadgradnjo danes prevladujočega intelektualnega modela razmišljanja, ki v izobraževalnem procesu ohranja predmetni odnos (subjekt–objekt), z narativnim modelom, ki upošteva človekovo socialno naravo (osebni odnos spada k bistvu človeka), (5) etično utemeljitev dveh pomembnih vidikov v izobraževalnem modelu trajnostnega razvoja: novo razumevanje procesa učenja in nov način vodenja in upravljanja.

Pričakovanja so bila naslednja: (1) v okviru projekta naj bi zrasle pobude za nova merila vrednotenja razmerja med porabljenimi viri in kakovostjo življenja (npr. prehranjevalne navade); (2) okvirni predlog izobraževalnega programa o etiki naj bi bil iniciator zavesti o družbeni pomembnosti človekovega znanja, s tem pa bi se kakovostno dopolnili teoretični modeli vseživljenjskega učenja; (3) pričakovala se je večja družbeno dojemljivost za etične dileme v procesu izobraževanja in družbene preobrazbe; (4) pričakovalo se je tudi, da bo projekt – oziroma rezultati projekta – izboljšali

dostopnost kakovostnega bazičnega izobraževanja za vse generacije in spodbujal načrtovanje kakovostnega monitoringa v izobraževanju; (5) da bo projekt s promocijo trajnostnega razvoja opogumil kooperativnost in nova partnerstva, transparentnost in širšo participacijo javnosti; (6) objava več člankov (najmanj šest) v znanstvenih revijah (Annales, Teorija in praksa, Acta analytica in drugod).

7.2 Rezultati ob koncu projekta

Načrtovani in pričakovani rezultati so doseženi in v marsičem tudi preseženi, čeprav ne v načrtovanem vrstnem redu. Ugotovljeno je bilo, da je z mnogimi dejstvi, ki jih lahko opredelimo kot »ne-trajne« in do neke mere protislovne, usodno povezana človekova neetičnost in neustrezno pojmovanje ali neupoštevanje družbene pravičnosti. Štiri temeljna področja, na katerih se preverja trajnostna osveščenost (klimatske razmere, voda, zemlja, biodiverziteteta), ponujajo neštete primere tveganj, ki spodbujajo odgovornost in temelje moralnosti in ne morejo ponuditi nobenega realnega novega znanja (Jamieson, 2008b), preseneča pa tudi to, da so ti vzorci (ne-trajnega) razmišljanja in ravnanja še vedno zelo atraktivni.

Družbeni in politični dogodki v Sloveniji so zadnjih dveh desetletjih vplivali na povečanje potreb po poklicnem usposabljanju in zagotavljanju kakovostnih delovnih mest ter kakovostnega delovnega in bivalnega okolja. V tem času se je močno povečal delež ljudi z univerzitetno izobrazbo. Zaradi politik, nagnjenih k potrošnji, neadekvatnih potez gospodarstva in zavlačevanja reform ter v zadnjem času večplastne krize se to še ni ekvivalentno izrazilo v preobrazbi sistema izobraževanja in družbe. Ugotovitve projekta se lahko strnijo v dveh novih vprašanjih: »Kaj se v tem času dogaja s slovenskimi univerzami?« in »Kaj ponujajo modeli kooperativnega, kolaborativnega, transformativnega učenja?« Nanju bomo poskusili odgovoriti v kratkem.

Odgovor na prvo vprašanje se nanaša na to, če lahko univerze na nacionalni ravni ali v regiji ponudi več kot to, kar danes od njih pričakujejo družba, gospodarstvo in politika. Odgovor je odvisen od tega, v kakšno smer gre načrtovanje prihodnjega razvoja univerze. Naj uporabim primer Univerze na Primorskem: Načrtovanje novogradenj v Kopru in Izoli ter sedanje dislocirane enote na eni strani konceptualno nadaljujejo z ustaljenim razvojem univerze kot izobraževalne in raziskovalne strukture, ki posreduje znanje, usposablja za poklice in podeljuje kvalifikacije. S tem razvoj univerze ne posega v razvoj mesta in primestja ter kakovost bivanja v tem prostoru, še zlasti ne zaradi pospešenega razvoja komercialnih vsebin in degradacije arhitekturne ponudbe v mestnem obrobju, o čemer je obširno pisal Boštjan Bugarič (2009). Poleg tega ime univerze izpostavlja celotno (ne samo slovensko) obmorsko regijo, kar na neki način opravičuje razpršenost enot/članic, na drugi strani pa to ovira rast univerze 'navznoter' in oblikovanje njene identitete. Podobno kot druge univerze bi lahko tudi ta imela v imenu mesto Koper. B. Bugarič s konceptom mestne (kopske) univerze dopušča razmišljanje, da bi univerza s preimenovanjem (Univerza v Kopru) pridobila na identiteti in avtonomiji, to pa bi se ustvarjalno vključilo v vsebinski (družbeni) in arhitekturni razvoj mestnega jedra. Če bi se hotela univerza v tej fazi razvojnih odločitev soočiti tudi z izzivi trajnosti ali paradigemskim premikom raziskovanja in izobraževanja v drugo smer – k čemur jo spodbuja vrsta evropskih in drugih mednarodnih dokumentov ter tudi nacionalna strategija razvoja visokega šolstva –, bi lahko bistveno prispevala ne le k znižanju degradacije grajenega okolja, pač pa tudi k identiteti tipičnih za univerzo in kakovost življenja pomembnih okolij, v katerih se lahko tehnična (objektivistična) usmeritev poveže s kritičnim pojmom vmesnika (interface), ki ga danes predstavljajo sonaravno oblikovanje, razumevanje prostorov dihanja (komunikativnost in kakovost zraka v odprtih in zaprtih prostorih),

dnevna svetloba, povezovanje strok ipd. Podobno velja tudi za druge slovenske univerze: so izobraževalne ustanove, toda šola se konča na izhodu na ulico oziroma začne šele v stavbi. S tem je študent prikrajšan za doživetje neposrednega okolja in (praktične) interdisciplinarnosti. Večkrat je bilo slišati, kakor da je interdisciplinarnost šele cilj, ne orodje in pot.

Glede na to, da je večina avtorjev s področja trajnosti prepričanih, da je v razmerah odločanja o načinu življenja in ravnanja ključno poznavanje človeka v kritični situaciji in njegovi povezanosti s pokrajino (domovanjem), se je tudi v okviru projekta in postavilo vprašanje o 'človeku v kritični situaciji' in/oziora 'človekovih potreb'. Ni se mogoče zanašati na sedanje razumevanje kakovosti življenja, ki je povezana z energetsko razsipnostjo. To je eden ključnih izzivov trajnostne kulture in obenem pobuda za razumevanju celovitega univerzitetnega prostora kot dejavnika prenove v neposrednem okolju. Konkretno se to nanaša krepitev zavest o družbeni, ne le gospodarski ali politični pomembnosti znanja, oziroma o socialni inovativnosti, ki je v sedanjem sistemu izobraževanja zelo redek pojav. Trajnost v izobraževanju ni orodje tehnologij, ni nek poseben predmet (kurikul), pač posredništvo med človeškimi dejanji in naravnimi procesi. Ta vidik je pomemben pri zavzemanju za univerzo kot zaključen in vključen prostor. Slovenske univerze bi lahko v tem pogledu razvijale poseben model znanja zaradi prihodnje organiziranosti družbe, ko se bo ta soočala z nujnimi omejitvami. Iz izkušenj na drugih področjih je moč sklepati na inertnost in odpornost »kulture zanikanja«, toda konsenz o tem je minimalni pogoj za nadaljnjo pot.

Odgovor na drugo vprašanje je tesno povezano s prvim. Kaj v tem kontekstu ponujajo modeli kooperativnega, kolaborativnega, transformativnega učenja? Hkratne spremembe od spodaj in od zgoraj vključujejo nove načine učenja (kooperativno, kolaborativno, transformativno) in dela (inter- in transdisciplinarnost). Na nujnost sprememb na tem področju namiguje prevajanje običajnega pojma trajnosti v družbenega. Slovenski prevod se nagiba k »vzdržnosti« (maksimalni nosilnosti), kar kaže na specifično percepcijo trajnosti. Ta igra z vzdržnostjo je nevarna ne le zaradi neupoštevanja osnovnih etičnih meril, pač pa tudi zato, ker skoraj do podrobnosti ohranja nedotaknjeno strukturo miselnosti hladne vojne in tekmovalnosti. To je tudi usoda pojma trajnosti v politični in gospodarski retoriki, ki ne upoštevatata družbene razsežnosti znanja in kažeta na dejanske razmere pri sestopanju s sedanjega »vrha potrošništva« (Chamberlin, 2009). Družbeni plati trajnosti bi najbrž bolj ustrezal izraz 'varnost'. Trajnost kot miselni vzorec je tesno povezan s subsidiarnostjo, to je pomočjo. Novi izrazi in modeli učenja in dela niso niti tako novi niti ne zahtevni kot kritični do sprememb od zgoraj (menedžment), ki želijo hitre korake in ne zaznavajo nekaterih bistvenih dejavnikov od spodaj, od koder prihajajo resnične spremembe. Vsi modeli učenja, ki so bili pravkar omenjeni, se formalno pojavljajo v t. i. kontinuiranem učenju. Že raziskava o percepciji trajnostnega razvoja pa je pokazala na vrzel med teoretičnim znanjem, vrednotenjem želje, (nujno) osredotočenostjo študentov na vsebinski (predmetno-specifični) del izobraževanja in zmanjšano pozornostjo do človeških virov, močnim vplivom (Baconove) povezanosti med znanjem in močjo in velikim pričakovanjem sprememb od zgoraj (četudi do sprememb še nikoli ni prišlo od zgoraj). Akademska sfera niha med zmoremo in ali-sploh-hočemo in se izogiba odgovoru na bistveno vprašanje, kaj je trajnost onkraj občutljivosti za okolje, oziroma kako sploh ustrezno prevesti pojem trajnosti na družbenem, kulturnem in osebem področju. V zadnjih letih se je začela razjasnjevati razlika med 'izobraževanjem za trajnostni razvoj' in 'okoljskim izobraževanjem', počasi se kažejo spremembe na strukturni in deklarativni ravni, potrebna pa bi bila tudi bolj natančna družbena opredelitev trajnosti od spodaj, in sicer zlasti spričo avtonomije akademskega prostora in vertikalne demokratizacije. Ključno vprašanje situiranosti univerz v okolju je povezano z oblikovanjem človeške skupnosti in medsebojnih vezi tukaj-in-zdaj in na osnovi poznavanja človeka v kritičnih razmerah. V nekaterih okoljih se je za etiko uveljavil pojem

'ravnanja v primeru napak'. To zahteva hitro zaznavanje sprememb, zlasti nevarnosti, in pravilno ukrepanje. Ne gre toliko za menedžment (funkcionalna racionalnost) kot za »substancialno racionalnost«, ki zaznava družbene spremembe od spodaj in si ne zakriva oči spričo neprijetne resnice zmotnosti ali – če bi sledili Kitcherju – kvalificirani ignoranci (ecological denial) (Kitcher, 2010).

Številne objave s tega področja poudarjajo, da se čas za spremembe, ki jih določa 'črni pesimizem', izteka, čeprav že živimo v dobi posledic in je čas sestopanja tik pred nami, in čeprav je razlogov za črnoglednost več kot za ukrepanje. Pojem »sestopa« se nanaša na krivulje, ki se v zadnjih sto letih izrazito dvigujejo in so v mnogih rečeh dosegle vrh. Uporablja se alpinistični žargon, ki pravi, da je sestop nevarnejši od pristopa ter da ga je več kot za polovico poti. Novi modeli učenja kombinirajo različne elemente trajnosti in kontinuiranega izobraževanja z modificiranim načinom življenja v neposredni skupnosti. To ni velika globalna družba, pač pa njen integralni del, četudi le majhna lokalna skupnost. Temeljna težnja trajnosti je razumevanje kraja (tukaj-in-zdaj). »Sustainable community« je način, kako kdo vstopa v globalno družbo (družbo znanja) in kako lahko da svoj prispevek. Spričo sedanjega izobraževalnega sistema, ki nadaljuje s proizvodnjo visokega odstotka individualistično usposobljenih mladih ljudi za produktivno življenje v kompleksni družbi z majhno sposobnostjo kritičnega razmišljanja, se visokošolski prostor, pa tudi druge ravni izobraževanja, ne morejo izgovarjati, da nimajo svojega deleža pri ne-trajnosti – in da lahko ta vprašanja integrirajo v (visokošolski) izobraževalni proces. Smiselno je le koreniti poseg v smeri kompleksnih simultanih sprememb, čeprav je potrebno tudi 'novo' znanje. V alternativnih modelih učenja nastaja znanje kot rezultat človeške senzibilizacije in interakcije. To pa ni tako enostavno, kot se zdi na prvi pogled. Odkrit pogovor – idealen dialog in kolaborativna konstrukcija znanja – si je lažje predstavljati, če ga vodi močna osebnost z avtoriteto. To je najtežje spremeniti v večini študijskih okolij, ki računajo na »jokerske« dejavnike. Slovenski prostor ima poleg tega še vedno zelo velike težave s priznavanjem izobraževanja, kar kaže na moč argumentov 'od zgoraj'. Medtem pa se moč v kolaborativnem učenju interpretirata v kontekstu po-moči oziroma sposobnosti vodenja (leadership) in hitrega odzivanja. Paolo Freire, ki velja za predhodnika transformativnega modela učenja, je imel ta vzorec za jedro kolaborativne študijske skupine (Freire, 2005), učenje oziroma učljivost pa za sinonim vodenja in upravljanja.

Razmišljanje o prihodnosti visokega šolstva na temelju trajnosti vidi bistvo sprememb v zavestni udeležbi pri spremembah, ki vključuje celoten sistem znanosti in človekovo simultano raziskovanje na samem sebi (poglobitev etične zavesti). Razgrnitev etične zavesti kot pomembnosti teh znanj za konstrukcijo etičnih drž kaže prav na to. Podobno kot se zdi znanje le orodje, ki ga človek uporablja, se včasih zdi tudi etika kot nekaj, kar se da naučiti, ne pa nekaj, kar nastaja sproti z rastjo človeške osebe. Vpis na univerzo sam po sebi še ne ponuja izkušnje strukturne interdisciplinarnosti, ki bi bila danes nujna. Mnenje večine avtorjev, ki smo jih upoštevali, menijo, da ideja o uresničevanju trajnosti od zgoraj ni prepričljiva, ker deluje na prikitem modelu zanikanja oziroma avtoritete. O tem priča tudi ugotovitev Janet Moore in sodelavcev, »da so mnogi študentje povsem zadovoljni z izobraževanjem, osredotočenim na vsebino, in [da] postanejo nestrpni, če se jim v študijski skupini predstavijo alternativni modeli« (2005: 83). Toda na to ne gledamo kot na megleno napoved, pač pa kot spodbudo za razmišljanje o konkretnih korakih.

8 Etika v izobraževanju za trajnostni razvoj

8.1 Uvod

Etika v izobraževanju za trajnostni razvoj je indikativno vprašanje, ki si ga moralna filozofija nastavlja z namenom, da bi bolje razumela razmerje med naravo in družbo ter sooblikovala vzorce mišljenja in ravnanja v času, ki ga močno obremenjuje neprijazen odnos do okolja – človeškega in naravnega – in ko se človeštvo z veliko težavo sooča z dejstvom, da bo moralo omejiti svojo potrošnjo in se posvetiti dejanskim potrebam. Etika tematizira oba pojma: izobraževanje in trajnostni razvoj, in sicer tako, da bi se etika spričo novih razmer lahko vprašala, kakšen vpliv imajo nanjo nova znanja, da bo lahko sooblikovala ogrodje za usmerjanje raziskav in izobraževalnega dela ter dala delež sedanjemu času.

Ravnati v smislu trajnosti – trajnostnega razvoja – je lahko neverjetno zapleteno ali osupljivo enostavno. Z zgodovinskega vidika je mogoče pojasniti predvsem prvo: ločitev med naravoslovjem in družboslovjem v razsvetljenstvu se danes izraža kot pomanjkljivo razumevanje razmerja narava-družba, njune medsebojne dinamike in celotnega sistema planeta. Z vidika bolj kompleksnega gledanja so vprašanja med seboj prepletena, a tudi tako, da se med seboj pojasnjujejo in na ta način kažejo na spremembe in integralne rešitve. Če to povežemo, se današnje pojmovanje trajnostnega razvoja razvija tridimenzionalnem vzorcu. Prvo dimenzijo predstavljajo (v glavnem) štiri ključna (kritična) področja v naravnem okolju: klimatske spremembe, vodni viri, biodiverziteteta in raba zemlje; drugo dimenzijo predstavljajo tri ravni trajnosti: socialna, okoljska in gospodarska (njim ustrezajo: družbeni cilji trajnosti, znanstveno razumevanje okoljskih vprašanj in gospodarsko-politični izvedbeni cilji); tretjo raven predstavljata dva načina pristopanja k vprašanju trajnosti: temeljno in aplikativno raziskovanje in oblikovanje modelov rešitev ter kritično raziskovanje prevladujočih vzorcev obnašanja (zlasti t. i. kulture zanikanja). Vsi vidiki se med seboj prepletajo, tako da bi lahko področje razdelili na 26 polj.

Vidik moralne filozofije, v širšem smislu pa humanistične perspektive razvoja, je integriran v tem kontekstu. Glede na človekovo prebujenost – bodisi da gre za posameznika bodisi za člana lokalne skupnosti ali globalne družbe – ni presenetljivo, da obstaja za to področje veliko zanimanje, saj se v njih ponovno postavljajo pod vprašaj profesionalizem, delitev področij dejavnosti in možnost zatiskanja oči pred dejstvi, to pa predpostavlja nujne spremembe v razmišljanju in načinu ravnanja. Za razliko od okoljskih gibanj v zadnjih dveh desetletjih 20. stoletja, v katerih je prevladoval 'črni optimizem' in apokaliptičnost (npr. film *Pobesneli Max*), iskanje krivde in krivcev ter napovedovanje nesreč, se danes različne skupine ljudi v različnih okoljih spodbujajo s trajnostnimi strategijami, ki vidijo dolgoročno prizadevanje za trajnostni razvoj na družbenem, okoljskem in gospodarskem področju kot prednost, ne kot dodatni strošek ali obremenitev. Navdihuje jih na primer naslednji (kitajski) pregovor: »Najboljši čas, da bi posadil drevo, je bil pred dvajsetimi leti; naslednji najboljši časa je danes.« Naj navedem samo nekatere skupine, ki se danes obračajo k prihodnosti tako, da so pozorni tukaj-in-zdaj: *Transitionnetwork* (VB), *Schumacher College* (VB), *Center for Ecoliteracy* (ZDA), *Ecovillage* (AVS), *The E. F. Schumacher Society* (ZDA) itn. Patrick Petit (2008) je uredil zanimivo predstavitev dvaindvajsetih nevladnih organizacij. Gre za ljudi, ki ne skrivajo svojega znanja, so prav željni posredovati svoja najnovejša spoznanja in deliti izkušnje z drugimi, ki se podvzajajo pri odgovorih ljudem, ki jih zanimajo vprašanja trajnosti in varnosti in tudi širijo mrežo poznanstev.

Glede na prevladujoče gospodarske in raziskovalne politike je to zelo drugačno razmišljanje, saj ne skriva znanj, pač pa jih hoče čim bolj učinkovito širiti in oblikovati kritično javnost. Tega se danes zavedajo tudi mnoge univerze; čeprav ne vse, ki so včlanjene v IAU (pod okriljem Unesca), pa nekatere izstopajo tako z izobraževalnimi kot tudi raziskovalnimi programi.

Etika v izobraževanju za trajnostni razvoj ni seznam abstraktnih načel ravnanja, pač pa ravno odprtost za izkušnje in njihovo posredovanje v zgodbah, ki motivirajo za drugačno mišljenje in ravnanje. Srečanje z ljudmi v različnih skupinah, ki si prizadevajo za to, da bi trajnostne pobude navdihovale, spreminjale in podpirale odzive posameznikov in skupnosti glede najbolj žgočih vprašanj današnjega časa, kaže, da gre za preproste in povezane dejavnosti ter za skupnosti – in običajno za velika tveganja ljudi, ki razumejo odgovornost na drugačen način, tako da lahko probleme berejo tudi v obratni smeri – h koreninam – ter tako razvijajo tudi učinkovite načine človekovega soočanja s svojim ravnanjem.

Posebej je treba poudariti, da ima etika v izobraževanju za trajnostni razvoj posebno vlogo zaradi povezovanja preprostosti in modrosti. Ne gre za tradicionalno nizanje vprašanj o etičnem odločanju na osnovi načel ali vrednotenja, pač pa za način vplivanja pridobljenih izkušenj in zgodb na človekov nedeljen pogled na dejanskost sveta. Slika planeta kot ene same resničnosti je leta 1966 v tem pogledu nedvomno prispevala pomemben delež pri družbenem in ekološkem razumevanju modelov razvoja, ki človeka ni več gledala kot nekaj ločenega od okolja, ter tudi odprla oči za različne kulture v preteklosti, ki so kljub mnogo bolj nepopolnemu poznavanju dejstev izražale visoko stopnjo kritičnosti do antropocentričnih modelov in enostranskega povečevanja človeških dosežkov. Bistvena sestavina etike v izobraževanju za trajnostni razvoj je t. i. *socialna konstrukcija znanja* (Moore, 2005), ki jo različni avtorji razumejo kot povezavo med modrostjo in preprostostjo. Edward Wilson (2002) jo razume kot *biofilijo*, ljubezen do življenja, René Dubos (1998) vidi človeka kot oskrbnika in varuha življenja. Socialna konstrukcija znanja predstavlja drugačno učno okolje in drugačne 'učitelje' in drugačne učence; je tisti vidik trajnostnega razvoja, v katerem se prek družbene razsežnosti ideja trajnosti vrača nazaj k človeku, da se resno loti selekcije med pomembnim in nepomembnim ter se resno loti verbalne rekonstrukcije svojih dejanj, kot jo na primer predlagajo Hannah Arendt (1998), Friedrich Gethmann (2007) ali Rob Hopkins (2008), če se imenuje le nekatere.

8.2 Trajnost / trajnostni razvoj in etika

Z etičnega zornega kota – in z vidika današnjih razmer v svetu – je to tista oblika spoznanja, ki odgovarja na vprašanje, kako ravnati s tistim, ki ti ne more storiti nič dobrega. Z drugimi besedami: utilitarna etika kot ena od prevladujočih normativnih etik ne zaznava skrbi, ki se porajajo spričo trajnosti, in je zato ne moremo uporabiti v razjasnjevanju etično sprejemljivega. V zadnjih dveh stoletjih v zahodni družbi prevladuje še en etični model, t. i. pogodbeni etika, ki temelji na enakosti (tudi na enakosti med generacijami, ne le znotraj vsake posebej). V obeh primerih se etike drži predsodek, da je (bila) bolj zadeva intelektualne elite. Na nazoren način jo je prikazal dokumentarec National Geographica, *Stres, portret ubijalca* (2009), v katerem je domnevna enakost med člani posamezne skupnosti zgolj hipoteza izvirne enakosti, ki pa jo na časovni črti ni več. To velja tako za odnos med generacijami kot za enakost znotraj posamezne generacije. Simon Dresner se zato vprašuje, kdo bi sploh potreboval tako etiko (Dresner, 2009: 133). Dresner ni prvi, ki povzema nekatera spoznanja sodobnih znanosti o življenju, ki razumejo etiko (skrb) kot »usedlino« genetske zgodovine, se pravi spomina, ki ga je več najti na nezavedni (avtomatski) kot zavestni ravni (Damasio, 2004; Pezzey, 2002) in ki v bistvu utemeljuje razvoj zavesti. Prav v tem je eno od že izraženih

vprašanj, kaj pomeni trajnost za razumevanje etike. Na videz smo znova na začetku: Kaj je trajnost in zakaj prihaja v nasprotje z nekaterimi temeljnimi človekovimi pravicami.

V pridevniški in negativni obliki – *un-sustainable* – se je pojem trajnosti prvič pojavil v zaključnem dokumentu *Svetovnega sveta cerkva*, ki je leta 1974 zasedal v Ženevi. V tem kontekstu se je že tudi pojavil pojem trajnosti (*sustainability*), kot *trajnostni razvoj* pa ga je predlagala Mednarodna zveza za ohranitev narave in naravnih virov, ki je leta 1980 zasedala v Glandu v Švici (Dressner, 2009). V znanstveni literaturi ga je naslednje leto (1981) uporabil Lester Brown. Pojem *trajnostnega razvoja* je bil leta 1987 v celoti sprejet v poročilu Združenih narodov o trajnostnem razvoju (*Our Common Future* ali *Brundtland Report*), kot usmeritev pa ga je skoraj dobesedno ponovila *Agenda 21* (1992) v Rio de Janeiru, ki jo je do danes sprejelo več kot 190 držav. Drugi vrh v Johannesburgu (*World Summit on Sustainable Development*, 2002) je formalni začetek iniciative DESD (*The United Nations Decade of Education for Sustainable Development*) (DESD), ki poteka med 2005 in 2014 na vseh ravneh izobraževanja. Soglasno je bilo sprejeto stališče, da bo trajnostni razvoj brez izobraževanja ostal le zanimiva ideja, nič več. V to iniciativo je vključenih še več drugih mednarodnih organizacijskih sklopov, zlasti na ravni univerz. V to globalno iniciativo je vključen tudi slovenski izobraževalni sistem, čeprav ne na vseh ravneh na enako intenziven način. Tretji (klimatski) vrh v Kopenhagenu (2009) je poleg tega, da je pokazal na številne pomanjkljivosti zamisli, tudi zresnil načrtovalce prihodnjega razvoja glede časovnih okvirjev strategije.

Brundtland Report (1987) opredeljuje trajnostni razvoj kot »razvoj, ki zadovoljuje potrebe sedanje generacije, ne da bi s tem prizadel zmožnosti prihodnjih generacij pri zadovoljevanju njihovih potreb (*»Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs«*, *Our Common Future*, II,1). Opredelitev izenačuje generacije med seboj in enakost znotraj posamezne generacije. Nekateri avtorji so do te razlage precej kritični prav zaradi interpretacije enakosti. »Poročilo se je namerno izognilo morebitnim žalitvam in izzivom ter tako zanemarilo neprijetne reči kot na primer omejenost zemeljskih virov ter pošteno delitev tveganj, stroškov in prednosti, da bi uskladilo med seboj neskončne človeške zahteve z omejenostmi končnega planeta« (Orr, 2009: 121). James Speth s tem soglaša, saj se v četrto stoletje 'trajnostnega razvoja' noben kazalnik planetarnega zdravja ni premaknil v pozitivno smer (Speth, 2008). Pri tem kritični avtorji poudarjajo, da ne gre le za pojasnjevanje posameznih dejstev z nekega imaginarnega vidika, pač pa da že danes – in v prihodnje še bolj – spremembe v okolju že vplivajo na ljudi in da se človeštvo ne zaveda pomena teh nepovratnih znamenj. Ronald Wright pravi, da je sedanja »civilizacija eksperiment, zelo pozna oblika življenja v človeški zgodovini, ki stopa /.../ v past lastnega razvoja« (Wright, 2005: 108).

Neologizem *trajnostni razvoj* so hitro začele uporabljati vlade in politiki. Že na prvem vrhu (1992) je zanimanje politikov za trajnost vzbudilo sume pri okoljevarstvenikih, da bo izraz ostal brez vsebine. Politiki in ekonomisti so poudarjali *razvoj*, okoljevarstveniki *varovanje okolja*, družboslovci *varnost* in *odzivnost*. Medtem ko so nekateri okoljevarstveniki začeli opozarjati, da politična raba pojma kaže, da gre pri *trajnostnem razvoju* morda *contradictio in termini*, ki prikriva, da se v odnosu do okolja nič ne spreminja (O'Riordan, 1988), pa so ekonomisti opozarjali, da je krinka, ki bo povzročila nepotrebne gospodarske omejitve ter zavrla razvoj v prihodnosti. Večina se strinja s tem, da pojem sam ni rešitev in da ga je mogoče kritizirati kot marsikaterega drugega, in da gre za dejavne spremembe.

Politična mojstrovina bi bila, če bi se lahko med seboj zblížali trajnost (varnost) in enakost. Od srede šestdesetih let naprej so začeli okoljevarstveniki opozarjati na problem revščine kot na *mejo* razvoja navznoter (Carson, 1965), ki jo je treba upoštevati. Razvite države so kritizirale

okoljevarstvenike z argumenti populacijske politike, kar je bilo očitno znamenje, da niso razumele, v katero smer se premika meja revščine. S tem se je vedno jasneje kazalo, da obstajata dva dokaj različna koncepta trajnostnega razvoja. V razvitem svetu je prevladovala opredelitev, ko jo najdemo v *Brundtland Report* (II,1). Gre ji za drugačno, manj od materialnega udobja odvisno kakovost življenja z občutkom za naravno okolje in enakost med generacijami kot tudi enakost znotraj posamezne generacije, pa tudi za duhovne vrednote, hitro odzivnost ljudi, mir ipd. (Kessler, 1990). V nerazvitem svetu, v katerem večina prebivalstva ni nikoli okusila materialnega blagostanja, se trajnost opredeljuje kot nekaj, kar naj bi tem družbam omogočilo bolj dostojno življenje, povečalo družbeno blaginjo in pravičnost ter omogočilo aktivno udeležbo vseh v političnih, gospodarskih, družbenih in kulturnih spremembah. Pri razvitih državah je zamolčana težnja po *statusu quo*: ne le da se države niso pripravljene odpovedati pridobitvam razvoja v korist manj razvitih, pač pa nov razvoj razumejo kot priložnost za še večji gospodarski uspeh. Na prvi pogled se zdi, kar je paradoks, da imajo države zunaj t. i. razvitega sveta več možnosti, da trajnost kot strategijo in cilj uresničijo v bolj kakovostni in prepričljivi obliki, kar bi se lahko izrazilo tudi v kontekstu kakovosti življenja (Gruber, 2008). Dejanski proces pa je daleč od idealnega. Na to kaže tudi usoda trajnostnega razvoja na akademski sferi, na kateri je dominantna predstava, da bodo poglobitve ovire presežene s tehnološkimi rešitvami in da se spremembe ne bodo dotaknile materialnih pridobitev, ki si jih je ustvaril manjši del človeštva predvsem na račun izkoriščanja naravnih in humanih virov. Univerze tako raziskovanje še vedno pretežno razumejo kot obliko sodelovanja z gospodarstvom in novo pridobljeno znanje večinoma tudi obravnavajo v skladu z ekonomskimi kriteriji. To kaže na realne (zelo omejene) možnosti nove paradigme. »Prepričana sem, da je nujno treba preseči tradicionalne nazore, če hočemo ustvariti svet z ekološko in družbeno pravičnostjo« (Moore, 2005: 180). Tudi Arjen Wals in Bob Jickling (2002) svarita, naj se visokošolske ustanove ne slepijo s posli vladnih in delniških družb, ki promovirajo le *tehnološko* trajnost, v resnici pa zakopavajo glavo v pesek in ne vidijo (nočejo videti), v čem je trajnost dejanska priložnost ne le za univerzo, zlasti v njeni družbeni vlogi, pač pa tudi pri sooblikovanju poklicnih profilov, ki jih danes še ni, kot tudi v drugačni vlogi znanosti v novem krogu raziskovanja, skupnega učenja ter razumevanja znanja kot odgovornosti do neposrednega okolja.

8.3 Izobraževanje in etika

Za mnoge je razlika med izobraževanjem za trajnostni razvoj in okoljskim izobraževanjem majhna in nepomembna. Povod za to je najbrž v tem, ker je večina opredelitev trajnosti ekonomskih, te pa se v glavnem nanašajo na neprimerno ocenjevanje izkoriščanja naravnih virov. Herman Daly (1992) je na primer rekel, da se današnji svet obnaša kot družba pred stečajem. Na drugi strani je prav med gospodarstveniki globoko zakoreninjeno prepričanje, da bi lahko s tehnologijo podprt človeški kapital v bližnji prihodnosti nadomestil naravnega, čeprav v tej povezavi ni razločno, kako naj bi se uresničilo ne-izkoriščanje naravnega kapitala. V razvitem svetu trenutno še vedno prevladuje povsem drugačno razmerje: povprečna poraba energentov na osebo za 75 krat presega količino kalorij, ki jih dnevno porabi človeško telo (Orr, 1992: 146). Trenutna poraba nafte za milijon krat presega domnevno obnavljanje zalog.

Razmišljanje o takojšnji redukciji porabe energentov se zdi absurdno tudi najbolj 'zelenim' iniciativam. Ti predvsem opozarjajo na terminološko nedoslednost glede naravnih in humanih virov ter na dejstvo, da se vlaganje v izobraževanje za trajnostni razvoj razume kot dodatni strošek.

Zato na vprašanje, kaj je izobraževanje za trajnostni razvoj, ni mogoče odgovoriti brez povezanosti z dosedanjimi vidiki razprav med okoljevarstveniki in gospodarstveniki, saj je brez zadovoljivega poznavanja naravnega okolja in sposobnosti, ki jih predstavljajo znanost in tehnologija ter gospodarski vidiki investicij v znanje, v razpravo nemogoče vključiti možnost, da bodo šle stvari (mnogo) slabše od pričakovanega. Okoljevarstveniki sicer uporabljajo scenarij visokih tveganj, vendar se zaradi najbrž nespretnega zatekanja k egalitarizmu ne morejo osredotočiti na to, kaj predstavlja razlikovanje med enakostjo med generacijami in enakostjo znotraj posamične generacije. Slednja je dejanski problem. Moralno opravičenje ciljev zasebne lastnine, ki ga zgodovina pripisuje filozofiji Johna Locka, je ena pglavitnih ovir pri vključevanju trajnostnega razvoja v izobraževanje in učenje, saj predstavlja eno najbolj dominantnih značilnosti zahodne kulture oziroma njene vere v napredek. Označuje jo prepričanje, da bo vedno večje obvladovanje narave povzročilo vse manjšo odvisnost od nje (Arendt, 1998). V bistvu pa bi morali lastnini priznati njeno družbeno razsežnost.

Kljub dejstvu, da je vera v napredek izgubila dobršen del legitimnosti, se njene posledice vidijo zlasti v izobraževanju. Zdi se, da je okoljevarstvena vzgoja bolj za otroke in da je otročja. Podatki o razpoložljivih priročnikih za srednje šole niso opogumljajoči (Kotot in Globovnik, 2010). Razmere na univerzitetni ravni so še manj ugodne. Na vprašanje, kaj bi lahko bila 'trajna univerza' (*sustainable university*) – naziv, ki ga je predvidela *Graška deklaracija* (2005), večina skomiga z rameni in si ne predstavlja, da bi lahko univerza poleg izobraževanja in raziskovanja dobila še kakšno nalogo. Nekateri vidiki te *neugodnosti* so zares protislovni: med okoljsko najmanj osveščeni je zaskrbljujoče veliko visoko izobraženih ljudi, ki so hkrati tudi največji porabniki in najmanj pripravljeni spremeniti svoje življenje. Eric Hoffer o njih pravi: »V času velikih sprememb bodo preživeli tisti, ki se učijo; naučeni pa bodo popolnoma opremljeni za življenju v svetu, ki ga ni več« (nav. po Chamberlin, 2009: 22). S tega zornega kota je srčika razprave o izobraževanju za trajnostni razvoj jedro široke kampanje o ponovnem preverjanju modernih vrednot, ki so dediščina razsvetljenstva. Tega vprašanja ni mogoče odpraviti s tem, kakor da bi idejo trajnosti lahko razumeli kot način soglašanja z obsežnimi družbenimi reformami, ki bi jih morali izpeljati v razvitem svetu in jih posledično vključiti v sistem izobraževanja. Na ta način bi se ideji trajnosti le pripisal še en (neupravičen) optimistični vidik, podobno kot je razsvetljenstvo verjelo v napredek, ki bi mu nujno sledilo razočaranje.

8.4 Izobraževanje za trajnostni razvoj in etika

Izobraževanje za trajnostni razvoj vidi v trajnosti ambiciozno idejo in navdih, da začne razmišljati v obrnjenem vrstnem redu: »Mi že živimo v času posledic« (Orr, 2009: 147). Podobno kot sta začela poudarjati sociologa Ulrich Beck (1992) in Anthony Giddens (1994) v začetku devetdesetih let, da živimo v času *premišljene modernizacije* (*reflexive modernisation*) – pri čemer sta mislila, da bi se moral proces moderne ne le podvreči kritiki temeljitega premisleka, pač pa se tudi podrediti človekovi zavestni kontroli lastne usode, tudi zagovorniki trajnosti poudarjajo, da se je vprašanje o prihodnosti znašlo pred težavami zaradi kopičenja sredstev, ki so brez cilja. »Mislim, da je napačno gledati na morebiten samomor človeštva kot na anomalijo; prej gre za logično posledico napačnih sprememb ...« (Orr, 2009: 127). Na podoben način je govoril Martin Buber (1983) o svetopisemskih prerokih, da niso napovedovali prihodnosti, marveč preteklost.

Iniciativa DESD poudarja, da ne gre samo še za en nov predmet v izobraževanju, pač pa za priložnost, da se celoten sistem izobraževanja premisli pod novim načinom gledanja na celoten ekosistem. Na eni strani gre za vlogo izobraževanja v premikanju meja stabilnosti in družbene

pravičnosti, na drugi strani pa tudi za izobraževanje kot tako, za metode poučevanja in učenja, povezovanje znanj in transformativno učenje, za neposredne povezave med učenjem in ravnanjem.

Medtem ko danes nihče več ne dvomi, da so napovedi teologov in verskih voditeljev o končnem spopadu med dobrim in zlim primer zgrešene perspektive, ki je bila le na videz obrnjena v prihodnost, je prav tako mogoče imeti za temeljno zgrešeno perspektivo izobraževanja, če si prizadeva za 'poroko' med znanjem in močjo. Rezultat je imperializem, ki na eni strani napoveduje tisočletno blaginjo, na drugi strani pa si nenehno dopoveduje, da se bori z naravo, in nenehno napoveduje naslednji skorajšnji spopad. Ideja o izobraževanju za vse, ki vključuje vse občutljive teme, tudi tiste, o katerih voditelji menijo, da predstavljajo državno tajnost, učenje, ki je občutljivo za družbeno in spolno identiteto, izobraževanje, ki vključuje razvoj podeželja, zdravje, vključenost družbenih skupin, znanstveno pismenost, poznavanje človekovih pravic, perspektivo miru in nenasilja, si prizadeva za pošten dialog. Tisti, ki si prizadevajo za pošten dialog, si prizadevajo povedati resnico tako razločno, kot je to le mogoče, in tako enoumno, kot to zmorejo.

Znanost je torej treba postaviti v širši kontekst, v katerem se srečujejo dejstva in skrivnost (Wilson, 2002). Glede na vse scenarije, ki so nam danes znani in so večinoma izrazito ne-trajni (nevarni), bi bilo treba odgovoriti na vprašanje, kdo je sploh človek – in z njim druga živa bitja –, da bi ga / jih bilo vredno ohraniti. »Večina razprav o trajnosti se začne z neutemeljeno domnevo, da – ker hočemo preživeti – tudi moramo preživeti. /.../ Ne bi se smeli izogniti temu vprašanju. Razlog je povsem praktičen: če bi poznali razlog, zakaj naj bi se ohranili, bi bolje vedeli, kako to storiti. Če bi sebe prepoznali kot vredne, da se ohranimo, /.../ bi znali usmeriti svojo energijo v korist trajnosti. /.../ In če bi vedeli, kaj nas dela vredne, da bi živeli, bi znali sestaviti prednostno lestvico v prihodnjih letih in natančneje opredeliti tiste vidike osebe, družbe, gospodarstva in kulture, ki se naj ohranijo, in tiste, ki jih je treba zavreči« (Orr, 2009: 137 sl.).

DESD predlaga štiri perspektive: (1) vsem ljudem omogočiti temeljno izobraževanje; (2) preusmeriti sedanje programe izobraževanja (predvsem v temu smislu, da bi bili vključene vse ravni izobraževanja); (3) povečati javno zavest in razumevanje problemov; (4) poklicno in profesionalno se vaditi v trajnostnih praksah. Na prvi pogled se zdi, kakor da je DESD nastal zaradi držav v razvoju. Vendar zlasti točka 4 govori o tem, da bi, če bi nekoliko obrnili vrstni red pomembnosti in bi o usodi razvitih enkrat lahko odločali nerazviti (ali da bi o ljudeh odločale živali), bili v veliki zadregi. Judovska (chasidijska) zgodba o vesoljnem potopu med drugim pripoveduje, da se je Noe pritoževal pri Bogu, ker je bila na ladji taka gneča, da ni mogel počivati. Bog mu je rekel: 'Če bi jaz izbral po tvojem kriteriju, tebe morda ne bi bilo na ladji.' Ljudje niti ne pomislimo na to in strmimo, če si kdo drzne razmišljati, da bi bilo treba najti dodatne razloge za preživetje človeka. Prepričani smo, da smo na vrhu evlucijske lestvice. Nekateri razmišljajo, da lahko počnemo karkoli. Toda če si torej lahko zamišljamo primer, ki je naravnost usmerjen proti nam, in v katerem smo obtoženi, da smo destruktivni, muhasti, nasilni, kruti, nemarni oskrbniki in nevredni, da se imenujemo *homo sapiens*, ker potiskamo celoten planet v nestabilnost, in da bomo za vse to odgovarjali, si lahko ironično zamišljamo tudi to, da bo jutri, ko se bo proces proti nam začel, v dvorani že polovico manj prič, kot jih je danes. Vaja v trajnosti mora računati z izjemno močnim odporom do sprememb, ki si jih je človek pridobil z inertnostjo razsvetljenstva in industrijske dobe, kar še otežuje odgovor na vprašanje, če je človeštvo sposobno hitro spremeniti navade, ki bi se ujemale z biosfero in višjo vizijo o tem, kaj bi lahko postali.

Trajnostni razvoj ni formula, ki bi se jo lahko naučili s katero od sodobnih informacijskih tehnologij. Pot do trajnosti temelji na vključenosti vseh in interaktivnih modelih, vključujoč najbolj zahtevne dejavnosti in najbolj običajna vsakdanja področja življenja. To pomeni, da mora poleg

skupnih prizadevanj vsak človek imeti tudi povsem svoj načrt trajnega razvoja. Zdi se, da je cilj skupnih prizadevanj v tem, da pomaga posameznikom, da začutijo odgovornost, da iz trajnosti kot načrta napravijo nekaj resničnega.

V antiki sta se v dveh različnih kulturnih okoljih izoblikovala dva vzorca argumentiranja o upravičenosti (legitimnosti) človeških dejanj. V grškem kulturnem okolju se je uveljavila *etika* (Aristotel). V rimskem okolju se je uveljavila *avtoriteta*, ukazovalna oblast in moč. Izraza sta močno vplivala na razvoj evropske civilizacije. Etika etimološko izvira iz *etosa*. Ta grški pojem je pomenil razmere, v katerih je mogoče živeti skupaj; izraz dobesedno pomeni 'naseljivi prostor'; podoben pomen ima *polis*, 'mesto'. *Etos* se je nanašal na razmere med svobodnimi državljani (moškimi) – in se kot tak ne more ujemati z današnjimi razmerami in pojmovanjem družbenosti. Z današnjega vidika je pomembno, da etika, ki izhaja iz *etosa*, upošteva kompleksne razmere, glede katerih je presoja zaupana moralni filozofiji, to je vedi, ki se ukvarja s človekovo odgovornostjo, preudarnostjo in svobodo. Ameriška pragmatistična filozofija (Dewey in drugi) je v tem oziru imela velik vpliv na izobraževalni sistem, zlasti na vključenost ciljev demokratizacije v kurikule.

Vsaj na prvi pogled se zdi, da je etika ne ukvarja s kulturo zanikanja (*culture of denial*), (samo)prevaro in (izvirnim) grehom. Latinski pojem oblasti in uveljavljanja moči se je naslanjal na načela, izročila (*mores*) in neposredno oblast, je vsaj deloma vključil tudi te za raziskovanje nedostopne dimenzije. V kasnejši zgodovini je v moralni filozofiji prevladal t. i. principalizem, etika načel, ki je bil idealen kompromis med oblastno moralo in nepredvidljivostjo človeške svobode. Ta etika je večinoma normativna. Najbolj značilna je medicinska deontologija. V sodobnem času je eden njenih najbolj znanih predstavnikov John Rawls (+2002), ki se je uveljavil s *Teorijo pravičnosti* (1971). Svoje nekdanje (utilitarno) izhodišče je v letih, ki so sledila, precej korigiral in postal eden od najbolj zavzetih zagovornikov aristotelizma in s tem oster kritik antropocentrične utilitarne etike.

Etika v izobraževanju za trajnostni razvoj je (bo) precej drugačna od danes razpoložljivih modelov predvsem zaradi dejstva, da se bo morala soočiti z odpornostjo t. i. *kulture zanikanja*, ki je vtkana v politiko, medije, izobraževanje, gospodarstvo, in katere značilnost je obračanje pozornosti na manj pomembne reči. Ključno vprašanje etike – poznavanje samega sebe – je povezano z globljim razumevanjem potencialov vodenja in upravljanja. Zato bi morali biti naši nadaljnji koraki jasni. Vaclav Havel je v uvodu k *Odprtim pismom* napisal, da »nisem pripravljen verjeti, da celotna civilizacija ni nič drugega kot slepo sprehajališče zgodovine in usodna napaka človeškega duha« (Havel, 1991a: VII). Etika v novih razmerah je lahko le narativna. Temelji lahko le na izkušnji konkretnih dejanj oziroma na optimizmu verbalno rekonstruiranih zgodb o ravnanju, ki je vodilo v propad. Kultura zanikanja ne le noče videti razmer, pač pa tudi ne priznava zgrešenih dejanj. Spričo tega zatiskanja oči je potrebna nova orientacija duha in srca v neposredni izkušnji. »Upanje /.../ ni isto kot veselje, da se stvari odvijajo dobro, /.../ pač pa sposobnost delati za nekaj zgolj zato, ker je to dobro« (Havel 1991b: 181). Ni odgovorno misliti, da se bo človeštvo v prihodnosti lahko izmazalo z nekoliko večjo spretnostjo. Klimatska destabilizacija, pomanjkanje pitne vode itn. so le simptomi mnogo globljega problema, s katerim se mora človek soočiti in začeti ravnati drugače.

Poleg tega se spreminja tudi temeljno razmerje med potenciali za prihodnost. Danes so temeljna vprašanja na enak način povezana s poznavanjem samega sebe in drugih kot s poznavanjem in razumevanjem gospodarskih ali tehnoloških rešitev (Garvey, 2008). To pa ne pomeni, da bo izbira naslednjih korakov lažja. V preteklosti se je zlasti človeštvo v razvitem svetu začelo zanašati na tehnološke rešitve kot bolj elegantne, ker so ustvarjale nekakšno amortizacijsko cono, tako da se večina ljudi sploh ni zavedala, kaj se dogaja. Peščica posameznikov je odločala ne le o gospodarskih in političnih vprašanjih, pač pa tudi o življenju milijonov ljudi. S tem se je nakopičilo veliko neznank o

človeku, s katerimi se mora sodobnik soočiti, da bo razumel tveganje, ki mu ga ponuja tehnologija (Glover, 2001). Prepozno je, da bi zaustavljali tehnologijo. Spremeniti je treba način razmišljanja.

Prihodnost človeštva in življenja na zemlji se nanaša na usmeritev in tveganje novih poti. Etika trajnosti je novo področje, na katerem se med seboj povezujeta dve veji etike: etika humanega in naravnega okolja in humano in naravno okolje etike. Na neki način gre za nek novi temeljni pristop k stvarnosti, predvsem k stvarnosti življenja na svetu. Tako utilitarni kot tudi pogodbeni (kontraktualni) pristop, od katerih se prvi izogiba temeljnemu načelu enakosti, drugi pa vidi v načelu enakosti temelj pogodbene etike, se ne približata osnovnemu vprašanju, kaj pomeni biti človek v današnjih razmerah. Sta izrazito antropocentrična vzorca. To vprašanje ni samo novo, temveč je tudi neenakomerno ocenjeno in slabo razumljeno, čeprav pa se v proces nove etike že vključujejo znanosti. Zanje je značilno da k človeku ne pristopajo z vidika klasične filozofije (z vidika človekove *narave*), upoštevajo pa filozofijo kot način človeškega razmišljanja in oblikovanja terminologije, ki se bolj ujema s posameznikom kot odgovornim moralnim dejavnikom bodisi, da je sam bodisi kot član skupnosti ali globalne družbe. Na eni strani gre za vprašanje o samoprevari (neupoštevanju hotene nevednosti, precenjevanje psihologije samokontrole in ravni odgovornosti, ki so jo posamezni ljudje pripravljani sprejeti na svoja ramena) (Levy, 2007: 258), na drugi strani pa vpliv novih znanj na razumevanje etike kot take.

Namesto etike, ki bi se v kurikulumih pojavlja kot lastni predmet, ki se ga je mogoče naučiti, in ki vztraja na normativnih (imperativnih) vzorcih, je treba ustvarjati pogoje, da bi se lahko ob upoštevanju različnih novih spoznanj o človeku, načinu razmišljanja in odločanja, vplivu čutenja in čustvovanja ter novih znanj o zavesti ter zlasti ob upoštevanju bistvene povezanosti človeka z okoljem med seboj srečala in povezala različna izročila moralne filozofije in etična izročila verstev. Naravoslovje in znanosti o življenju danes ponujajo izjemno hitro rastoča znanja o življenjskih sistemih v okolju in v novi luči prikazujejo tudi človekovo svobodo, kognicijo, 'nezmotljivost' čustvenih odzivov in sposobnost poznavanja lastne vpetosti v en sam življenjski prostor. Aldo Leopold je že sredi prejšnjega stoletja menil, da se podcenjevanje poznavanja človeka – ne toliko človekove narave kot človekove destruktivnosti in zanikanja svoje vloge (*denial*), da se stvari tičejo tudi njena – eden glavnih vzrokov zamujanja pri novi ureditvi znanosti, zlasti edukacijskih znanosti, ki bi bile sposobne zaznavati probleme v realnem času (Leopold, 1949; Sider, 2008).

Povezava med etiko, izobraževanjem/učenjem/raziskovanjem in trajnostnim razvojem pripoveduje, da si je (1) človeštvo – zlasti v zahodni civilizaciji – postavilo cilje, ki niso vključevali človeka in (2) da bi se moralo vsako področje človekove dejavnosti presojati po tem, kako razume, anticipira in prevzema konkretne naloge z ozirom na družbene spremembe. Velik delež tega neravnovesja v današnjem svetu gre pripisati pretiranemu poudarjanju racionalnega spoznanja. Čeravno je človekovo racionalno spoznanje edinstveno, je zanj značilno izredno počasno odzivanje na etična in družbeno relevantna vprašanja. Na to so postale pozorne znanosti o življenju, zlasti nevrobiologija, ko z vidika raziskovanja možganov interpretira nekatere antropološke pojme. A. Damasio, ki je avtor hipoteze o telesnih označevalcih (*somatic markers*) je prepričan, da »nas bo večje poznavanje narave čustev in občutja napravilo bolj previdne pred pastmi znanstvenega opazovanja« (Damasio, 1994: 246). Nižja raven spoznanja ne le ne nasprotujejo višjim oblikam, pač pa jih tudi v celoti podpirajo. Utemeljevanje moralnega značaja dejavnosti se torej začne v sami resničnosti življenja, ki v kompleksnem sistemu medsebojne odvisnosti povezuje med seboj vse pojave življenja in tudi živo in neživo naravo. »Povezani smo, in sicer v najboljšem pomenu besede« (Damasio, 2003: 171).

Čeprav je izobraževanje soodgovorno za današnje neravnovesje, se je treba soočiti tudi z vprašanjem, kakšna vloga igra izobraževanje (izobraževalni sistem) pri uveljavljanju trajnosti. Izobraževalni sistem je bil več desetletij popolnoma podrejen interesom gospodarstva in politike. Ta podrejenost je bila udobna, saj je zagotavljala družbeni in gospodarski status izobraževanja. Vseh razsežnosti tega začaranega kroga se tu ni mogoče dotakniti. Z vidika EITR je zato pomembno predvsem opredeliti vloge univerze, ki je na vrhu formalnega sistema izobraževanja in usposablja učitelje za vse druge ravni izobraževalnega sistema. Toda poleg evidentiranja dejstva, da se je več desetletij zavestno zapostavljalo, da je človeštvo del širšega eko-sistema, in gradilo na domnevi, da je mogoče o stvarnosti dobiti relevantna znanja, tudi če smo ločeni od nje in nanjo gledamo zgolj kot na objektivno realnost, so potrebni tudi bolj kompleksni pristopi k okolju, v katerega je človek (majhna skupnost in celotno človeštvo) vpet kot v nekaj, kar se imenuje ekosfera. Odgovoriti je treba na vprašanje, kako univerze uresničujejo nalogo povezovanja znanja z vrednotenjem, se pravi (zlasti) etike kot družbenega vidika trajnosti ter kako vključujejo v izobraževanje in učenje vsebine ekološke in družbene pravičnosti. Šola – zlasti univerza – bi morala postati vzorčni primer usmerjanja poučevanja, učenja in raziskovanja v celotnem javnem prostoru in v preobrazbi družbe v smislu trajnosti.

9 Primer iz Nemčije

Primer iz Nemčije sodi v sklop navezovanja neformalnih stikov z nekaterimi raziskovalnimi ustanovami v tujini, konkretno z Evropsko akademijo (Bad Neuenahr-Ahrweiler).

9.1 Trajnost in pravičnost

Točki 9.1 in 9.2 se vsebinsko poročilo naslanjata na sklepno poročilo nemške raziskovalne skupine, ki je na *Evropski akademiji za raziskovanje posledic znanstveno tehničnega razvoja Bad Neuenahr-Ahrweiler* v letih 2006 in 2007 delala na projektu z naslovom *Odgovornost za prihodnje rodove. Pripredba trajnosti za šole*. Ta skupina se je osredotočila na pravičnost, ki ga ni neposredno povezovala z Rawlsovo teorijo pravičnosti, pač pa s klimatskimi spremembami kot trenutno najbolj perečim vprašanjem trajnosti in s tem pravičnosti glede prihodnosti. Strategijo projekta so najprej razvijali vsak zase na svojem področju, potem pa so vsi končno varianto predstavili na znanstvenem sestanku. Sklepi tega sestanka so bili potem stkani skupaj v knjižni izdaji (De Hahn, 2008).

Med ugotovitvami in sklepi projekta ter končno redakcijo je bila v ospredju želja, da bi nastal kar najbolj izoblikovan okvirni program izobraževanja za trajni in pravični razvoj, pri čemer bo poudarek na rekonstrukciji izobraževanja in koncepta pravičnosti. Pri končni redakciji knjižne izdaje je sodelovalo sedem ocenjevalcev z različnih nemških univerz in sodelavci, v okviru katere je potekal projekt. Knjiga je izšla v znanstveni seriji *Ethics of Science and Technology Assessment*, ki jo izdaja omenjena akademija. Z rezultati raziskave se akademija obrnila tudi na politične in gospodarske strukture in na svet znanosti, s knjižno izdajo pa se je obrnila tudi na zainteresirano javnost. Ta model si lahko vzamemo kot vzorčni primer interdisciplinarnosti.

Izhodišče raziskave je več kot dvajset let trajajoča večplastna in multiperspektivna razprava o trajnostnem razvoju, ki se je doslej poskusila uveljaviti na različnih področjih, tudi na izobraževalnem. Na drugi strani je raziskava hotela ohraniti trezen pogled na sedanje stanje izobraževanja, saj so se doslej na vseh ravneh izobraževanja že pokazale posledice dolgoletne

vpetosti izobraževanja v politične in gospodarske cilje družbe, izobraževanje (in znanje) pa je večinoma pomenilo posredovanje tehničnih znanj. To je tudi eden od razlogov, zakaj so trajnost kot perspektivo najhitreje in najbolje razumeli v gospodarstvu in zakaj je imela (ima) ta paradigma tako velike težave v izobraževanju. Obstaja sicer veliko jasnih spoznanj o nujnosti sprememb in prilagoditev okoljskim standardom, toda številčnost področij, na katerih bi se moral spremeniti način razmišljanja, rase hitreje kot odgovori na najbolj preprosto vprašanje: Na ramenih koga naj se to zgodi? Problematičnost trajnosti v izobraževanju se je kazala v nesorazmerju med zahtevami, ki jih postavlja paradigma, in legitimacijskim postopkom, s katerim bi se lahko zahteve prilagodile posameznikom in družbi tako, da trajnost ne bi postala vir krivic.

Raziskovalni projekt je bil eden prvih kompleksnih odzivov na UNESCOvo pobudo DESD. O izobraževanju za trajnostni razvoj se je govorilo že pred letom 2000, toda šele v obdobju po letu 2002 se je začel slišati glas tistih, ki so spričo *nujnosti* trajnostnega razvoja opozarjali na krivičnost zapostavljanja drugih vidikov razvoja in zlasti na skoraj popolno neprilagojenost sistema izobraževanja na izzive sedanjosti in prihodnosti. Nemška študija je nastala na vzorčnem primeru *klimatskih sprememb* kot trenutno najbolj aktualnem vprašanju naravnega in človeškega okolja, in sicer ob hkratnem preverjanju tega vidika v luči pravičnosti, ki je nastopala kot *tretja dimenzija*, se pravi kot »modro in korektno načrtovanje in odločanje« spričo »pluralnosti nezdružljivih ciljev posameznih dejavnikov« (De Haan et al, 2008: 84 sl.). Raziskovalna skupina pravičnosti ni potegnila iz filozofskega predala in je razumela kot univerzalnega abstraktnega načela, pač pa kot argumentativno metodo s kar najbolj šibkimi sredstvi, ki ne bodo preprečili odprte razprave in možnosti konsenza, skratka kot delovno orodje, ki posameznika/skupnost konstituira in korigira »od znotraj«. Predstava o pravičnosti kot zunanjem (metafizičnem) merilu, ki je močno vplivalo na filozofsko izročilo pravičnosti, ostane prisotna, v kontekstu raziskave pa je pravičnost nastopala kot notranje merilo, kot družbeni kapital in instrument izravnave med nasprotujočimi si cilji posameznikov, da bi se ne onemogočila rekonstrukcija konfliktna situacije (Gethmann, 2007). V nasprotju z univerzalnim načelom pravičnosti, ki nastopa kot merilo, se pravičnost v tem kontekstu razume kot orodje s pomembnim povratnim sporočilom za člane konkretne skupnosti. En del študije (De Haan et al, 2008: 113–227) je posvečen praktičnim zaključkom za izobraževanje, ki sledijo temu pojmovanju pravičnosti. Študija ne govori o tem, na kateri stopnji izobraževanja naj bi se poudarjali posamezni vidiki trajnosti v luči pravičnosti, jasna pa je glede nujnosti preobrazbe miselnosti (spričo pravičnosti) in praktičnosti priporočil.

Shematski prikaz kompleksnosti izobraževanja za trajnostni razvoj (dve usmeritvi, tri razsežnosti in štiri temeljna področja) je tak, da se lahko začne na katerem koli koncu. Poudarek je na razpetosti med globalnostjo (klimatske spremembe) in konkretnostjo pregledne družbene skupine (kamor sodita koncepta trajnosti in pravičnosti). Današnje poznavanje te problematike je zelo omejeno. Klimatske spremembe, pri katerih začenja študija, so poleg drugih ne le najbolj aktualen problem, pač pa tudi eno od najmanj poznanih vprašanj. Skromni rezultati kopenhagenske konference (dec. 2009) to dokazujejo: ne gre le za problem konsenzualnosti, pač pa za neustrezno percepcijo vplivov univerzalnega pojava (klimatske spremembe) na razmere v konkretni skupnosti. Nemška raziskovalna skupina je to vprašanje reševala hkrati s percepcijo pravičnosti. Z naraščanjem znanja se večja število vprašanj (in povečuje neznanje) o bistvu človeka, smislu njegovih prizadevanj in odgovornosti, vse bolj glasna pa je zahteva, da se v izobraževalni proces uvrsti celoten sklop šibkih (etičnih) argumentativnih postopkov. Že sam uvid, da je treba raziskati, kaj klimatske spremembe sploh pomenijo v kontekstu odgovornosti, daje prednost paradigmi trajnosti/pravičnosti. Čeprav so posamični vidiki kompleksa problemov znani že nekaj desetletij, so nekateri bistveno neraziskani

(dejanski človekov vpliv, možnosti vplivanja, gospodarsko breme omejevanja, sinhronizacija različnih ukrepov ipd.). Zato je zanimivo, da je bil pred letom 1990 vpliv *teorije kaosa* zanemarljiv, danes pa je ta teorija vse bolj pomembna ne toliko zaradi naravnih dejavnikov, ki motijo človeška predvidevanja, pač pa zaradi nepoznavanja človekovih vplivov v naravi (Worster, 1990). Cilj razprav o klimatskih spremembah je znižanje antropogenega zviševanja povprečne temperature (ponujata se dva paketa ukrepov: paket prilagajanja na zvišanje povprečnih temperatur in paket izogibanja dejavnostim, ki zvišujejo povprečno temperaturo; ocena stroškov in koristi pa je v obeh primerih izrazito negotova), toda bistvo vprašanja je, da klimatske spremembe same po sebi niso argument sprememb. To je dobro videti na oceni skupine IPCC, katere argumenti so sicer lahko tudi *čustveni*, a se niso dotaknili bistva sprememb. Glede na današnja spoznanja je politika izogibanja tveganjem, da bi v spremembe vključili širitev etične zavesti, bolj nevarna od klimatskih sprememb (itn.), in bi, če bi obveljala, lahko imela pogubnejši vpliv na sedanjo in prihodnje generacije od današnjih ne-trajnih trendov. Zato so znanstvene raziskave teh vprašanj nujne. In ne le to: raziskovalna skupina je poudarila, da izsledki znanosti ne morejo nadomestiti družbenih odločitev, so pa pomemben element v neposrednem povezovanju raziskovanja in izobraževanja ter izobraževanja/učenja in pravičnosti.

9.2 Izobraževanje za pravični in trajni razvoj

Kot je bilo že poudarjeno, je trajnost kljub več kot dvajsetletni zgodovini še vedno nejasen pojem, zlasti kot vodilna usmeritev. Ne gre le za to, da se paradigma trajnosti kot *ponudba* skoraj v ničemer ne pokriva z ideali pluralne družbe in razumevanjem posameznikove avtonomije, pač pa da se trajnostni usmeritvi že zgolj kot priporočilu daje prednost zaradi domnevnega upoštevanja *vseh* razlogov. Povod za to so razmere v zahodni družbi, v kateri mrgoli naivnih prepričanj o trajnosti kot ipso facto boljši varianti, hkrati pa se jo predstavlja kot »lažjo« pot in da se ne bo dotaknila sedanjih vrednot te družbe. Slednje se je pokazalo v uvajanju trajnosti v izobraževanje. Pomemben pokazatelj tega je nepovezanost raziskovanja in izobraževanja na številnih ravneh izobraževanja. Naivnost spričo trajnosti pa le še krepi dvoumnost paradigme. Zato morda ni zanemarljiva pobuda Philipa Kitcherja, ki pravi, da bi bilo treba temeljito prevetriti tradicionalno percepcijo vrednot: vrednote niso večne, pač pa so rezultat človekovega vrednotenja, rezultat *etične zgodovine*, kar je človeštvo že od začetka (Kitcher, 2003). Vsekakor pa vključitev človeškega elementa ne pomeni lažje poti.

Ne glede na to je (v preteklosti) relativno izolirani pojem trajnosti imel nekatere pomembne učinke tudi na razumevanje človekove odgovornosti. Eden od učinkov je prav *Evropska akademija za raziskovanje posledic znanstveno tehničnega razvoja Bad Neuenahr-Ahrweiler*, v okviru katere se je hkrati z nekaterimi tehničnimi, gospodarskimi in političnimi vprašanji pojavilo tudi vprašanje t. i. »širitve etične zavesti« oz. – če se to pove drugače – zahteve po novem jeziku/govorici, ki bo omogočal rekonstrukcijo kritičnih dogodkov v preteklosti (Gethmann, 2007).

Bistvo trajnosti je v tem, da ne spregleda človekove vloge. Človek ni le izvajalec ali tehnolog postopka, pač pa je integralni del celotnega dogajanja. Sprememba v jeziku sporočanja in raziskovanja/izobraževanja, ki bi omogočal rekonstrukcijo kritičnih dogodkov, je podobna predvidevanju klimatskih sprememb ob upoštevanju vseh spremenljivk in človekove odgovornosti. Rekonstrukcija dogajanja je mogoča, če dejansko obstaja skupina ljudi, ki se zaveda kompleksnih zahtev trajnosti in je tvegala novo pot. Zanje je paradigma trajnosti nekaj drugega kot še eno orodje v spopadu s krizo. Je prostor medsebojnega sodelovanja.

V splošnem razumevanju trajnosti se stikata dva momenta: (1) kultura obnašanja, ki se bo morala v prihodnosti naučiti shajati z bolj skromnimi viri oziroma se bo morala v prihodnosti bolj

natančno posvetiti načrtnemu omejevanju pri rabi virov, se učiti skromnosti in na novo opredeliti človeka kot bitje potreb, in (2) koncept pravičnosti, ki je osrednja naloga družbene in humane opredelitve trajnosti. Že na prvi pogled je jasno, kot je že bilo rečeno, da je stičišče obeh komponent konfliktno in težja pot. Tu je konec poti človekove naivnosti, ki misli, da se bo nekaj zgodilo mimo njegove udeležbe. Po mnenju raziskovalne skupine je nenehna rekonstrukcija osnovnega pojma trajnosti nuja, da se kot nekakšen *trendovski* pojem ne loči od koncepta pravičnosti. To je eden glavnih argumentov, da se koncept uveljavi v izobraževanju in se rekonstrukciji podvrže tudi pojem izobraževanja kot usposabljanja pedagoških in raziskovalnih poklicev.

Glede na vrzel med trajnostjo in pravičnostjo ter med trajnostjo in konceptom izobraževanja je pojmovna rekonstrukcija izobraževanja kot podeljevanja kvalifikacij ena najbolj zahtevnih. Značilnost trajnosti je tudi v tem, da se osnovne strukture ohranijo; cilji trajnosti bi postali neznosni, če bi paradigma trajnosti predvidevala demontažo obstoječih struktur. V evropskem kontekstu to pomeni oceno celotne kulturne dediščine ter ovrednotenje medkulturnosti kot specifično evropske izkušnje (Bekerman, 2008; Kolakowski, 2004). V časovnem zaporedju gre za prednosti (interese), ki jih daje posameznik/skupina stvarjem zato, ker so pomembne zanj in zdaj (zdaj-za-zdaj), in take, ki jih vidi kot kasnejše cilje (zdaj-za-potem). Glede na to je ravnanje trajno, ko kasnejši cilji ne onemogočijo uresničevanja sedanjih, sedanji pa ne prihodnjih. Ko (in če) je govor o virih, je treba ponoviti, da ne gre le za materialne (gospodarske) vire in cilje, temveč tudi za humano okolje (upravljanje človeških virov), razširjeno etično zavest (moralo kot družbeni kapital) itn. Pozornost jim je treba posvetiti zlasti pod vidikom socialne inovativnosti. S trajnostjo in pravičnostjo so povezana vsa gospodarska vprašanja, o katerih tu posebej ne razpravljamo: zmanjševanje dejanskih potreb (*safe minimum standards*), kar nedvomno predvideva spremembo mišljenja in ravnanja ljudi. V današnjih razmerah je ta vidik povsem pod vtisom logičnega nesmisla, češ da ciljev ni mogoče doseči brez razpoložljivih virov oziroma da nadomeščanja dosedanjih virov ni mogoče doseči brez trenutno večje rabe klasičnih virov energije.

Pravičnost nastopa kot kritika dejanske normativnosti odločitev, da naj posameznik ali družba uresničevanje svojih sedanjih potreb podredi potrebam jutrišnje generacije (zdaj-za-potem). Taka percepcija ne ponuja *indikativa trajnosti*, pač pa nastopa tudi kot načelo, kako doseči ustrezno izravnavo zahtev generacij z medgeneracijskim mostom. »Pravična delitev postane normativna z implicitnim ali eksplicitnim sklepom udeležencev, da bodo delitev rabe virov dejansko sprejeli« (De Haan et al, 2008: 84). Motivacijsko je vprašanje omejeno na sedanjo generacijo. Argument medgeneracijskega mostu ne sme mimo sodelovanja (kooperativnost in kolaborativnost), ki je ključni motiv razloga *zdaj-za-zdaj* in v bistvu dediščina za prihodnost. Ne zahtevati več oziroma vključiti v svoje prizadevanje tudi interese drugih pomeni stično točko med trajnostjo in pravičnostjo.

V teku raziskave (De Haan et al, 2008: 113–227) se je raziskovalna skupina vpraševala, kakšen pomen imajo ta spoznanja za izobraževanje ter kakšen pomen ima izobraževanje za trajnost in pravičnost. Splošne cilje tega procesa je nakazala že *Agenda 21* (1992). Predvidela je tudi rekonceptualizacijo izobraževanja, ta pa se je dejansko začela precej kasneje. Normativni okvir izobraževanja za trajnostni razvoj je bil mišljen kot posredovanje inherentnih vrednot trajnosti in pravičnosti in kot vprašanje o upravičenosti vplivanja na otroke, dijake in študente, značilnega za obstoječ šolski sistem, ki pozna nekatere prisilne mehanizme (npr. preverjanje znanja, način podeljevanja kvalifikacij ipd.). Poskusi rekonstrukcije izobraževanja so se pojavili kasneje zlasti v okviru pobud o družbeni odgovornosti univerz, socialni inovativnosti in refleksiji o družbenem pomenu znanja. Trajnost predvideva nov okvir: učencem in študentom je potrebno predstaviti razloge pri motiviranju samih sebe tako za nova spoznanja kot tudi za drugačno ravnanje. Če

razlogov in odprtosti ni, je izobraževanje (učenje) za trajnostni razvoj vprašljivo. Več kot mnenje je, da je bistvo izobraževanja za trajnostni razvoj sprememba pojmovanja ljudi v učnem procesu in percepcija vertikalne demokratizacije. *Mehki* paternalizem v zgodnjih letih izobraževanja je morda razumen, ko gre za privzgojo *previdnostnega ravnanja zdaj-za-potem*, nerazumen pa je, če se ne upoštevajo interesi sedanje generacije (zdaj-za-zdaj), se pravi oblikovanje osebnosti dijakov/študentov. V sedanjem učnem sistemu se usposobljenost večinoma razume kot strokovna (objektivna), ne pa kot osebna usposobljenost soočiti se s potrebami ter morebiti z njihovim zavestnim zmanjševanjem. Dokler se sedanja generacija ne bo odločala na osnovi osebnostnih kompetenc, se v bistvu sploh ne bo opredeljevala do potreb prihodnje generacije, pač pa le do materialnih virov, ki pa jih bo vedno manj.

Trajnost in pravičnost v izobraževanju predvidevata kompleksen sistem zaznavanja interesov. Sedanji izobraževalni sistem zaznava le nekatere, ti pa nastopajo kot ovire in motnje ravnanja. To vprašanje je po mnenju raziskovalne skupine še bolj zapleteno, ker prizadevanja za trajnost in pravičnost ne garantirajo uspešnosti. Odločitev za trajnost in pravičnost potemtakem *stane*. Resno je treba računati na dileme, ki jih bo imel vsak posameznik pri odločitvi za tak način življenja. V kontekstu trajnosti se odloča za na videz nezdržljive usmeritve, kajti odločitev za trajnost ne pomeni hkrati odločitve za gospodarsko učinkovitost. Veliko oviro lahko predstavljajo nepopolne in preveč nakopičene informacije ter pomanjkanje časa za normalno odločitev. Sedanji izobraževalni sistem ni usposobljen za soočenje z ovirami te vrste. Sicer pa odločitev ni odvisna od razpoložljivega časa, pač pa čas odvisen od odločitve. Povod za težave so lahko tudi kolektivne dileme odločanja: odločitev o trajnostni strategiji predvideva možnost uspeha le, če se bo zanjo odločalo veliko (ali večina) ljudi. Pri tem ne gre le za usodo posameznikove odločitve *za*, pač pa za sodelovanje v okolju, v katerem odločitev ni samoumevna in je ni moč izsiliti. Okviri delovanja, kot so participacija, kooperativnost, interdisciplinarnost, predinstitucionalni in indikativni (etični) sistemi, motivacija ipd. so v današnjem izobraževalnem sistemu večinoma razpršeni ali celo odsotni. Veliko vprašanje predstavlja tudi dolgoročnost ravnanja brez vidnih uspehov. Nič ni nenavadnega, če so celo študentje ob koncu študija neusposobljeni za dolgoročne odločitve, ki jih ni mogoče racionalno utemeljiti z dobičkom. K oviram in motnjam trajnosti sodi pozno in/ali neustrezno prepoznanje tveganja. Ugotavljanje stopnje tveganja v odločitvi danes ni samoumeven rezultat izobraževanja. Ta značilnost najbrž spada med kulturne in duhovne dosežke, ne med značilnosti izobraževalnih sistemov. Izobraževanje se je v preteklosti omejevalo na oblikovanje profilov, ki se bodo znali spopadati z neposrednimi stvarnimi problemi, ne pa s problemi tveganja. Vpliv tveganja je lahko vodil do blokade notranje komunikacije in do prenehanja ravnanja. Vse to naj bi se modificiralo z upoštevanjem trajnosti in pravičnosti.

V izobraževalnih politikah od leta 1990 naprej se na različnih ravneh poskuša odgovoriti na vprašanje, kateri koncept izobraževanja bo sposoben sooblikovati profile prihodnjih poklicev, sposobnih soočiti se z izzivi trajnosti in pravičnosti. Ta usposobljenost predvideva tri ključne poteze dejavnega posameznika: avtonomno ravnanje, (so)delovanje v heterogenih skupinah in sposobnost interaktivnega delovanja v medijih (javnosti) in v stvarnih problemih. V okviru OECD se govori o treh med seboj prepletenih ciljnih: demokratizaciji v mišljenju in ravnanju, spoštovanju človekovih pravic in trajnostni usmeritvi v ravnanju. Omenjena nemška raziskovalna skupina je usposobljenosti povzela v besedi *Gestaltungskompetenz*. Izraz je težko prevedljiv, pomeni pa sposobnost hitrega odkrivanja in prepoznavanja ne-trajnostnega razvoja ter odziva po merilih trajnosti. Izobraževanje za trajnosti razvoj izboljšuje analitično sposobnost in krepi sposobnost avtonomne presoje, pomeni pa tudi usposobljenost za socialno inovativnost spričo novih razmer.

Študija nemške raziskovalne skupine predvideva, da je treba sedanji sistem izobraževanja, ki sloni na oblikovanju predmetno-specifičnih usposobljenosti (specializacija, specifične kompetence), dopolniti in posodobiti. Predmetni odnos (odnos *do*) je treba dopolniti z oblikovanjem osebnostnih kompetenc (zanje je značilen osebni odnos). Upoštevanje vseh vidikov klimatskih sprememb (na katerih je delala raziskovalna skupina) je kompleksnejši od običajnega obravnavanja kazalcev antropogenih vplivov. Čeprav se poveča količina informacij in obravnava usposobljenosti v kontekstu šolskega odločanja, zlasti obravnava odločitev, ki ne prinesejo neposrednega učinka, je bistvena sprememba v dolgoročnosti strategije. Vidnih učinkov se ne pričakuje takoj. Sedanji način odločanja o konkretnem ravnanju je lahko neprimeren in protisloven, ker se zdi, da je odločanje odvisno od možnosti izbiranja; dejansko pa ne gre za možnost, temveč za *nujnost* izbiranja. Ni čakanje na možnost niti ne prelaganje odgovornosti. Izobraževanje za trajnosti razvoj je predvsem skupno učenje vseh v okviru pravičnosti, pri čemer je pravičnost neposreden uvid, da se ne-trajnostne prakse velikokrat kažejo v podobah nepravičnosti.

Temeljno priporočilo trajnosti je, da se to, kar je danes ovira in motnja razvoja, razume kot priložnost in pogoj prihodnjega razvoja. Trajnost kaže na neprijetno in neželeno zmanjševanje potreb, na kar današnja civilizacija ni pripravljena. Odločitev za manjše potrebe ima danes neposredne gospodarske posledice. Zato je izbira trajnosti v izobraževanju odločitev za *ne-neproblematične* procese, ki še niso raziskani in se jih današnja civilizacija potrošnje ne želi. Izobraževalni vidik trajnosti je torej nujno povezan s socialno inovativnostjo in tveganjem. Danes je znanih veliko področij, na katerih problema potrošnje (količine) ni mogoče izboljšati z vlaganjem v kakovost. To ne pomeni, da je s kakovostjo nekaj narobe, pač pa da so se vmes – zaradi odlašanja – zgodile napake, iz katerih se nismo naučili ničesar. To je klasični primer nezmožnosti rekonstrukcije kritičnega dogajanja. V sedanjem sistemu izobraževanja so napake nezaželene in se le tolerirajo. V znanstveni literaturi se napak ne objavlja. To na drugi strani otežuje oblikovanje prostorov raziskovanja, izobraževanja in učenja, v katerem bi tako posamezniki kot (heterogene) skupine razumeli dileme odločanja.

Raziskovalna skupina je evidentirala temeljno težavo v današnjem konceptu izobraževanja v dejstvu, da se usposabljuje poklici za predmetno-specifične kompetence, se pravi za reševanje problemov vsakdanjega življenja (celoten kompleks produkcije in storitev), ne razvijajo pa se interdisciplinarnost, podjetniški duh, čut pravičnosti, avtonomnost, povezanost med javnostjo in zasebnostjo ipd. Raziskava je pokazala, da ta problem zadeva kompleksna gospodarska, politična in okoljska, pa tudi družbena, kulturna, duhovna vprašanja. Pokazala je tudi, da je ustrezn način uvajanja trajnosti in pravičnosti v izobraževanje povezan s situiranim, usmerjenim in hevrističnim raziskovanjem. Ponudba trajnosti v izobraževanju je zato motiv temeljite rekonstrukcije družbenosti, ki sta si jo v petdesetih letih 20. stoletja podredila politika in gospodarstvo.

10 Predlog izvedbene sheme

10.1 Kakšna etika?

Konkretni predlogi bodo v alineah sledili še enkrat . V opisnem delu predloga izvedbene sheme bomo na temelju imaginarnega datuma še enkrat pokazali na dvojnost obeh etičnih pristopov: etike v TR in TR v etiki. V prvem primeru gre za moralno-filozofski okvir, v katerem danes prevladuje gospodarski utilitarizem, to etični model, ki je utemeljen na svobodi izbire in maksimalizaciji

zadovoljstva in sreče. Raziskovalna skupina je že v napovedi napovedala študij drugih etičnih teorij, zlasti etike diskurza (J. Habermas, Derrida), etike skrbi (N. Noddings) narativne etike (P. Ricoeur, E. Levinas, H. Arendt) in etike, ki se napaja v pragmatistični filozofiji (Jane Addams, G. H. Mead, J. Dewey, R. Rorty in R. M. Unger), to je etik, ki prvenstveno niso normativne, pač pa ljudi nagovarjajo k senzibilnosti za humano in naravno okolje. Prav glede na sodobnost pravkar omenjenih teorij ter njihovo večjo zahtevnost pri načinu razmišljanja in ravnanja se pred teoretičnim poljem etike odpira enormno področje, da bodo lahko stopile ob bok na videz preprosti in v bistvu nezahtevni utilitarni etiki, ki je sicer normativna teorija, vendar obenem sprejemljiva v smislu osnovnih družbenih pogojev življenja, tveganja, delitve dobrin in blaginje, z vidika TR pa neprimerna. Med teoretiki in aktivisti TR prevladuje mnenje, da je utilitarizem povsem nezdržljiv z idejo trajnosti, zlasti povezanosti treh ravni: materialne, raziskovalne in izvedbene, in da bo etika, če ne bo rasla skupaj z vsemi drugimi oblikami spoznanja, vedno obremenjena s predsodkom, da ne razume celote stvari. Zlasti aktivisti so prepričani, da je treba obrniti vrstni red in razmišljati o tem, kaj TR pomeni za etiko. Različne pobude na področju TR imajo dejansko etično sporočilno vrednost, ker temeljijo na primarnih bioloških dejstvih življenja (interakcija; komunikacija), čustvih in občutju ter predjezikovne kognicije (A. Damasio, 2005). TR razumejo kot elementarni človekov odziv, ki ga motivira skrb, in sicer ne Heideggerjanska zaskrbljenost za lastno usodo, pač pa neposredna izkušnja, da je treba poskrbeti za naravno (življenjsko) in humano okolje. To ne pomeni zavrnitve etike TR, pač pa nedvomno upoštevanje soodvisnosti med ravnanjem posameznika in celote. Če se naloga etike razume predvsem v tem, da zavaruje posamezno življenje, da se ne izgubi v celoti in ne postane »cena« za nekaj drugega – kar je med drugim tudi temeljno načelo prava in pravičnosti –, potem mora stopiti na učno pot, kako življenje plete mrežo odnosov in kaj pomeni celota oziroma telo, ki je njen simbol. Zato se v argumentiranju slednjega, kaj pomeni TR za etiko, sklicujemo na spoznanja nevrobiologije. Ta je najprej prestrašila moralne filozofe, ker je začela trditi, da je mogoče nekatere človekove značilnosti, tudi svobodo, pojasniti s kemičnimi in fizikalnimi funkcijami telesa. Strah je povsem odveč, saj nobena od bioloških funkcij ne nasprotuje višjim načinom kognicije in izražanja. Odveč je še toliko bolj, ker je življenje že davno prej, preden se je pojavila kakršna koli oblika teoretiziranja, razvijalo sisteme samoorganiziranja, samoiniciativnosti, »prevzemanja odgovornosti«. Antonio Damasio (2005) meni, da gre za paradigmo in da sprememba smeri razmišljanja etiki v ničemer ne škodi, saj tudi najbolj eminenten del možganov, obe čelni poluti, še vedno nadzirata prebavo. Po njegovem gre za to, da je v znanosti, zlasti potem, ko je bila pojasnjena napaka glede razsvetljenske segregacije panog, nepotrebno razglabljanje o tem, katero spoznanje je boljše, primitivno in ne-oziroma podzavedno spoznanje avtonomnih (avtomatskih struktur) ali racionalno in zavestno spoznanje, ki je najbrž pridržano človeku, nedvomno pa bi bilo treba pojasniti, na kakšni osnovi lahko človek sklepa, da je mogoče na osnovi razvidnosti (evidence) zavriniti neko nižjo obliko spoznanja, četudi na njem sloni. Nasprotna smer branja – od TR do etike – bi bila potrebna tudi na drugih področjih. Če upoštevamo sodobna spoznanja o bistvu bioregulativnih sistemov, sposobnosti samoorganiziranja življenja in življenjske interakcije, ki je pravzaprav način spoznavanja, dobimo osnovno informacijo o tem, kaj je TR in kakšen pomen ima lahko za etiko oziroma za trenutno pojmovanje znanosti.

TR je odraz človekove odgovornosti spričo ugotovitve, da je tudi človek del okolja in da vse, kar je človek dosegel, temelji na stvareh, ki doslej niso bile deležne ustrezne pozornosti. V našem primeru TR opozarja zlasti na izrazito pomanjkanje takih vsebin v izobraževalnem sistemu, ki bi širila spoznanja, razvijala nova znanja in širila področje etičnega zavedanja na področje naravnega in humanega okolja. To je stvar človekove odločitve. Ideja TR se v tem delu sooča z izjemno

odpornostjo antropocentričnosti, ki si je v zadnjih stoletjih podredila vse podsisteme družbenega življenja in naravnih sistemov. Sedanji izobraževalni sistem vztrajno prenaša ta vzorec naprej na tiste, ki bodo jutri prevzeli vzvode odločanja in upravljanja v znanosti, politiki, gospodarstvu, kulturi. Problematičen je sam sistem izobraževanja, kot smo pravkar videli na primeru biološke podstati, ne težave v izobraževanju, inertnosti v sedanjih strukturah odločanja o nevtralnosti v vzgoji in izobraževanju in nesposobnosti predvideti naslednji korak.

Begata predvsem stališči ekonomije in politike, da je edina rešitev nadaljnja rast oziroma da je rast »razsvetljene« civilizacije možna le tako, da ostane svetovni nazor – razumevanje sveta kot surovinske baze – nespremenjen. Bega predvsem podrejenost izobraževalnega sistema temu načinu razmišljanja. V tem primeru je razprava o etiki brezpredmetna: ne gre le za to, da je etika, kot jo večinoma poznamo danes, rezultat te večinoma enostransko pojmovane uspešnosti (prosperitete) – ta še nadalje računa na planet kot surovinsko bazo, v kriznem obdobju pa je neravnovesje še bolj očitno –, pač pa tudi za to, da v tem vzorcu razmišljanja ni nobenega prostora za spremembe, ki so pred vrati: vremenski ekstremi in vročinski valovi, naraščanje morja, suše in verjetnejše širjenje nalezljivih bolezni, klimatski begunci ter vse bolj verjetni vpliv teh pojavov na politične in družbene razmere.

David Orr, eden od utemeljiteljev ideje, da je treba TR prinesiti na šole, meni, da inicitive TR že od začetka nastajajo v »ranjenem svetu«. S tem misli povedati, da so prevladujoči miselni vzorci mnogo bolj ranljivi, kot se zdi na prvi pogled. Na to je pokazala razsežnost gospodarske in politične krize po letu 2007, ki se panično odziva na desetinke odstotnih točk sprememb, spremembe *pred vrati* pa govorijo o desetinah procentov. Verjetnost hudih napak v tem sistemu je velika. Gospodarstvo in politika se neredko zateketa k nasilju in tudi smešenju drugih pobud, tudi pobude TR. TR mora računati s tem, da je zelo verjetno, da se bo v ustih politikov spremenila v črnogledo napovedovanje prihodnosti. TR kot ideja sploh ni bila zamišljena kot napovedovanje prihodnosti – kvečjemu morda kot »napovedovanje preteklosti« (razčiščevanje hudih napak, ki se prikrivajo) –, pač pa kot alarmni sistem. Zato nekatera spoznanja prihajajo do besede z veliko težavo. Spremlja jih nizka stopnja odpornosti. Brian Barry (2008) meni, da je odgovornost ljudi, ki odločajo toliko večja, kolikor manj jim je do tega, da bi zamisli TR predstavili kot uresničljive. David Orr je zato zelo kritičen do ljudi, ki odločajo in se predstavljajo kot gospodarstveniki in politiki, ki so že v preteklosti storili vse, da so stvari, ki so bile pogoj prihodnjega razvoja, postale ovira in moteč element. To vprašanje je močno prepojeno z aktualno zgodovinsko izkušnjo, v kateri se kažejo nenavadna protislovja: kljub neizpodbitnim dokazom, da je današnji način življenja škodljiv že za to generacijo, se ta slog še vedno predstavlja kot atraktiven ter se politizira in ekonomizira.

Predlog izvedbenih shem se na makro in mikro ravni srečuje predvsem z zanikanjem dejanskih razmer. Večina tistih, ki odločajo, menijo, da ni na razpolago dovolj podatkov, da bi lahko ukrepali oziroma da bi bilo treba postavljati pod vprašaj način razmišljanja. Tako se na prihodnjo generacijo prelagajo ne le bremena sprememb, pač pa tudi odločanje o perspektivi razvoja. Luce Irigaray (2008) to imenuje »pozabljen prihodnost v preteklosti«. Današnja družba se obnaša podobno kot družba v preteklosti, ki je vedela, da je suženjstvo krivično, vendar ga je tolerirala kot »neizogibno družbeno zakonitost«, brez katerega ne bi bilo napredka. Elementi te miselnosti, zlasti velika razlika med Severom in Jugom ter delitev sveta na prvega, drugega in tretjega, so prisotni še danes. Zagovorniki trajnostnega razvoja in korenitih simultanih sprememb na vseh področjih se predvsem vprašujejo, zakaj enakost kot ena od parol francoske revolucije, do danes še ni doživela ustrezne uveljavitve. Čeprav se zdi na prvi pogled jasno, da se »vsi ljudje rodijo enaki«, se to načelo redno krši v imenu svobode razvitih, ki ironično trdijo, da pogoji za enakost niso nikoli zares obstajali.

Paralelizmi med preteklostjo in sedanjostjo so lahko precej nenatančni zaradi stvari, ki se spreminjajo (kot na primer klimatske spremembe), vendar ne tako nenatančni, da bi se lahko ljudje izgovarjali na to, da ne vemo, za kaj gre. Če se b človeštvo izogibalo opominom, se ne bo bolje odrezalo, kot se je v še ne tako davni preteklosti, ko je odkrito zagovarjalo suženjstvo. Paralelizmi so lahko na drugi strani razločni in zelo zgovorni. Človek v razvitem svetu v povprečju porabi skoraj 186 tisoč kalorij na dan, kar je 75 krat več kot jih porabi človekovo telo.

Ta miselno vzorec poganja množično zanikanje in izogibanje odgovornosti. Kljub temu, da večina ljudi ve, kakšne so posledice nesmotrnega ravnanja oziroma bi to lahko vedela, če bi hotela. Čeprav morda človek ne more bistveno vplivati na vse razmere, o katerih je govor, pa nedvomno lahko vpliva na večjo konvergentnost med etiko in lastnimi interesi. Aldo Leopold (1949) je kot predhodnik današnje ideje trajnostnega razvoja trdil, da ne bi smel nihče sodelovati pri stvareh, ki vodijo do nepovratnih sprememb zemeljskega življenjskega (biokemičnega) cikla ter na ta način ogroziti celovitost, stabilnost in lepoto naravnega okolja. Če so nekoč upoštevanje prihodnosti v sedanjem ravnanju imenovali medgeneracijsko tiranijo, češ saj ne moremo vedeti, kaj bo jutri, lahko v smislu Alda Leopolda trdimo nasprotno: medgeneracijska tiranija je lahko tudi ravnanje sedanje generacije, ki ravna, kakor da ne bi hotela preživeti.

Predlog izvedbene sheme se nanaša na majhne korake spreminjanja miselnih vzorcev. Etika v izobraževanju za trajnostni razvoj je nekaj živega v sedanji generaciji, ki pripravlja samo sebe na bolj odgovorno odraslost in starost. Učitelji so odgovorni, da ne bodo ovirali prihodnosti s tveganji, ki bi spodkopavali svet in čas, ki ga bodo študentje, dijaki, učenci šele začeli živeti. Prepričanje o vlogi šole (izobraževalnega sistema) je pomembno, saj gre na eni strani za reševanje problema podrejenosti šole politiki in gospodarstvu, na drugi strani pa za izvirne predloge o prehodu (transition) v neko drugačno kulturo. Vendar je treba upoštevati dejstvo, da so najbolj zavzeti zanikovalci dejstev najbolj izobraženi ljudje. V šoli se med seboj srečujeta dva svetova. Zato je najbrž treba računati na tiste, ki bodo trdili, da se šole ne morejo privoščiti sprememb. Nedvomno spremembe ne bodo zastoj, vendar začetni stroški niso tako veliki, kot bodo koristi. Stroški so lahko zelo visoki le v primeru, da se šole zanašajo na rešitev drugih in le prenašajo znanje ali metode. Nekateri vložki so lahko v začetni fazi zelo veliki (arhitektura, alternativni viri energije ipd.), na drugi strani pa je veliko priložnosti, da se predvsem pri varčevanju motivirajo energije in si predstavljajo možnosti, v katerih ima domišljija prosto pot. Med zagovorniki trajnostnega razvoja je veliko takih, ki poudarjajo, da bi si morala šola (celotni izobraževalni sistem) umisliti novo družbeno vlogo, ki bo dejansko končala s podrejenostjo šole politiki in ekonomiji.

10.2 Kaj se je zgodilo s šolo?

David Orr je v svoji zadnji knjigi *Down to the wire* (2009) v kratkem opisal svojo zgodbo, kako se je znašel sredi sveta izobraževanja za trajnostni razvoj. Začelo se je leta 1979, ko sta z bratom začela s Projektom Meadowcreek v Arkansasu (ZDA). Naslednje leto (1980) je kazalo, da bo po izbruhu vulkana Mount St. Helen eno bolj mokrih in hladnih let v ZDA. Toda poletje tega leta je bilo eno najbolj vročih. Tega leta se je začelo njegovo intenzivno zanimanje za klimatske spremembe, »ne kot abstraktni intelektualni proces ali globokoumje, pač pa kot razmišljanje o nekem manjkajočem izkustvu« (Orr, 2009: 218). Tega leta je začel pisati svoj »klimatski dnevnik«. Leta 1988 je sodeloval pri organizaciji prve konference o prihodnosti industrije v vse bolj vročem svetu. Od tedaj dalje so njegovo raziskovalno in pedagoško delo ter knjige nekakšna interpretacija njegovih dnevniških zapisov. Našel je podobnost med klimatskimi in človeški sistemi: ker so eni in drugi nelienarni, se

pravi podvrženi hitrim in nepričakovanim spremembam, imajo lahko tudi neznatni vzroki velike posledice (teorija kaosa). Od tod tudi povezava med naravnimi sistemi in izobraževanjem.

Leta 1991 je na koncu prvega izobraževalnega ciklusa v Meadowcreeku imel predavanje za diplomante, v katerem je govoril o smislu izobraževanja. Kljub skoraj dvajsetletni oddaljenosti je tekst še vedno zelo aktualen. V njem dve trditvi lovita druga drugo: najprej ta, da je bistvo izobraževanja/učenja pot k pogumnemu soočenju s spotikajočo se a kljub temu presenetljivo atraktivno vero, da je človek sposoben nadzorovati naravne sisteme in z znanjem napovedovati tok prihodnjih dogodkov, in nato druga, da so razmere, ki dovoljujejo tako razmišljanje, češ da je znanje orodje linearnega napredka, ena najbolj usodnih človekovih zmot. Bistvo te zmote je, da človek misli, da se stvari zunaj njega spreminjajo predvidljivo in da nimajo vpliva na človeka. Tako človeštvo ne le da ne razpolaga z nikakršno strategijo izobraževanja v ekstremnih razmerah, pač pa se tudi ne zaveda, da bodo ekstremne razmere vplivale na njegovo mišljenje, odločitve in dejanja oziroma da se to že dogaja.

10.2.1 Kaj se je zgodilo z izobraževanjem?

Projekt Meadowcreek v Arkansasu (zamišljen kot sonaravna vas) je dal veliko pobud za reformo izobraževalnih procesov in poznavanju povezav med človekom in okoljem. »Navajeni smo razmišljati, da je izobraževanje nekaj samo po sebi dobrega«, je začel David Orr, »a se ne zavedamo, da je izobraževalni sistem, posebno v letih po drugi svetovni vojni, sodeloval pri kreaciji modernih pošasti«. Svoje mnenje o izobraževanju je podkrepil s številkami iz svojega 'dnevnika'. Po njegovem je veliko stvari, od katerih sta odvisna zdravje in blaginja sedanje in prihodnjih generacij, v hudi nevarnosti. »Ni potrebno poudariti, da to ni delo nevednih ljudi. Ne, v veliki meri je to posledica ravnanja ljudi z zvenečimi akademskimi naslovi.« Podobno primerjavo je naredil tudi Eli Wiesel, ko je videl, da izobraženost načrtovalcev holokavsta ni ubranila pred njihovim barbarizmom. David Orr sklepa, da je ta vzorec izobraževanja prevladal povsod v razvitem svetu. »Menim le, da izobraženost ni nobena garancija dostojnosti, pametnosti in modrosti.« Ne daje prednosti neznanju, pač pa meni, da je treba izobraženost meriti z možnostmi zmernosti in preživetja. »Je samo mnenje, da nas tako izobraževanje ne more rešiti.«

Izobraževanje ni problematično šele v sodobnem času. Primeri iz zgodovine so zgovorni zaradi zgodb: Faust, Frankenstein, Melvillov Captain Ahab ipd. govorijo o dvumnosti znanja. Francis Bacon je predlagal zvezo med znanjem in močjo. Tudi Galileo Galilei je dal prednost analitičnemu razumu pred holističnim, humornim in ustvarjalnim. Descartesova epistemologija je ločila med objektom in subjektom. V teh zgodbah so že vzorci današnjega obvladovanja narave in zatekanja človeka v iluzijo 'nedolžnosti'. Ti modeli so bili sprejeti brez ugovorov. Kažejo jih naslednji zavajajoči miselni vzorci:

1 *Neznanje je rešljiv problem.* Dejstvo je, da neznanje ni rešljiv problem, pač pa človeška kletka, iz katere ne more pobegniti. Vsako napredovanje znanja je na drugi strani povečalo neznanje. Pri tem je najbolj presenetljivo, da se je v znanjih, ki nastajajo v zaprtem prostoru (indoor thinking), izrazito povečala vrzel med človekom in poznavanjem okolja. Na mnogih področjih je človeško neznanje postalo kritično in je začelo ogrožati življenje (pesticidi, ABC orožje ipd.). Neznanje raste z znanjem.

2 *Z dovolj velikim znanjem smo sposobni upravljati planet.* Kompleksnost planeta ni mogoče voditi. Ne poznamo niti vrhnje pedi zemlje, večina planetarnih sistemov nam je neznanih. Kar bi bilo treba voditi, smo ljudje: želje, gospodarjenje, politiko, družbo. Sami sebe ujamemo pri tem, da nismo vodljivi, in se potem spravimo na vodenje planeta. Izogibamo se stvari, ki so nujna sestavina vodenja

Ljudi: politike, etike, moralnosti, dobrih namenov, občutka za skupnost. Planet poskušamo prilagoditi našim željam, ker nismo sposobni prilagoditi naših želja planetu.

3 *Znanje narašča, s tem pa tudi človekova dobrost.* Eksplozija informacij in besed ne povečuje znanja, še zlasti ne modrosti, pač pa se z novim znanjem izgublja staro znanje. Najhuje je, da se z modernim znanjem na področju biotehnologije izgublja najpomembnejša znanja, ki jih ne bo mogoče obnoviti. Skoraj povsem nam je neznano vprašanje, kako je z zdravjem zemlje. Dokončno izgubljam znanje o 'domu'. Ne gre samo za trend selitev ljudi v urbana naselja, pač pa izgubljanje občutka za osebno navezanost na kraj, iz katere rastejo temeljna znanja o geografiji, termodinamiki ipd. V zmedu postaja vse več znanja vse večja napaka, kajti ljudje se niso več sposobni učiti. Povsem lahko se zgodi, da bomo povsem pozabili na stvari, ki so bistvene za naše preživetje.

4 *Kar smo poškodovali, lahko obnovimo.* Stavek kaže na problematičnost razdrobljenega sveta. Zdi se, kakor da je poznavanje enega koščka isto kot poznavanje celote. Rezultat te zmote pa je, da večina diplomiranih študentov ob koncu študija nima razvitega občutka za povezanost stvari. Postali so specialisti, to pa je vplivalo tudi na oblikovanje njihovih osebnosti. Posledice je mogoče predvidevati. V bistvu že živimo v času teh posledic. Povsem razumljivo se nam zdi razvijati panogo, ki dosledno zanemarija ekološko znanje. Štiri velika vprašanja izobraževanja za trajnostni razvoj (klimatske spremembe, preskrba z vodo, biodiverziteteta, poljedeljstvo) so področja, kjer ravsaja norost linearnega ocenjevanja ekonomije. Ta je zadnja postaja nepopolnega izobraževanja, zaverovanega v svoj prav.

5 *Smisel izobraževanja je uspešnost in vzpon na družbeni lestvici.* Senčna stran te trditve je, da so ljudje, ki so svoje izobraževanje razumeli tako, povsem spregledali družbeno razsežnost znanja: osebno udeležbo. Medtem ko niti planet Zemlja niti družba ne potrebujeta uspešnih ljudi, pa obe potrebujeta ljudi, ki bi bili sposobni delati za mir, zdraviti, obnavljati, pripovedovati zgodbe, ljubiti. Potrebujeta ljudi, ki živijo udomačeno in poznajo svoj kraj, ki so pripravljeni delati za bolj človeški svet. Te stvari sploh ne potrebujejo uspešnosti.

6 *Sedanja kultura predstavlja vrh človeških dosežkov.* Mit modernosti, tehnologije in razvoja se je spremenil v aroganco najhuje vrste. Vse ideologije ki so e ponašale z modernostjo, so uničile moralnost, sposobnost razmišljanja ob upoštevanju družbene dimenzije življenja. Problem človeških dosežkov v sedanji kulturi je, da ljudje niso srečni. Oglaševanja, politične retorike, pomehkuženosti, preračunavanja in vedno večjega razreda revežev ne moremo imeti za dosežek. Ulice, ki so trgovine z mamili, nerazumno nasilje, brezpravnost, obupna revščina mnogih niso dosežki. Dejstvo je, da sodobna kultura ljudi ločuje med seboj. Ne hrani nas s tem, kar je v človeku najbolj plemenitega. Ne vzgaja vizij, domišljije, lepote in duhovne občutljivosti. Ne spodbuja prijaznosti, dobrosrčnosti, skrbi in sočutja. Človeška kultura je v začetku 21. stoletja postala pošastna uničevalka vsega, kar je vredno ljubezni in podpira življenje.

10.2.2 Kaj je smisel izobraževanja?

Šest utvar izobraževanja se lahko berejo še v nasprotno smer:

1 *Vsako izobraževanje bi moralo biti okoljsko izobraževanje.* S tem je mišljeno, da so v stiku z naravnim okoljem, ne ločeni od njega, in da imajo odprte oči.

2 *Bistvo izobraževanja ni obvladovanje predmeta, pač pa samoobvladovanje.* Temeljno grško načelo učenja je bilo 'paideia'. Beseda je sestavljanka dveh grških besed: 'otrok' in 'oblikovati'. Obvladovanje je samo orodje. Ljudje se večino časa izgubljam med sredstvi in cilji, misleč da je

izobraženost orodje za vse mogoče reči, ne glede kako se bo uporabilo. Grški izraz je pomenil 'oblikovanje otroka v materinem telesu', zaščita prostora rasti in potrpežljivo čakanje.

3 *Znanje s seboj prinaša tudi odgovornost, kako ga uporabiti.* Značilnost sedanjega izobraževanja je, da je zanj odgovornost nekaj tretjega. O tem pričajo številne tragedije (Černobil, ozonska luknja, nesreče s transporti nafte itn.). Vsaka od njih je bila možna zaradi znanja brez odgovornosti. Ukvarjanje z nevarnimi rečni presega naše sposobnosti, da bi jih uporabljali odgovornost. Nekaterih od njih sploh ni mogoče uporabiti odgovorno.

4 *Ne moremo reči, da nekaj vemo, dokler ne poznamo učinkov tega znanja na ljudeh in v družbi.* Nešteto primerov v današnjem svetu govori o človeških gospodarskih igrah z neposrednim okoljem. Problem deinvestiranja in trgovanja z zemljo je še večji, ker se s tem ukvarjajo izobraženi ljudje, ki nimajo nobenih zadržkov pred izogibanjem plačevanju davkov, mobilnostjo kapitala, izsiljevanjem. Uničevanje naravnega okolja v primestnih območjih, ki prinaša hiter zaslužek, je povsem nekaznovano. V poslovno-ekonomskih šolah in menedžmentu skoraj ni besed o tem: prevladuje marveč destruktivna racionalnost, učinkovitost, gospodarske abstrakcije in na koncu socialna dizintegracija.

5 *Besede niso nad pomenom dejanj.* Študentje v isti sapi poslušajo predavanja o globalni odgovornosti in najbolj neodgovornem investiranju. V današnjem izobraževanju je veliko hinavščine in obupa. Študentje so poleg vsega znanja soočeni z dejstvom, da se bodo morali znajti in se boriti, kako premostiti vrzel med idealom in realnostjo. Izobraževanje bi nujno moralo vključevati tudi oblikovanje integralnih modelov, skrbi, zvestobe in zaupanja: to bi morala utelešati izobraževalna inštitucija.

6 *Način učenja je prav tako pomemben kot vsebina poučevanja.* Učenje je bistven življenjski proces. Učenje, katerega učinek je pasivnost, je kontraproduktivno. Učenje v zaprtih prostorih daje vtis osredotočenosti, a ne pove, da temelji na ločenosti od neposrednega okolja (resničnega sveta). Tudi arhitektura šol in bivališč kaže na značaj izobraževanja, ki vodi k pasivnosti, monologu, obvladovanju, umetnem okolju in abstrakciji. Bistveno vprašanje je: Kaj pomeni učenje onstran štirih sten?

10.2.3 Kampus - skupnost

V slovenskem prostoru ni nobene univerze, ki bi imela neposreden dostop do okolja sredi univerze. Najbrž je nesmiselno pričakovati, da bo do tega prišlo na osnovi enega samega predloga ali projekta. O tem, kako lahko človek v izobraževalnem sistemu / procesu živi z neposrednim okoljem, je bilo napisanih veliko razprav in knjig. Problem je v tem, da študent v razpršeni univerzi nima priložnosti živeti temeljne skupnosti, ki je šola, in se kot član te skupnosti povezovati z neposrednim okoljem (mesto). Pri nasprotnikih kampusa kot oblike univerze je slišati, da so kampusi izolirani od okolja in da je verjetnost povezav med univerzo in urbanim okoljem manjša kot v primeru razpršene univerze. Ta bojazen je neutemeljena.

Nekatere fakultete se ukvarjajo z dejavnostmi v realnem okolju, toda večini študentov so te dejavnosti neznane. Izobraževalni/raziskovalni/učni proces se večinoma odvija v umetnem (zaprt) okolju. Več je že bilo predlogov, da bi se na ravni univerz vzpostavil dialog o načinu premoščanja vrzeli med univerzo in neposrednim okoljem. Veliko se govori o sodelovanju univerz z gospodarstvom, toda to ni naravno okolje. Kolikor bolj gre za to povezavo, toliko bolj s(m)o izobraženi ljudje podobnim vandalom. Kako opravičiti to, da univerze z izobraževanjem in

podeljevanjem kvalifikacij prispevajo k uničevanju okolja in ne morejo v bistvenih potezah vplivati na 'trg poklicev'?

Kampus opredeljuje skupni prostor, skupnost. V slovenskem okolju 'kampus' ni odprto področje, pač pa gre za več ali manj zaprta in ograjena mikro-področja, kamor imajo dostop samo pooblaščen osebe. Povezave med temi področji so racionalne, se pravi 'vključene' samo takrat, ko je nujno potrebno (učinkovitost itn.), sicer so 'izključene'. Interdisciplinarnost je papirnati zmajček, retorično polnilo; večina ne ve, za kaj gre pri njej ali da bi bili udeleženi v oblikovanju resničnih rešitev – družbeni konstrukciji znanja.

Skupni prostor je pomemben zaradi ocene talentov. Kjer ni povezanosti, je malo verjetno, da bodo odločitve in dejanja upoštevale druge, da bodo varčne in trajne. Vprašanje iz naslova ima v mislih tudi nekatera predmetnospecifična znanja. Nihče ne bi smel diplomirati, ne da bi v temelju razumel zakone termodinamike, temeljna načela ekologije, skrb glede dejanskih možnosti, analize končne cene proizvoda, domovanja, tehnoloških omejitev, dejanske lestvice merljivosti, trajnega kmetijstva in gozdarstva, stabilnega gospodarstva, okoljske etike. Če nas izobraževanje ne uči o teh rečeh, o čem nas potem uči?

11 Kompleksnost problematike in omejenost današnjih znanj

Poučni so zlasti skromni rezultati kopenhagenskega vrha o klimatskih spremembah. Na eni strani gre za problem konsenzualnosti, na drugi za neustrezno percepcijo vplivov univerzalnih pojavov, ki bi jih moral poznati svak človek. O nečem podobnem pripovedujeta Michael M'Gonigle in Justine Starke v »Planet U« (2006). Da bi se lahko dokopali do »močne trajnosti« (Jamieson, 2008), je potrebno v proces presojanja pojavov uvrstiti sklop šibkih argumentativnih postopkov, in sicer ne le zaradi nerazumevanja celote pojavov v naravnem okolju (Bertalanffy, 2003), ki motijo človeška predvidevanja, pač pa tudi zaradi nepoznavanja vseh človeških vplivov v naravi. Ponudba se skoraj v ničemer ne pokriva z ideali današnje družbe. TR se prav tako v ničemer ne ponuja kot lažja pot. Philip Kitcher (2010) je kritičen do samega pojma »vrednote« zlasti tam, kjer se te pojavlja vrzel med vrednotami in vrednotenjem. Vrednotenje je proces, hermenevtični krog, ki vključuje vrednote, a jih nima za večne, pač pa za nekaj živega, skratka za nekaj, kar rase in se z rastjo spreminja.

11.1 Spremembe ali katastrofa

Številni avtorji predvidevajo, da bodo spremembe zajele celoten sklop doslej sicer skoraj nedotakljivega področja racionalnega spoznavanja. Spremenil se bo jezik dojemanja, razmišljanja, vrednotenja, sporočanja, raziskovanja, sodelovanja, izobraževanja in učenja, etičnega razmišljanja. Spremembe se bodo lahko zgodile potem, ko bo kritično rekonstruirana tista preteklost, ki je potrebna za razumevanje sedanjosti, četudi gre pri tem pa »pozabljeno prihodnost« (Irigaray, 2008). V današnji percepciji sprememb se o spremembah, ki bodo nastopile, razmišlja v kontekstu katastrofe. Katastrofa dobesedno pomeni 'omotica' (pri plesanju), v običajnem pomenu 'prevrat'. Glede na to, kako se na spremembe odzivata politika, gospodarstvo, kaže na ranljivost in negotovost celotnih struktur razmišljanja in ravnanja.

Nikakor ne gre samo za to, da bo moralo človeštvo v prihodnosti shajati z bolj skromnimi viri in biti manj razsipno, pač pa da se bo morala sfera znanosti bolj natančno posvetiti opredelitvi človeka kot bitja potreb, in konceptu pravičnosti (etike), ki bo temeljil na udeležbi vseh. Čeprav se mehki

paternalizem v zgodnjih letih izobraževanja/učenja zdi razumen, ko gre za posredovanje predvidnostnega nabora znanj (zdaj-za-potem), je neutemeljen, če gre za oblikovanje osebnosti ali opredeljevanje resničnih potreb. Popolnoma razločno bi moralo biti, da se sedanja generacija ne odloča o potrebah drugih na osnovi lastnih interesov, saj je ta miselni vzorec doslej le reproduciral miselnost o človekovi dominantnosti celo znotraj lastne generacije. TR zato predvideva okvire delovanja na vseh ravneh in se en zanaša na to, da bi participacija, kooperativnost, komunikacija, interdisciplinarnost, dolgoročno ravnanje brez vidnih uspehov, podjetnost, prepoznavanje nerazumnega tveganja, ocenjevanje kulturnih in duhovnih vprašanj lahko na različnih ravneh odraslosti (medgeneracijski in znotrajgeneracijski vidik) pomenile različne stvari. Ob tem je pomembno soočenje s stvarmi, ki so bile do nedavnega razglašane kot vrednote, ki pa so danes postale problem in nerazumno tveganje.

11. 2 Socialna inovativnost in družbena razsežnost znanja

Na različnih ravneh smo prihajali do spoznanja o pomembnosti socialne inovativnosti. Izraz je sicer že uveljavljen na nekaterih področjih, na primer v podjetništvu, vsebuje pa tudi pomembno sporočilo za celotno izobraževalno in raziskovalno sfero. Izraža družbeno pomembnost znanja v osebem, ne le v predmetno-specifičnem smislu. Izraz pojasnjuje pomen hermenevitičnega kroga, v katerem se znanje vrača nazaj na podoben način, kot se je v življenjskih strukturah nabiralo v obliki »avtomatskih« rešitev. Predlogi, da bi v znanstveni sferi etiko razumeli predvsem kot strategijo ravnanja v primeru napak, se nanašajo na tisto znanje, ki se vrača nazaj kot »kakovost« oziroma kot sposobnost verbalne rekonstrukcije celotnega procesa. Če znanost na eni strani upa, da bo nekoč sposobna prebrati zgodovino genoma, bi upravičeno pričakovali, da bo hkrati vlagala tudi v kakovost tistega znanja, ki rekonstruira človeške nedavne napake (napačne odločitve). Rekonstrukcije ne motivira želja po represiji ali kaznovanju; nasprotno: ideja TR predlaga, da bi se v znanstvenih objavah smelo (in moralo) objavljati tudi neuspehe in napake. Pri tem se je treba izogniti moralni preobremenitvi. Širitev etične zavesti zato spremljajo vloga spominjanja in pripovedovanja, svobode kot odgovornosti, skrbi itn., skratka s tem, kar je bilo opredeljeno kot »človeška potreba«. Za kompleksne probleme sedanjega sveta ni preprostih (tehničnih) rešitev, zlasti ne takih, v katerih bi lahko človek še dalje ostal »nedolžen izvajalec«; gre za korenito revizijo razmerja med znanjem in osebnostjo.

12 Posamezni koraki in splošni predlogi

12.1 Uvod

V razvitem svetu se posveča vedno večja pozornost t. i. dizajnu edukacijske kulture oziroma edukacijski kulturi dizajna. Angleški izraz *education* se ne ujema povsem s slovenskima izrazoma *izobraževanje* in *učenje*. Izraz edukacija izvira iz lat. *educere*, 'peljati ven', in pomeni tradicionalno očetovo vlogo v družini oziroma ožji družbi (skupnosti, *community*). Pomeni otrokovo osnovno socializacijo. Ta družba je materi pripisovala vlogo hranilke in vzgojiteljice v okviru družine (lat. *nutrio*, 'dojiti', 'vzgajati', 'hraniti'). Ta model se je ohranil samo še v pravkar omenjenih pojmi. Izobraževanje je v teku časa, zlasti v novejši zgodovini, postalo izrazit formativni proces bodisi v smislu oblikovanja osebnosti (vokacionistični vidik izobraževanja) bodisi v smislu oblikovanja

spretnosti (profesionalni vidik). Med njima ni bistvene razlike. Ta nastopa le tam, kjer je izvajanje poklica povezano s prepoznavnostjo v najširši družbi (vojak, policist, zdravnik, sodnik, duhovnik). Medtem ko se je formativni vidik zlorabljal v totalitarnih sistemih, se je tudi profesionalni vidik pogosto znašel v položaju t. i. idiotizma stroke. To specifično omejenost (specialističnost) človeške izobrazbe raziskovalci pripisujejo segregaciji med naravoslovnimi in humanističnimi vedami v 17. stoletju.

S posebno pozornostjo je potrebno obravnavati položaj v izobraževalnih sistemih v razvitem svetu po drugi svetovni vojni. Izobraževalni sistem je postal družbena funkcija, tako da se sistema izobraževanja, njegovih metod, ciljev, vrednot, predvsem pa njegove avtonomnosti, praktično ni raziskovalo. Ne glede na razmere sodobnosti in »obdobje človekovih pravic« je bilo izobraževanje povsem podrejeno političnim in gospodarskim ciljem. Različne pobude znotraj sistema izobraževanja kot tudi pobude od drugod so se do danes izkazale za neučinkovite. Pojavile so se nekatere oblike izobraževanja, ki se sklicujejo na slavno izročilo preteklih stoletij (Rudolf Steiner, Waldorfska šola itn.), toda te spremembe so zelo redko segle čez prag srednje šole. Študentski nemiri konec šestdesetih let so bili nemočen izraz neustreznosti popolne profesionalizacije izobraževanja. Toda že nekaj let kasneje se je želja po prenovi – večji avtonomnosti – izobraževanja izrazila v Tbilisijski deklaraciji (1972). Ideja trajnosti v izobraževanju je dobila svojo konkretno obliko v *Projektu Meadowcreek* (Arkansas), ki sta ga leta 1979 ustanovila brata David in Wilson Orr.

Projekt Meadowcreek je pokazal na razsežnosti krize – razpoke – v sodobnem sistemu izobraževanja. Prvi in morda najbolj usoden vidik je, da se je novodobni dualizem (segregacije na neštevilnih področjih) izrazilo potencialno na relaciji med naravnim in humanim okoljem. V filozofiji je ta ločitev znana kot močni antropocentrizem. V kulturnozgodovinskem smislu se pripisuje judovsko-krščanskemu izročilu, v politično- in gospodarsko-zgodovinskem smislu pa je treba njegove vzroke iskati v hladni vojni in gospodarski ekspanziji Zahoda. Na skoraj vseh ravneh človeške dejavnosti se nesorazmerno povečujejo hitrost, tehnični fundamentalizem, pomanjkanje idej, ubijanje besed (verbicid), merljivost ipd. David Orr meni, da je prva naloga korekture izobraževanja premik k učenju, skratka k upočasnitvi znanja. To bi lahko dosegli z odgovori na naslednjih osem vprašanj: Je tak razvoj res to, kar potrebujemo? Je to etično? Kakšen vpliv bo imelo na lokalno skupnost? Je to, kar počnemo, varno? Je to pošteno? Je to, kar bomo naredili, mogoče popraviti ali uporabiti znova? Kakšna je cena v celotnem pričakovanem obdobju trajanja? Obstaja kakšna boljša pot, da bi to naredili?

Standard ekološkega ali trajnostnega dizajna v izobraževanju se ne nanašajo toliko na evidentiranje krivcev in krivde iz preteklosti, pač pa se poskuša postaviti v ospredje neposredno (človeško in naravno) okolje. Obstaja zelo utemeljen razlog, da se na čim širšem polju izobraževalnega sistema preoblikuje način spoznavanja okolja in odnos do njega. V prvi vrsti gre za to, ali je človeku dovoljeno posegati v življenjski sistem na svetu? Oziroma če se vprašamo drugače: bi lahko kdo drugi posegal v spremembe življenjskega okolja, tako da bi bil v spremembe vključen tudi človek? Kaj človek prinaša v svet, ko izdeluje stroje, zlasti če upošteva dejstvo, da se ob njih dolgočasi? Koliko narave lahko človek spremeni po svojem okusu? Komu je to v korist in kakšni so standardi spremembe? V obdobju, ko je vse mogoče, bi se seveda lahko (moralno) vprašali, kdo je zagovornik drugih biotskih skupnosti na tem planetu, če sploh kdo? In ali neupoštevanja drugih bitij morda ne škodi tudi človeku, čeprav mu to na kratek rok koristi?

Ne gre za pogajanja med posamezniki človeške in biotske skupnosti, pač pa za sožitje sistemov (skupnosti). Standardi ekološkega / trajnostnega dizajna niso niti učinkovitost niti produktivnost, temveč zdravje, in sicer zdravje zemlje, vode, drugih živih bitij in zdravje zraka. Nemogoče je skrbeti

za človeško zdravje, če ni poskrbljeno za zdravje temeljev, ki omogočajo mrežo življenja. Beseda zdravje nas etimološko povezuje z drugimi bitji in celotnim sistemom. Ekološki dizajn je program, »s katerim se zavezuje, da bomo obnovili oziroma ohranili celotno delavnico življenja, ki se je sčasoma razkrojil zaradi specializacije, znanstvenega redukcionizma in birokratske drobitve« (Orr, 2002: 29).

Dizajna izobraževanja ni mogoče skrčiti na seznam tehničnih spretnosti (Hayes Jacobs, 2010). Utemeljeno je predpostavki, da svet ni obrobna reč, pač pa da je smiselna celota od temeljev do vrha in da v njej veljajo enaka pravila za vse. Utemeljen je na prepričanju, da smo ljudje del širšega sistema in da smo glede na stopnjo razvitosti odgovorni za celoto. Rase iz spoznanja, da ljudje ne živimo samo od kruha in da je (pre)oblikovanje izobraževalna sistema nekaj, kar hrani duha. Dizajn izobraževanja pomeni, da ljudje nismo avanturisti na poti k neki utopični točki, pač pa bitja, ki prihajamo domov. Večina ljudi v zahodnem svetu se danes obnaša, kot da bi bili izgubljeni in da iščejo pot domov. Ne samo dejansko, tudi v simbolnem smislu je bilo preteklo stoletje eno najbolj p+brutalnih obdobj v človeški zgodovini, kar se tiče brezdomstva in dezorientacije. Vse te stvari se nekako vključujejo v re-dizajn izobraževanja, da bi znova našli svoj dom. Najti svoj dom ne pomeni nič drugega kot ponovno vprašati se, kaj pomeni človekova prisotnost v svetu. Razumljivo je, da nam gre za to, da bi lahko odgovorili z dostojanstvom, priznali razvoj življenja, in človeške potrebe po koreninah in medsebojni povezanosti.

12.2 So spremembe dovolj hitre?

Potem ko se je zlasti po letu 2002 (*Earth Summit* v Johannesburgu) začelo upoštevati dejstvo, da se je svet začel spreminjati tudi zaradi človeških vplivov, in sicer mnogo hitreje, kot se je domnevalo, se je začela hitrost razumeti drugače. Kljub temu je vpliv miselnosti, ki hoče predvsem kontrolirati, še vedno tako velik, da so cilji sprememb, ki si jih je načrtal sistem izobraževanja, v senci skrbi in želji po hitrih spremembah. Hitrost sprememb bo v prihodnosti nedvomno morala vključevati dolgoročnost vplivov človeških dejavnikov. Hitrost, o kateri je običajno govor, pomeni tudi večjo potrošnjo energije in je kontraproduktivna glede na cilje, ki jih želi doseči. Posledice človeških vplivov ne bodo samo ekonomskega in ekološkega značaja, pač pa bodo imele svoj učinek tudi na družbeni ravni. Nedavna kriza je pokazala na problem sposojanja pri tistih, ki nimajo, oziroma obljubljanja stvari, ki jih ni. V bližnji preteklosti je bilo to retorično mašilo.

Hitrost sprememb v prihodnosti bo gotovo morala biti večja, kot je bila doslej. Dejstvo je, da se je veliko govorilo o hitrosti sprememb, zgodilo se pa ni skoraj nič. Na to kažejo revščina, družbena krivičnost in konfliktnost zato ostajajo kritični podatki o hitrosti sprememb. Hitrost je namreč včasih retrogradna. Inicijativa DESD predlaga, da bi se začele spremembe simultano na vseh ravneh izobraževanja: formalnem, neformalnem in kontinuiranem. Danes se večina konkretnih predlogov sklicuje na ta usmerjevalni dokument (UNESCO, 2005), čeprav pa ta še daleč ni edini. Različna gibanja in nevladne organizacije po svetu intenzivno iščejo načine, kako razumeti pojave, povezane s človeškim vplivanjem na okolje, in to vključiti v izobraževalne in učne procese (glej seznam v kazalnih).

DESD govori o spremembah za sedanjo in prihodnje generacije. O hitrosti sprememb govori v smislu sedanje generacije: začeti se morajo takoj. Ta »takoj« je usmerjen v seznanitev z dejanskimi razmerami. Ljudje bodo v prihodnosti mnogo bolj odvisni od zdravja biosfere, ker so načeti nekateri kompleksni sistemi. Način, kako se lahko uveljavi ta način gledanja čim prej (takoj), je aktivno državljanstvo in vzgoja za odgovornost ter uveljavljanje človekovih pravic. Re-orientacija je potrebna

na vseh ravneh izobraževanja hkrati, saj lahko sistem izobraževanja / učenja le tako postane tudi izziv za samo izobraževanje in raziskovanje na tem področju.

12.3 Splošna priporočila

Osnovno priporočilo ITR je, naj bi bilo vsem generacijam dostopno ne-formalno kontinuirano izobraževanje in učenje. Ne-formalno učenje je izjemno pomembno pri spremembi usmeritev v življenju, vključitvi novih znanj v nabor znanj, ki so predmet formalnega izobraževanja in/oziroma poklicnega usposabljanja. Dostopnost do osnovnih informacij je nujen, ne pa zadosten korak ITR. ITR zahteva preseženje informacije kot take, informiranja v smislu pasivnega sprejemanja informacij iz sveta medijev, in vključitev v oblikovanje informacije, ki hkrati upošteva medij – običajno je to človek – in razumevanje. Proces je aktiven. To pomeni, da ne gre samo za kvantiteto, pač pa tudi za kakovost informacije. Ta vidik je eden izmed poglavitnih ciljev CIRS-a (UBC).

Eno temeljnih priporočil ITR je, da se v proces preobrazbe vključi ustrezno raziskovanje človeka, zlasti razlikovanje med spoloma na tem občutljivem področju (Talpade Mohanty, 2003 Unterhalter, 2005 Hogan, 2007 Faulkner, 2001). Poznavanje spolne različnosti ter upoštevanje prispevka žensk na področju trajnosti je bistvenega pomena za re-orientacijo in hitrost odločitve *zdaj-za-zdaj* (Ehlers, 2003).

K splošnim priporočilom sodi tudi učenje za spremembe (*learning for change*). Sprememba pomeni predvsem preseženje antropocentrične sheme. Učenje za spremembe pomeni, da se želimo učiti, da bi vedeli, živeli in bili dejavni. Želja vedeti vključuje predvsem *vedeti skupaj*. Če učenje za spremembe ne predstavlja družbene spremembe oziroma vključitve družbenega pomena znanja, preverjanja (spoznavanja) identitet, perspektive in odnosov moči v družbi, potem ne predstavlja kritične ekološke pismenosti in usposobljenosti za delovanje. Delo z multiperspektivnostjo predpostavlja sposobnost za medkulturni dialog, učenje kultur in avtonomno reflektivnost. Učenje za spremembe skratka predstavlja priznanje in spoštovanje mnenje, ki se mi trenutno kažejo kot nasprotna, in sicer zato, da se razlikuje med osebo in dejanjem.

Tudi sklepanje mnogovrstnih vezi znotraj celotnega sistema izobraževanja spada k splošnim priporočilom. Čeprav ITR začne pri lokalnem (razmeroma ozkem) okolju, je nenehno odprt za planetarno območje. To dejstvo kaže tudi na to, da se včasih s t. i. globalizacijo prikrivajo težave z interakcijo na domačem dvorišču, kar se seveda dolgoročno odraža tudi na globalnem področju. Sedanja kriza je pokazala, da gre v prvi vrsti za družbeno dimenzijo znanj, v konkretnih primerih pa za socialno konstrukcijo znanja (Moore, 2005b; VanWynsberghe, 2005).

12.4 Posebna priporočila

1. Izobraževanje učiteljev: profil učitelja prihodnosti. Profesionalni razvoj zajema širše področje od današnje šole (skupnost, urejevalci medijev, vozniki itn.). Poklic učitelja v širšem smislu besede zajema bolj aktivno udeležbo v neposrednem okolju. S tem je v izobraževalni sistem ipso facto vključenih več ljudi. Praviloma bi morale izobraževalni sistem skrbeti za to, da bi lahko učili tudi ljudje z veliko izkušnjami. Tudi sicer je poudarek na pridobivanju izkušenj in pripovedovanju zgodb. Na drugi strani gre za novo profesionalizacijo pedagoških poklicev, za katere usposablja univerza (Bodzin et al., 2010).

2. ITR se lahko vključuje v obstoječe kurikule, usmerjevalne dokumente in učni material. ITR samo ne zahteva novih kurikulov, pač pa re-orientacijo znotraj obstoječih; se pa pričakuje tudi razvoj

novih programov in kurikulumov, ki bodo obravnavali le ITR (na primer na prvi stopnji bolonjskega študija). Reorientacija predvideva bistveno večjo prisotnost inter- in transdisciplinarnosti. Transdisciplinarnost predvideva širjenje pojmovanja učiteljskega poklica. Problem današnjega razumevanja interdisciplinarnosti bo v naslednji fazi razvoja programov presežen, interdisciplinarnost pa se bo razumela kot nujnost, ne kot možnost.

3. Raziskovanje na področju ITR poleg običajnih stvari (npr. načrtovanje, pričakovani rezultati ipd.) vključuje aktivno prakticiranje TR, sodelovanje z lokalno skupnostjo in vključevanje vsebin kulture / prvotnega znanja. Glede na to, da gre za transdisciplinarno raziskovanje ter povezanost raziskovanja z učnim procesom, je pričakovati, da bodo v izobraževalni / učni proces vključeni tudi ljudje iz lokalnega okolja (gl. točko 3).

4. V Sloveniji, kakor tudi drugod po svetu, predstavlja poseben izziv trajnosti – trajnostnega izobraževanja in povratnih informacij (sustainability loops) – področje kmetijstva in / oziroma pridobivanja hrane, gospodarjenja z rodovitno zemljo, načrtovanjem poseljenosti, gospodarjenje z gozdovi ipd. Ne gre le za vprašanje, kaj se je zgodilo, da je tako padel delež doma pridelane hrane, pač pa tudi kaj se dogaja s kmeti, njihovo izobrazbenim potencialom in izkušnjami, njihovo dejansko izobraženostjo, osveščenostjo (spričo različnih kemičnih sredstev, kise uporabljajo v kmetijstvu itn.), njihovo vključenostjo v izobraževalni / učni proces, in seveda kaj se dogaja s hrano in prehranjevanjem v šolah. Ameriška nevladna organizacija *Center for Ecoliteracy* iz Kalifornije (<http://www.ecoliteracy.org/>) posveča temu vprašanju izredno pozornost. Na pobudo tega centra je Michelle Obama v Beli hiši po več desetletjih uredila vrt za domače potrebe, predsednikova družina pa je o tem imela predstavitev na sedežu organizacije (<http://www.ecoliteracy.org/essays/five-new-pillars-education>).

12.5 Specifična priporočila

1. Za otroke. Priporočila izhajajo iz predpostavke, da so otroci kompetentni sodelavci in aktivni dejavniki / sooblikovalci svojega življenja. Sposobni so se vključiti v kompleksne okoljske in socialne zadeve. To sicer vodi stran od romantičnega razumevanja otroštva in nekega neustreznega pojmovanja nedolžnosti, kakor da bi bilo treba za otroke samo skrbeti in jih povsem zavarovati pred tujimi vplivi. Nedolžnost je v polpretekli dobi postala nekakšna obsedenost človeka, ki se ni hotel ali ne znal vključiti v svojem okolju.

Mnogi predlagatelji vključevanja ESC zdaj-za-zdaj menijo, da je cilj vsakršnega izobraževanja kontinuirano izobraževanje / učenje skupaj z drugimi in za druge. Zato je treba že pri najmlajših razmišljati o tem, da se vključujejo v življenjski proces. V obstoječih kurikulumih je mogoče na ustrezen način podčrtati dejstvo, da so otroci najbolj sposobni učiti se in razvijati spretnosti kasnejšega učenja. ITR posebej poudarja elemente družbeno-okoljske prožnosti, utemeljene na neodvisnem in kritičnem razmišljanju. Že v tem obdobju se oblikujejo temelji prihodnjega učenja: spoštovanje samega sebe in drugih ter spoštovanje okolja. S tem je že tudi izražena udeležba otrokove družine in lokalne skupnosti: njuna vloga ni v zaščitniški obrambi otroka, pač pa v tem, da otroka priznata kot partnerja; skupnost s tem ne postane otročja, pač pa otroška. Zdrav razvoj otroka se začne s tem, da otrok že od začetka ve, da je njegovo zdravje zadnje v vrsti.

2. Razlikovanje med spoloma in upoštevanje prispevka žensk. Ena izmed prioritet ITR je kritično razlikovanje med spoloma, identifikacija potencialov vsakega od njih in zlasti vključevanja elementov, ki so bolj značilni za ženske v izobraževalnem procesu (Irigaray, 2008). Razlogi, zakaj je treba upoštevati spolne značilnosti v izobraževanju /učenju, so na videz bolj globalni – glede na

podatke o skromnejši vključenosti deklic v izobraževalni proces v revnih delih sveta –, a so hkrati pomembni za razumevanje nesorazmerij v najbolj razvitih okoljih, v katerih je razlika med spoloma še vedno premalo upoštevana. Predvideva se, da imajo ženske večjo sposobnost usmeriti izobraževanje naproti vseživljenjskemu učenju kot moški, prav tako pa se predvideva, da se bo večje poudarjanje relacijskega konteksta med spoloma odrazilo v smislu ideje ITR bodisi v izobraževalnem / učnem procesu bodisi v bolj kompleksnem dizajnu humanega in naravnega okolja. Relacijski vidik med spoloma je bil doslej premalo upoštevan v izobraževanju. T. i. *gender training*, o katerem pripovedujejo zgodbe uspešnih podjetij, ni ekvivalent razlikovanja med spoloma, kot ga predlaga ideja trajnosti, saj je povsem podrejen uspešnosti podjetja. V okviru TR je poudarek na relacijskem razlikovanju ter njegovem pomenu za kontekst vseživljenjskega učenja.

3. Učiti se za spremembe. Perspektiva ITR je integracija predmetnikov znotraj samega izobraževalnega / učnega procesa kot tudi povezava kurikulumov z okoljem, v katerem živijo otroci / dijaki / študentje. Spremembe, o katerih je govor, prihajajo *od spodaj* in *od znotraj* (ne od zgoraj in ne od zunaj). Spremembe, ki so predlagane od zgoraj in od zunaj, se lahko upoštevajo le na podlagi transformativnih sprememb, ki prihajajo od spodaj in od znotraj. Janet Moore (2005a) je raziskovala ta vidik sprememb na univerzi. Ugotovila je, da gre za predhodne izkušnje v t. i. socialni konstrukciji znanja, ki se dogaja v kolaborativnem učenju. Danes je znano, da so že otroci usposobljeni za zelo zahtevno – tudi transformativno – razmišljanje in ravnanje, če se jih spodbuja in priznava kot partnerje. Kakor je ITR pot za učenje za spremembe, je na drugi strani učenje za spremembe ključnega pomena za uspešno ITR. V nekaterih medgeneracijskih projektih se je pokazalo, da so mladi (otroci od 12-ega leta naprej) sposobni prevzeti odgovornost za zelo pomembne naloge. Manj so obremenjeni od njihovih staršev, poleg tega pa tudi dobri sodelavci s starimi starši, ki so se že upokojili, in so prav tako manj obremenjeni s skrbmi druge generacije (Susan in Kemp, 2002; prim. dejavnost Generations United / <http://www.gu.org/about.asp/>). Rešitve mladih – v interakciji s starimi ljudmi – so včasih presenetljive. Zgodnje vključevanje ITR se obrestuje s tem, ker postanejo mladi gonilna sila TR v mikro-okolju, v katerem živijo. Prioriteta prvih korakov je danes navzoča v vseh pomembnih mednarodnih smernicah, očitno pa je, da je za tak korak potrebno usklajeno delovanje na vseh ravneh izobraževanja (in da trenutno relativno velik problem predstavljata vrzel ITR v srednjem šolstvu in neupoštevanju teh meril pri dodeljevanju kvalifikacij pedagoškim poklicem. Zato se »učiti za spremembe« razteza na celotno lokalno okolje oziroma povsod tam, kjer ni treba posebej uveljavljati kategorije udomačenosti.

4. Mreženje izobraževanja /učenja / raziskovanja. Relativno velik problem predstavlja dejstvo, da je posameznih iniciativ veliko, da pa ni medsebojne povezanosti programov in s tem tudi relativna neobveščенost o tem, kaj se na tem področju že dogaja (zlasti na nacionalni ravni). Na nacionalni ravni je ta problem relativno velik. Zato so razlike med posameznimi izobraževalnimi okolji relativno velike. Pobude na področju ITR niso romantične, pač pa zahtevajo kritično kontekstualizacijo. Gotovo je, da ITR in trajnostnih praks ni mogoče vpeljati z deklaracijami ali drugimi usmerjevalnimi (mednarodnimi ali nacionalnimi) dokumenti. Ukorenini se lahko le v konkretnem okolju. Žal pa so primeri dobrih praks premalo dokumentirani, da bi lahko postali stvar skupne dediščine. Zato se priporoča, da bi primere dobre prakse vodili kot (mikro)projekte. Oblika projektne dejavnosti je primerna zaradi dokumentiranja posameznih dogodkov in zaradi časovne omejenosti. Dokumentirati bi bilo potrebno zlasti tiste primere dobrih praks, v katerih participacija sega onkraj šolskega okvira (če na primer sodelujejo družine, lokalna skupnost, obrtniki, podjetja, kmetje itn.). Dokumentirati bi bilo treba predvsem stara znanja, ki so na tem, da se izgubijo (zlasti znanja s področja priprave

hrane). Dokumentirati bi bilo treba zlasti primere, v katerih prihaja do medkulturnega stika in do vzajemnega priznavanja soodvisnosti kultur.

5. Skrb za razvoj poklicnih profilov TR. ITR temelji na kontinuiranem izobraževanju. Ta oblika izobraževanja se, kolikor se že prakticira, pogosto razume v tradicionalnih okvirih (pridobivanje kvalifikacij, poklicno izpopolnjevanje; v tretjem življenjskem obdobju gre za zadovoljevanje neuresničenih želja in radovednosti). V kontekstu ITR pa gre za nujno razvijanje sposobnosti mreženja znanj in praks (točka 4), razvijanje sposobnosti na področju varnosti in zgodnjega opozarjanja (prevention, precaution) ter zlasti sposobnosti skrbi (mladi-za-stare in stari-za-mlade v medgeneracijskem sodelovanju; skrb za okolje ipd.). Glede na to, da je sedanja generacija izrazito potrošniška, je razvoj poklicnih profilov, ki ustrezajo TR, ena najbolj odgovornih in najtežjih nalog. Spričo te je mogoče govoriti tudi o ustreznem prevajanju TR na družbenem področju. Če je v gospodarstvu morda utemeljeno govoriti o »vzdržnosti«, je treba na družbenem področju najti bolj ustrezen izraz. »Etika skrbi« (ethics of care) ali »varnost« sta morebitni varianti. Posebno pomemben je razvoj novih poklicev z vidika univerze. Ne gre le za »capacity building« pri jutrišnjih učiteljih / pedagogih, psihologih, geografih, sociologih, filozofih, jezikoslovcih (itn.), pač pa tudi fizikih, biologih, kemikih in drugih strokovnjakih na celotnem področju naravoslovja. Tu se čuti močan vpliv podrejenosti izobraževanja v družbeni, gospodarski in politični sferi. Podobno kot v točki 4 je treba tudi tu poudariti, da so vsi poklici, ki ustrezajo TR, najprej »socialni« in »ekološki« ter »vseživljenjski«. To pa ne pomeni, da se zavrača poklicna oziroma strokovna usposobljenost. Nasprotno.

6. Kdaj bodo pripravljene prvi ITR kurikuli? Trenutno je na videz mnogo večja težava preobremenjenost učencev / dijakov / študentov z učno snovjo, ki jo je treba znati za pridobitev kvalifikacije (oziroma zaradi prehodnosti). Zato se niti ne predlaga, da bi bilo treba radikalno spreminjati obstoječe programe. ITR je mogoče vplesti v vsakdanje delo na šoli in obšolske dejavnosti ter morda na ta način razbremeniti enosmerni vzorec od učitelja do učenca / dijaka / študenta. Vse sedanje delo na področju ITR pa je usmerjeno k temu, da se bo spremenila tudi struktura kurikulov. V tuji literaturi je na tem področju zaznati intenzivno dogajanje. Pri tem ne gre samo za kurikule, marveč tudi za arhitekturo šol (in obšolskega prostora), kakovost zraka, dnevno svetlobo in pravilen kot padanja svetlobe, kakovost informacij med zaposlenimi, vključenost lokalne skupnosti itn. Velik pomen se pripisuje spremembi prehranjevanja oziroma pripravi hrane. V prenovljenih kurikuli bo na neki način prisotna tudi »duhovna hrana« oziroma upoštevanje bioloških zakonitosti pri učenju; že v današnjih razmerah je mogoče učenje predstavljati kot »hranjenje« – vključno s »pripravo hranek«, da tega ne bi razumeli kot »pitanje«. V zvezi z drugimi vprašanji je že bilo poudarjeno, da gre za simultano dogajanje (Adams et al., 2009; Barton, 2009; Milner, 2010; Poliner in Stefkovich, 2010) in za »tek na dolge proge«. Hitrost uvajanja ITR kurikulov bo odvisna od tega, kako se bo uveljavljalo zgodnje uvajanje novega načina razmišljanja in kako bo sedanja generacija razumela »integralni kurikulum« oziroma kakšno vlogo bo imel v priznavanju kvalifikacij. S tem, ko bo šola dobila neko novo socialno razsežnost, se bodo lahko simultano poleg formalnega kurikula upoštevali tudi neformalni in ne-formalni. ITR kurikuli bodo integralni oziroma integrirani.

7. Praktični vidik ITR temelji na rečenici: Živi kot učiš živeti! V kontekstu TR naj bi bil ta stavek brez klicaja; bil naj bi pripoved, izkušnja. Vprašanje, kdaj in kako bo začelo človeštvo živeti bolj skromno (bolj ekonomično, bolj varno), ni več samo retorično. Praktični vidik ITR naj bi se začel v ugotavljanju (merjenju, kolikor je to mogoče) ekološke sledi (ecological footprint). Na okoljski ravni to pomeni manj smeti, ločevanje odpadkov, manjšo porabo vode in drugih materialov, skrb za zdravje zemlje ipd.; na gospodarski ravni to pomeni manjšo odvisnost od današnjih kazalcev

uspešnosti, tehnološko inovativnost, pa tudi manjšo hitrost in večjo dostopnost znanj; na socialnem / humanem / kulturnem področju to pomeni večjo demokratičnost, večjo udeležbo, manj formalnosti ipd. Cilj je »kultura trajnosti«. V ta namen je mogoče razmišljati tudi o novih tipih nagrad, praznovanj, razstav, delavnic ipd.

8. ITR in raziskovanje. Najprej je treba poudariti, da je izobraževalni sistem v celoti premalo raziskano področje. O tem je že bil govor. Razlog je najbrž v tem, ker sta v sedanjem razumevanju izobraževanja raziskovane in učenje premalo povezana, tako da raziskovanje »moti« učni proces. Ena od pomembnih strategij TR je povezati raziskovanje in poučevanje / učenje, in sicer v obe smeri: izobraževalna sfera bi morala biti bolj dojemljiva za raziskovanje in spodbujati interne raziskave. V teku projekta EITR se je pokazalo, da je v slovenskem nacionalnem prostoru še vedno razmeroma težko najti partnerja v raziskovanju v izobraževalni sferi. Vsekakor je to del strategije TR, da se poveča dostopnost raziskovanja, zlasti tudi v obliki t. i. mikroprojektov. V ITR se prav tako poudarja, da je raziskovanje usmerjeno na delovanje in spreminjanje miselnih vzorcev (slednje je brez raziskovanja nemogoče) in da je transdisciplinarno. S tem se tudi spreminja profil pedagoga. V celotnem hermenevtičnem krogu to pomeni, da je to vprašanje (1) naslovljeno na univerzitetno okolje in da se (2) predvideva večja vključenost raziskovalcev v učnem procesu (prim. točko 7).

9. Vključevanje globalnih znanj. Dan Buettner (2008) pripoveduje, da je v iskanju t. i. »modre cone« občasno sodelovalo več kot 15 milijonov študentov po celem svetu. Rezultat je bil malenkosten, a vseeno osupljiv. Številke so še bolj osupljive, če se upošteva, da bi danes na svetu potrebovali 60 milijonov učiteljev, ki bi bili usposobljeni za ITR. Skoraj nepredstavljivo je pričakovati, da bi nekateri procesi potekali simultano. Iniciativa ITR je poleg tega relativno nepoznana; nepoznana je zlasti njena družbena dimenzija, o kateri je bil govor priporočilih. Računati je treba tudi na inertnost obstoječih sistemov in zlasti na trdovratnost potrošniških navad. Na mednarodni ravni nastajajo različne pobude, ki predvsem spodbujajo sodelovanje in prost pretok informacij. Na UBC razvijajo posebno metodologijo pretoka kakovostnih informacij. To ne bi le povečalo hitrosti dostopa, pač pa tudi pomagalo razlikovati bistveno od nebistvenega. Na ravni OZN se spodbujajo vlade, da bi ne le podpirale odgovorna ministrstva, pač pa da bi tudi same kot majhne skupnosti delovale partnersko in učljivo in v smislu družbene odgovornosti. Velikost naloge ne bo zahtevala samo reorganizacije (in reorientacije) šolstva, učnih materialov, ocenjevalnih sistemov in oblikovanja poklicnih profilov učitelja, pač pa tudi novo razumevanje delovanje šolskega sistema v celoti (kot družbenega in kulturnega procesa), povezanosti šol s celotno družbo in razpoložljivosti virov. To je zadosten razlog, da se ITR uvrsti med prioritete na vseh ravneh družbe (oziroma posebej izobraževalnega sistema). Vsi vidiki, ki so bili naštetih na lokalni (nacionalni) ravni, veljajo tudi na globalni. Poznavanje globalnih razmer je ena od prioritete ITR (da je na primer na svetu skoraj 100 milijonov otrok, ki se ne more šolati v zgodnjem otroštvu, to je od 6 do 11 leta; da je v nekaterih državah dramatičen osip učiteljev zaradi nalezljivih bolezni ipd.). Na neki način je to namenjeno razvijanju profila pedagoga, ki bo ustvarjalno vključeval elemente ITR v svoje delo (upoštevanje vseživljenjskega učenja od zgodnjega šolanja; razumevanje relacijske identitete spolov; učenje za spremembe; razvijanje mrež znanja; uvajanje ITR v kurikule, praktično uveljavljanje TR; povezovanje raziskovanja in izobraževanja / učenja).

12.6 Kateri koraki so uresničljivi takoj?

Posamezni koraki predpostavljajo radikalne strukturne spremembe v šolskem sistemu: ne le vodstvu in upravi, pač pa tudi učencem (dijakom in študentom) bi morali (1) biti dostopni vsi podatki

o delovanju šole (npr. o trenutni porabi energije); (2) vsak bi se lahko vključil v razpravo o tem, kako zmanjšati potrošnjo oziroma kako biti bolj učinkovit ter kako zmanjšati količino odpadkov; (3) vsak bi se lahko vključil v razvoj sistemov, ki omogočajo obnovo energije oziroma – glede na raven izobraževanja – v razpravo o imaginarnem pogledu na današnji čas iz oddaljenosti 20-ih let (z vidika leta 2030); vsak bi se lahko vključil v oblikovanje izvedbenega načrta oziroma bil deležen pozornosti, čeprav bi bili koraki še tako skromni. To predvideva nov koncept vodenja in upravljanja šol (ki pa ne zadeva le šol).

Kateri koraki od omenjenih so uresničljivi in odprti za vse? Ponujajo se preproste rešitve. V prvi skupini so predlogi, ki bi se lahko v taki ali drugačni obliki izvajali na vseh ravneh izobraževanja, čeprav se zdi, da so bolj primerni za osnovno oziroma za srednjo šolo. Predvsem se zdi, da je treba v procesu izobraževanja pustiti priložnost novim znanjem, da dajo prispevek etični zavesti. Etična zavest najbrž ni najvišja oblika zavedanja, če bi jo merili z vrednoto racionalnega zavedanja, saj vključuje veliko avtomatskih bioloških elementov, odzivanja čustev in čutenja, toda ravno v tem je smisel razvijanja TR v izobraževalnem in učnem procesu. Zato med ponujenimi variantami ni nobene, ki bi prvenstveno govorila o študiju etike ali moralne filozofije.

1. Vsaka šola bi lahko razgrnila zgodovino svojega nastanka na stenah šole in omogočila vsem, da se seznanijo z načinom gradnje, izvajalci, stroški gradnje in obratovanja, načrtovanimi obnovami ipd.

2. Vsaka šola bi lahko odprla svoja vrata v času, ko ni pouka, za različne dejavnosti; šola bi lahko bila načelno odprta za goste iz neposrednega okolja, s katerimi šola sodeluje (ti pa bi lahko imeli tudi vlogo v kurikulumu, ne da bi ga obremenili), kar bi lahko povečalo zavest lokalne skupnosti za šolo.

3. Vsaka šola (zlasti osnovne šole) bi lahko imela svoj zeliščni vrt, ki bi ga obdelovali učenci in učitelji skupaj, vsaj del hrane, ki jo zaužijejo v šoli, pa bi lahko učenci (dijaki, študentje) in učitelji pridobili sami oziroma (učenci itn.) sami sklepali pogodbe s pridelovalci hrane; to bi bilo lahko ovrednoteno v izobraževalnem procesu, v kurikulumu pa bi se lahko vnesla tudi relacija šola (učenci, dijaki, študentje)-pridelovalec; vsaka šola bi lahko imela tudi vrt zdravilnih rastlin.

4. Vsaka šola bi lahko prevzela odgovornost za kak potok oziroma monitoring kakovosti vode (kar bi se lahko vodilo kot mikroprojekt);

5. Vsaka šola bi lahko brez večjega vložka imela (oblikovala) gozdno učno pot.

6. Vsaka šola bi lahko razvijala vsaj kako obliko pomoči starim ljudem (medgeneracijska solidarnost).

7. Vsaka šola bi morala razvijati občutek za dnevno svetlobo, za delo pri dnevni svetlobi, za kakovost zraka v prostorih.

8. Vsaka šola bi lahko krepila zavest o neposredni povezanosti med trajnostnim razvojem in dizajnom (zlasti v smislu t. i. 'šolske arhitekture' oziroma razumevanja grajenega – urbanega – oziroma naravnega okolja).

9. Vsaka šola bi lahko del kurikula izvajala zunaj na prostem (kar deloma uspeva osnovni šoli s šolo v naravi), ne da bi bilo treba odhajati daleč od doma; gre predvsem za srečevanje z živalskim svetom in za zmanjšanje hitrosti vtisov, ki so jim izpostavljeni v medijski reprezentaciji stvarnosti;

10. Nenazadnje bi lahko vsaka šola postala generator nadzora nad ločevanjem odpadkov in poznavanja celotnega cikla današnje prekomerne potrošnje.

11. Vsaka šola bi lahko začela uvajati poučevanje/učenje o integralnih znanjih o življenju in življenjskih sistemih.

V študiji zgoraj omenjene nemške raziskovalne skupine je seznam dvanajstih vidikov operacionalizacije oblikovanja trajnostnih kompetenc, razdeljenih na tri skupine: orodja, skupine, avtonomno ravnanje (De Haan et al, 2008: 237–242). Ciljna publika ni posebej opredeljena, zdi pa se, da se je projekt fokusiral na srednjo šolo. Pod *orodji* (interaktivna uporaba medijev in orodij) raziskovalna skupina predlaga oblikovanje naslednjih štirih usposobljenosti: 1. odprta komunikacija s svetom medijev ter integracija odprtosti in znanja; 2. anticipacija prihodnjega razvoja, pogovor o njem in razvijanje sposobnosti za lastno presojo o tem; 3. integracija znanj z inter- in transdisciplinarnih področij; 4. obvladovanje nepopolnih in kompleksnih informacij. V drugi skupini (sodelovanje v *heterogenih skupinah*) je predlagano oblikovanje naslednjih usposobljenosti: 5. sodelovanje (kooperativnost), skupno načrtovanje in delovanje v skupini (kolaborativnost); 6. prepoznavanje in obvladovanje individualnih dilem pri odločanju; 7. participacija pri odločitvah: prevzemanje odgovornosti; 8. motiviranje sebe in drugih. V tretji skupini (*avtonomno* delovanje) je predlagano oblikovanje naslednjih usposobljanj: 9. refleksija o vodilnih motivih pri sebi in pri drugih; 10. moralno ravnanje: kako lahko predstave o pravičnosti postanejo okvir odločitev in ravnanja; 11. samostojno načrtovanje in ravnanje; 12. pomoč in podpora drugim (empatija).

Vse od naštetih možnosti so lahko kratko- ali dolgoročne, lokalne in globalne. Dolgoročni cilj je seveda integralna povezava javnih in zasebnih interesov oziroma oblikovanje vmesnih prostorov, v katerih se bodo lahko izražale resnične človeške potrebe. Ena od takih potreb je tudi preseženje sedanje terminologije, ki je pogosto podobna vojaški (agresivni). Priznati je namreč treba, da je izobraževanje, podeljevanje usposobljenosti in poklicno življenje v veliki meri odvisno od današnjega razumevanja uspeha (uspešnosti), kar seveda močno zmanjša možnost uresničitvenih programov TR.

12.7 Predlogi na ravni univerz

12.7.1 Uvod

Visoko šolstvo je odgovorno kontinuirano izzivati in kitično presojati vrednote spoznanja in spoznanega, ki ima preskriptivne (normativne) težnje. Velik del te odgovornosti je v tem, kako naj se študentje sami in s pomočjo učiteljev dejavnije vključujejo v družbeno-znanstvena vprašanja (družbeni pomen znanja, socialna inovativnost). Zelo omejen in velikokrat napačno opredeljen pojem trajnosti je prav rezultat položaja, v katerem se na področju družbeno-znanstvene razprave ne dogaja, kar bi se moralo dogajati. Brez intenzivne razprave na tej ravni prihajajo v konflikt med seboj norme, vrednote, interesi in konstrukti realnosti. zaradi tega je trajnost kot strategija in paradigma bistvena sestavina visokošolskega izobraževanja in učenja ter raziskovanja. Kritični pogled na vrednote in vrednotenje pomeni kontekstualizacijo trajnosti, tako da se nekoristni spori (konflikti) preprečijo. Problematična ni sama konfliktnost, pač pa da prihaja v konflikt nekaj, kar se že prej ni moglo kontekstualizirati. Trajnost tako ponuja priložnost za razmislek o poslanstvu univerz, študentskih domov in drugih organizacij visokošolskega izobraževalnega sistema. Spodbudi lahko tudi kakovost učnega in raziskovalnega procesa. Eden največjih problemov je v tem, da se polemčnost še vedno pojmuje v predsokratskem (ali Machiavellijevem) smislu (polemos pater panton). Raziskava je velikokrat pokazala na pomen povezovanja izobraževanja/učenja in vzgoje oziroma njunega emancipatoričnega pogleda v pojmu trajnosti. Oblikovanje osebnosti se ne razume kot vsiljevanje vrednot od zunaj, marveč kot odkrivanje vrednotenja kot kontinuiranega procesa.

Trajnost kot ideja in kot strategija je pomembno orodje izboljšanja šolskega sistema. Začne se pri majhnih korakih in projektih (mikroprojekti). Ni potrebno, da so vključeni vsi učitelji ali študentje naenkrat. Trajnost je orodje izboljševanja učnega in raziskovalnega procesa in ne kak poseben predmet, ki bi ga bilo treba vključiti v kurikulum. Lahko je tudi poseben predmet / program. Številne univerze po svetu si prizadevajo, da bi s takim programom vplivale na spremembo perspektive izobraževanja, ki bi bilo manj tekmovalno in bolj odprto za človeška in okoljska vprašanja / probleme. To se kaže v tem, da bi lahko vsak učitelj / študent / dijak / učenec v vsakem trenutku pojasnil, zakaj dela, kar dela, da bi lahko o tem govoril z drugimi vrstniki, starši, starejšimi, pa tudi z vodstvom šole in predstavniki javnega življenja. Smisel take pripravljenosti je vabilo (lokalni) skupnosti, da postane *učeeča* skupnost in da na poseben način participira v dejavnosti šole. Ker priobčevanje informacij predstavlja velik problem – informacij je v bistvu preveč –, se trajnost posebej vprašuje, kako izboljšati posredovanje informacij, da to ne pomeni zasipanje z njimi, oziroma kako si vzeti čas organizacijo informacije. Danes pri tem igrajo veliko vlogo elektronski mediji, preglednost spletnih informacij in odkritost komuniciranja. Pravilo pri organiziranju informacije je: »Pojdi počasi, da boš lahko hodil hitro.« Oblikovanje informacij in njihovo posredovanje, tako da se ne izgubi bistvo, vključuje »ključne« igralce, kot so knjižničarji, asistenti, mentorji, eksperti v dizajnu.

12.7.2 Posebna priporočila za visoko šolstvo

Univerzitetno in raziskovalno okolje se srečuje s ITR vsaj na petih ravneh: v učenju in/oz. izobraževanju, v vsebinah kurikulumov, raziskovanju, univerzi kot »skupnosti« in vključenosti univerze v neposredno okolje. Priporočila se tudi na tej ravni začno z zavestjo, da je učenje / izobraževanje vseživljenjsko. Če pogledamo v zgodovino, ima univerzitetno okolje že razmeroma dolgo izročilo uvajanja elementov TR v izobraževanje (Tbilisi, 1972), vendar je zaradi kompleksnosti prostora napredek zelo počasen. Nekateri razlogi so zgodovinske narave (segregacija naravoslovja, družboslovja in humanistike), drugi arhitekturne in gospodarske (vključenost oz. izključenost v lokalno okolje, razpršenost posameznih šol ipd.). S temi vprašanji so povezane tudi za univerzitetni prostor specifične karakteristike ITR. Po merilih ESI naj bi bilo takih karakteristik več kot 20. V Sloveniji se je ITR najbolj približala UM. Na primeru te univerze se je pokazalo, da so nekatere ovire nepremostljive. Univerza bi poleg pravne morala biti tudi »socialna« in »geografska«. Tudi univerze, ki delujejo v kampusih in omogočajo izkušnjo univerzitetne skupnosti, niso brez težav pri uveljavljanju meril ESI oz. ITR (Moore, 2005a; 2005b; 2005c; 2005d).

Univerza je zadnja v členu formalnega izobraževanja; je nekakšen vmesnik med formalnim in ne-formalnim izobraževanjem ter med lokalnim / regionalnim in globalnim prostorom izobraževanja. Bolonjska reforma visokošolskega študija kot eno od prioritet predlaga mobilnost in odpravljanje ovir pri priznavanju stopenj izobraževanja. S tem kaže na to, da bi se morala univerza na podoben način orientirati glede na (1) vseživljenjsko učenje in na (2) čim večjo uporabo možnosti oddaljenega dostopa. Čeprav je s tem na neki način že dosežena dostopnost vsem, tudi marginaliziranim skupinam, je naloga univerze odpiranje platform za razpravo o različnosti spolne identitete in vključljivosti kot splošne norme akademskega prostora. Prav tako je pomembno, da je univerza prostor učenja za spremembe, in sicer toliko bolj, kolikor bolj je »univerza«. Ena od prioritet ITR v visokem šolstvu je posvečanje pozornosti področij, ki se med seboj prekrivajo oziroma tako imenovane »rodovitnosti na robu«. Podoba je vzeta in biotskih sistemov, kjer je rodovitnost največja na robu, kjer se sistemi stikajo. To z drugimi besedami pomeni, da bi morale univerze organsko vključevati sistemsko razmišljanje, ki govorijo o povezavah, odnosih (razmerjih) in soodvisnosti. Na ta

način se bodo odpirale tudi možnosti za nove načine poučevanja / učenja in pomoči študentom pri razumevanju »praga«, ki ga je treba prestopiti. ITR v univerzitetnem okolju krepi dosežanje vsebine in postopoma pripravlja prostor za lastni kurikulum. Posebej se poudarja povezanost med raziskovanjem in izobraževanjem (obojestransko), inter- in transdisciplinarnost ter novim strukturiranjem pridobivanja sredstev. Raziskovanje bi moralo biti usmerjeno v boljše razumevanje TR, metodologije raziskovanja, vodenje in upravljanje projektov ter vključevanje občasnih sodelavcev, razvijati pa bi bilo treba metodologije hitrega dostopa do znanj, objavljanih podatkov. Čeprav je čim bolj odprti dostop mišljen predvsem za področje novih znanj, povezanih s TR, bi si morale univerze prizadevati za to, da bi bila znanja tudi na drugih področjih bolj dostopna in manj zaščitena z interesi, kot so danes.

V perspektivi ITR je posebna naloga univerz, da se vključijo v oblikovanje bodočih profilov poklicev, ki bodo potrebni za uveljavitev standardov TR. Ta vidik je bil doslej neupoštevani, ker je tempo razvoja profilov narekovalo gospodarstvo, deloma tudi politika. Kot je bilo poudarjeno že prej, bi morala univerza pridobiti neko novo »družbeno« razsežnost v smislu socialne inovativnosti, ohranjanja stikov z diplomanti, možnostjo vključevanja nekdanjih diplomantov v izobraževalni / učni / raziskovalni proces, kakor tudi promocije univerze pri tistih, ki so željni študija. Za začetek bi vsaka univerza potrebovala organ, ki bi se posebej ukvarjal z vprašanji ITR in se vključeval v nacionalno oziroma globalno mrežo.

Med pomembne elemente ITR v univerzitetnem okolju sodi arhitektura prostora (Bugarič, 2009; Mlinar, 2008), zlasti povezava med bivanjskim in delovnim okoljem, ter odpiranje prostora izobraževanja in učenja za neformalno in ne-formalno izobraževanje / učenje. Neformalno in ne-formalno učenje sta koncepta, ki skupaj opisujeta izobraževanje zunaj sedanje sfere izobraževanja, na primer v družini, na delovnem mestu, ljudskih univerzah, klubih, krajevnih skupnostih, klubih, nevladnih organizacijah, družbenih gibanjih, organiziranem medgeneracijskem sodelovanju, v cerkvah, na internetu ipd. Pogosto je povezano z aktivnostmi. Zdi se, da bi se morale bolj ustvarjalno v to vključiti tudi univerze oziroma univerzitetni učitelji. Prednost ne-formalnega izobraževanja je, da je prostovoljno, ga označuje aktivna udeležba, aktivno državljanstvo in recipročna izmenjava idej. To so značilnosti vseživljenjskega učenja. Neformalno izobraževanje je pomemben korak k horizontalnemu zavedanju o pomembnosti TR in običajno tudi nujen člen v iskanju financiranja (oziroma odkrite podpore) dejavnosti, ki dvigujejo zavest aktivnega državljanstva in povečujejo število aktivnih državljanov (nastopanje na volitvah, predstavitev programov, zavzemanje za rešitve itn.). Tudi na tej ravni so pomembne vsi elementi: enakopravnost med spoloma, pripravljenost na spremembe, mreženje in partnerstva in razvoj spretnosti TR na posameznih delovnih področjih.

Univerze lahko postanejo v prihodnosti centri širjenja ITR. V ta namen bi lahko začele organizirati delavnice, strokovne in znanstvene sestanke in preko svojih mrež omogočiti kakovostno informacijo s tega področja. Univerze po svetu se združujejo prav na osnovi izobraževanja / učenja / uresničevanja TR. Nekaj takih združenj smo tudi omenili. Poleg IAU, ki deluje v okviru UNESCO, in EUA (oziroma EHEA), ki vključuje univerze držav, ki so vključene v Svet Evrope (in jih poleg drugih značilnosti zavezuje tudi *Konvencija o varovanju človekovih pravic* (1950), oziroma univerze, vključene v bolonjsko reformo (EHEA), in so široke povezave, je še nekaj drugih oblik povezovanja, med katerimi nedvomno izstopa AGS, ki povezuje štiri najbolj znane tehnične univerze na svetu (MIT, Chalmers, UZH in Tokijska univerza). Glede na možnosti je sodelovanje med univerzami v slovenskem prostoru razmeroma skromno, veliko pa je tudi še starih ovir. V oči bode zlasti konkurenčna klavzula na UL, habilitacijski postopki in meduniverzitetna pomoč. Velik problem predstavlja tekmovalnost za

mesta na lestvicah odličnosti, ki ne odražajo niti dejanskega stanja na univerzah, neredko so pa v nasprotju s cilji TR (Lukman, 2007; Lukman et al, 2009a). Pot je še dolga.

12.7.3 Konkretni primeri

Ker je del projektne skupine večji del raziskovanja namenil percepciji TR na univerzah in možnostim paradigemskega premika na tej ravni izobraževanja, je treba posebej omeniti možnosti postopnih korakov na tej ravni izobraževanja / učenja / raziskovanja. Univerza danes usposablja večino zahtevnejših poklicev in je v večini primerov zadnja ocenjevalka usposobljenosti posameznih poklicnih profilov, zlasti nazivov v izobraževalni in raziskovalni sferi. Spričo ideje in pomembnosti trajnostnega razvoja pa bi zlahka trdili dvoje: da je (1) univerza kljub vsem znanim dejstvom ena od institucij, ki je najredkeje predmet raziskav in spada med najmanj poznana področja institucionalnega javnega življenja, in da (2) je to mogoče razumeti kot prednost pri načrtovanju študijskih programov, kampusov (in 'dihanja' univerze z neposrednim okoljem), arhitekturo in dizajnom študija (raziskovanja), načinom komuniciranja znotraj univerze in posameznih enot, količino in kakovostjo informacij, ki so v obtoku ipd. Glede ciljev, ki si jih postavlja strategija trajnosti, je univerzitetno okolje eno najbolj obetavnih in obenem tisto področje, ki bi mu bilo treba posvetiti posebno pozornost zaradi kreiranja novih znanj. Univerza se ne bi smela sramovati kake preproste pobude, zamišljene za osnovne in srednje šole (zlasti kar se tiče pridobivanja hrane, prehranjevanja in razumevanja medsebojnih vplivov med svetlobo, kakovostjo zraka in uspešnostjo učenja itn.), toda nekatere naloge, ki izvirajo iz paradigme trajnosti, so specifične za univerzo. Mišljene so predvsem naslednje oblike:

1. Kooperativno in transformativno učenje (in socialna konstrukcija znanja), povezovanje panog (interdisciplinarnost) in znanstveno razumevanje trajnostnih vprašanj.
2. Horizontalna in vertikalna demokratizacija.
3. Prevzemanje zahtevnejših nalog pri znotrajuniverzitetnih projektih in na relaciji univerza-neposredno okolje (oziroma univerza-poklic-podjetništvo; transdisciplinarnost).
4. Arhitekturne rešitve učnega/raziskovalnega prostora in oblikovanje celotnega življenjskega prostora.
5. Aktivno vključevanje v nove oblike vodenja in upravljanja (management).
6. Konstruktivno soočenje z dejstvom, da je med uglednimi univerzitetnimi učitelji najbrž še vedno veliko prestižnih predstavnikov 'kulture zanikanja'.
7. Preseganje dualizma in vloga humanistike v trajnostni perspektivi. Univerza je eno najbolj obetavnih področij integracije socialnih, okoljskih in gospodarskih vidikov trajnosti, ta pa je pogoj za nadaljnje raziskovanje konkretnih rešitev (PSRS, CRS). Integracijo razumemo kot utrditev (utrjevanje) sodelovanja med panogami in šolami na eni in povezavo med objektivnimi cilji znanja in družbeno pomembnostjo znanja, ki jo predstavlja socialna inovativnost.
8. Povezovanje trajnosti in kulture v razvijanju ustrezne terminologije, zlasti na področju rekonstrukcije kritičnega dogajanja v preteklosti.
9. Socialna inovativnost in družbena pomembnost znanja. Socialna inovativnost je ena temeljnih etičnih (družbenih) razsežnosti znanja, ki se vrača nazaj k človeku kot novo znanje o človeku in je pomembno tudi za samo razumevanje etike (gre za poskus prevoda fraze *sustainability loops* oziroma tega, kar pomeni hermenevtični krog). Iz socialne inovativnosti izvira t. i. dizajn učenja in raziskovanja; ta vidik je ključen pri načrtovanju/oblikovanju učnega in raziskovalnega okolja. Oblikovanje ni le predmet materialne kulture, toda z oblikovanjem prostora že nakazujemo, kakšno

znanje hočemo. Arhitektura je »kristalizirana pedagogija« (David Orr). Dizajn se vprašuje po spodbudnih in izzivalnih priložnostih za raziskovanje in izobraževanje ter učenje (mikroprojekti), ki ne potrebujejo velikih objav. V širšem smislu gre za iskanje poti iz odvisnosti (visokega) šolstva od gospodarskih in političnih ciljev družbe (in arhitekture, ki je že na zunaj kazala, da ji gre za kontrolo) in za krepitev avtonomije pri oblikovanju »strategij sestopa« (S. Chamberlin in R. Hopkins).

10. Oblikovanje minimuma splošnih znanj o planetu Zemlja (življenjski sistemi, sistemska teorija; preseganje segregacije panog in dediščine razsvetljenstva) in »planetu Univerza«

11. Univerzitetni prostor bi moral poleg izobraževanja in raziskovanja razvijati tudi novo dimenzijo 'služenja' neposrednemu okolju, naravnemu in humanemu, ki jo sedanje naloge izobraževanja še ne poznajo. To ne pomeni, naj bi bila univerza socialna ustanova, pač pa da bi se razvijala v smeri zaznavanja socialne dimenzije trajnosti; razlogi proti kampusu (izoliranost od neposrednega okolja) so hkrati tudi razlogi proti univerzam, ki so razpršene v urbanem okolju, to pa ne daje posebnih znamenj prisotnosti univerze v tem okolju. To je pogoj, če hoče univerza postati pomemben igralec v oblikovanju integralnega znanja v nacionalnem in mednarodnem prostoru v ocenjevanju trajnih rešitev;

12. Vsaka univerza bi morala tudi formalno imeti svoj center za TR, ki bi koordiniral delo na univerzi na tem področju kot tudi oblikoval priložnosti v neposrednem okolju (raziskovanje, transdisciplinarno delo, dizajn poklicev in podjetij itn.). Prisoten bi bil lahko pri ocenjevanju procesov na lokalni, regionalni in globalni ravni. Znanja s področja trajnosti se ne razumejo v kontekstu ekonomske koristnosti in se ne skrivajo.

13. Oddaljeni dostop in podpora študentom v dostopnosti najbolj kakovostnega znanja.

Pomembno je, da je univerza prostor, v katerem ima (bi imela) praktično vsaka panoga kak okoljski oziroma trajnostni vidik. Še bolj pa je pomembno, da se v tem okolju poraja novo znanje in zavest, da se je treba učiti skupaj. O trajnosti in okolju je treba preprosto govoriti.

12.8 Kratkoročni in dolgoročni cilji

Vsi programi, ki so povezani s trajnostjo, so že po definiciji dolgoročni. Dolgoročnost se najprej navezuje na relativno kratko prehodno časovnico, katere sestavni del je tudi načrt sestopa sedanje civilizacije s porabniške usmerjenosti (*transition timeline*). Po mnenju aktivistov na področju TR je treba besedo »kratko« razumeti kot veliko verjetnost padca. Kratko obdobje je samo na časovni črti, v resnici pa gre za velikansko spremembo (za sestop). V širšem smislu se že upošteva dejstva, da sedanja generacija v marsičem že živi v dobi posledic, poleg tega pa reformni predlogi nastajajo v občutljivem / ranjenem svetu. Tudi če ne bi šlo za že vedno obstoječe vplive ne-trajnih ravnanj v preteklosti (in sedanjosti), nov življenjski slog ne bi bil rezultat ene same generacije. Do hitrih sprememb bi lahko prišlo le pri karizmatičnih posameznikih z veliko amortizacijsko energijo (prožnost), pri skupnostih, narodih ali celem človeštvu je to nerealna slika. Aktivisti TR dajejo velik poudarek skupnosti (pregledni družbeni skupini) in neposrednemu okolju, in sicer tako, da oboje predstavlja integralni del planeta. Oblikovanje novega življenjskega sloga se ne dogaja v indiferentnem prostoru in v marsičem predvideva tudi radikalne poteze. Te naj bi bile na vsak način indikativne in rezultat interakcije v taki pregledni družbeni skupini. Luce Irigaray uporablja frazo 'pozabljena prihodnost v preteklosti'. S tem opredeljuje tehnično usmerjeno civilizacijo po drugi svetovni vojni, ki je najbrž spregledala še veliko več stvari, kot jih je mogoče zaznati danes, in ki se bo prva seznanila z nekaterimi neprijetnimi posledicami. Pozabljanje prihodnosti, kot ga pozna sedanja generacija, se ne bi smelo ponoviti. Glede na povedano je eno najtežjih vprašanj t. i. kultura

zanikanja in namerno zakrivanje oči pred resničnostjo. Današnja znanost te kulture ne zaznava, kar seveda pomeni velikost in dolgotrajnost naloge.

Posebej gre izpostaviti naslednje dolgoročne cilje (ki so vsi hkrati tudi naloge univerz):

1. Inter- multi in transdisciplinarnost na področju izobraževanja/učenja in raziskovanja, kjer so študentje in univ. učitelji vključeni v projekte, v katerih se premoščajo vrzeli med znanostjo in družbo, med znanjem kot močjo in znanjem kot služenjem. TD diagnosticira metodološke napake pri identifikaciji problemov, ki tako postanejo tudi družbeno relevantno vprašanje (npr. ravnanje z odpadki, urbano okolje in medgeneracijska pravičnost ipd.). Večina visokošolskih ustanov to strategijo na neki način predvideva, vendar večinoma le na papirju. Univerze v AGS se intenzivno ukvarjajo s tem vprašanjem. Na vprašanje, zakaj, odgovarjajo, da je mnogo opredelitev 'znanstvenih' ali 'tehnoloških' problemov nastalo zaradi neupoštevanja družbene relevantnosti (*ill-defined problems*), da je poleg znanstvenih pomembna družbena usmeritev, da se je potrebno usposobiti za medsebojno učenje in da je potrebno iz znanosti za družbo preklopiti na znanost z družbo (UZH).

2. Razvijanje sposobnosti za sistemsko razmišljanje na različnih ravneh, posebno na družbenem področju, in sicer zaradi prehoda, v katerem bo časa malo (transition timeline). Prehod je podoben vrhu gore. Na vrhu se ne moremo zadrževati dolgo časa. Poleg tega tam ni veliko prostora, predvsem ne življenjskega prostora. Če bi pogledali na funkcijsko črto porabe nafte v zadnjih sto letih, bi videli strmino zadnjih desetletij. Arhitekti prehoda menijo, da bo časovnica prehoda (sestopa) še bolj strma. Brez zavestnega systemskega razmišljanja bi se današnja civilizacija znašla v nedoumljivi krizi (če se sedanja predstavlja kot 'huda', čeprav se je le zaustavila rast). Socialni sistemi z vidika systemske teorije so kompleksni adaptivni sistemi, ki zahtevajo temeljit premik (prehod) in tudi trajno in varno pot (sestop). Predvidevanja o sestopu z vrha nafte govorijo, da bo sestop še bolj strm kot je bil dvig na vrh. Sistemsko razmišljanje krizo predvideva (in jo na neki način preprečuje, da bi se uresničil ne-trajen scenarij).

3. Strategija ravnanja v primeru napak. V opisu poteka raziskovanja se je ta retorika uporabljala kot koordinatni sistem etike znanosti za TR. Ta strategija predvideva spremembo načina razmišljanja. Predvideva hitro odzivnost in dolgoročno razmišljanje (upoštevanje posledic) ter osredotočenost na 'predtekače' (kot je predlagal eden od udeležencev na nedavni (drugi) mednarodni konferenci o trajni znanosti (*sustainable science*), ki jo je organizirala AAAS v Rimu (junij 2010)).

4. Socialna inovativnost in TR kot medsebojno povezana in trajno odprta procesa, ki razvijata nov koncept vodenja in upravljanja. Glede na to, da je TR proces temeljnih sprememb, ki vključuje družbene, ekološke, gospodarske, kulturne in tehnološke vidike, se socialna inovativnost ujema s preišljenimi (refleksivnimi) strategijami, tako da se ne čaka na zunanje spodbude, pač pa zaupa sposobnosti orientacije od znotraj. Socialna inovativnost je potrebna na področju upravljanja starosti in staranja (pomožne tehnologije, prilagodljiva stanovanja, mobilnost), na področju urbanega dizajna in dizajna delovnih okolij (zrak, svetloba, novi materiali, način in vsebina komunikacije itn.), anticipiranja demografskih gibanj in načrtovanju profilov prihodnjih poklicev itn.

13 Sklep

Seznam praktičnih priporočil je rezultat posvetovanja raziskovalne skupine, ki je imela pred očmi tudi imaginarni kurikulum oz. program izobraževanja za trajni pravični razvoj, ne kot dodatni predmet ali kot obremenitev obstoječih šolskih programov, pač pa kot postopno usposabljanje za to,

da bi izobraževalna sfera postala enakopraven dejavnik v celotni družbeni sferi. Izobraževanje za TR je razumela kot družbeni in človeški kapital ter pogoj načrtnega dela na vseh drugih področjih. Zaenkrat gre torej za predmet / program v prenesenem pomenu, ki ne ponuja popolne recepture, marveč podpira orientacijske napore in rešuje nekatere naloge izobraževanja *od znotraj* in *od spodaj*.

Ne glede na to je pomembno vprašanje, če je TR mogoče razumeti kot običajno učno snov in jo kot tako tudi posredovati. V tem projektu so bili raziskovalci mnenja, da se je treba predvsem izogniti moralni preobremenitvi in tveganju, da bi učenci / dijaki / študentje to vprašanje zavrnilo zaradi razlogov, ki bi jih naj prepričali. Dijaki / študentje (oz. sedanja prva generacija) niso tarča izobraževanja, še manj prepričevanja, še zlasti ne spričo novega razumevanja trajnosti kot povezanosti vseh vprašanj s pojmovanjem človeka (in obratno) in novega pojmovanja človeka kot bitja potreb in specifičnosti teh potreb. Širitev etične zavesti je zato povezana z metodo hermenevtičnega kroga, ki dovoljuje, da se vprašanje bere nazaj, oziroma vidi, da se lahko neko znanje vrača nazaj k človeku v obliki etičnega znanja. V EITR to pomeni, da je poleg vprašanja, kaj etika pomeni za TR, pomembno tudi drugo: kaj pomeni TR za razumevanje etike. V izobraževanju za TR je zato še bolj pomembno, da se ne *izobražuje na zalogo*, pač pa da je treba *najprej storiti najpomembnejše* (De Haan et al, 2008: 183-195). Najpomembnejša je preobrazba miselnosti in upoštevanje celotne osebnosti: razumskih in čustvenih dispozicij za odgovornost in sposobnost vključevanja, participacije, upravljanja in vodenja.

Študija nemške raziskovalne skupine, ki jo navajamo kot vzorčno, je zanimiva in pomembna iz več razlogov: ni zaznati nekritičnega sprejemanja trajnosti; pomembno je strukturalno oblikovanje povezav med izobraževalnim in raziskovalnim svetom ter neposrednim družbenim pomenom stvarnega znanja. Je rezultat heterogene skupine in različnih metodologij. V kontekstu trajnosti in pravičnosti je bil redefiniran koncept izobraževanja. Raziskovalci se niso vsiljevali z nasveti glede prihodnjega razvoja koncepta trajnosti in glede načina umeščanja konceptov trajnosti in pravičnosti na vse ravni izobraževanja, po posvetu s skupino recenzorjev in s sodelavci z akademije ter zainteresirane javnosti pa so nakazali rekonstrukcijo dveh pojmov, trajnosti in medgeneracijske pravičnosti, ki se kljub konfliktnosti medsebojno pojasnujeta in na ta način kažeta v prihodnost podobnih rekonstrukcij. Trajni in pravični razvoj v tej obliki nakazuje, da za probleme sedanjega sveta ni na razpolago preprostih ali tehničnih rešitev, v katerih bi človek lahko še naprej ostal izvajalec, ne pa dejanski udeleženec; gre za korenito spremembo miselnega vzorca in razmišljanja o razmerju med znanjem in osebnostjo, s tem pa so podani argumenti družbene odgovornosti sodobnika, da zmanjša svoje potrebe in upošteva prihodnjo generacijo kot dejavnika v sedanjosti.

14 Dodatek

14.1 Objave sodelavcev: Izpis iz cobissa (seznam objav, ki se nanašajo na projekt)

14.1.1 Objave na cobissu (stanje avgust 2010)

ANTON MLINAR [18056]

1.01 Izvirni znanstveni članek

3. MLINAR, Anton. Medgeneracijski dialog, trajnostni družbeni razvoj in primeri dobrih praks. *Kakov. starost*, 2009, letn. 12, št. 2, str. 9-22. [COBISS.SI-ID [4799578](#)]
4. MLINAR, Anton. Bioetika, človekove pravice in trajnostni razvoj. *Poligrafi*, 2009, letn. 14, št. 53/56, str. 161-220. [COBISS.SI-ID [1759187](#)]
6. MLINAR, Anton. Paradigma trajnosti in izobraževanje : raziskava na slovenskih univerzah s posebnim ozirom na Univerzo na Primorskem. *Ann, Ser. hist. sociol.*, 2010, letn. 20, št. 1, str. 119-130. [COBISS.SI-ID [1823443](#)]

MLINAR, Anton. 2010. Sustainability and education: a case study in Slovenian universities (poslano na *Društvena istraživanja*, Zagreb)

MLINAR, Anton. 2010. Etika v izobraževanju za trajnostni razvoj (poslano na *Anthropos*)

1.02 Pregledni znanstveni članek

9. MLINAR, Anton. Izobraževanje za trajni in pravični razvoj. *Vzgoja izob.*, 2010, 41, 2, str. 23-32. [COBISS.SI-ID [1795027](#)]

1.04 Strokovni članek

10. MLINAR, Anton. Pot k odgovornosti : etika v raziskovalnem vsakdanjiku : Gradec, 30. september 2008. *Bogosl. vestn.* [Tiskana izd.], 2008, letn. 68, št. 3, str. 445-449. [COBISS.SI-ID [4567386](#)]
11. MLINAR, Anton. Krize ne bo rešila glava, ki jo je ustvarila. *Delo FT*, 9. feb. 2009, št. 137, str. 32. [COBISS.SI-ID [4668506](#)]

1.05 Poljudni članek

12. MLINAR, Anton. Napaka je priložnost za učenje. *Delo (Ljubl.)*, 21. dec. 2009, leto 51, št. 295, str. 32. [COBISS.SI-ID [1758163](#)]

1.08 Objavljeni znanstveni prispevek na konferenci

14. MLINAR, Anton. Kateri so elementi izobraževanja za trajnostni razvoj? = Which are the key elements of education for sustainable development?. V: BREZOVEC, Aleksandra (ur.), MEKINC, Janez (ur.). Znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo Management, izobraževanje in turizem, Portorož, 22.-23. oktober 2009. *Management, izobraževanje in turizem : kreativno v spremembe : znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo, 22.-23. oktober 2009, Portorož : zbornik referatov = proceedings*. Portorož: Turistica, Fakulteta za turistične študije, 2009, str. 1906-1924. [COBISS.SI-ID [1700563](#)]

1.12 Objavljeni povzetek znanstvenega prispevka na konferenci

18. MLINAR, Anton. Nekateri vidiki paradigme trajnosti na slovenskih univerzah : analiza podatkov ankete 'Izobraževanje za trajnostni razvoj in univerza' = Some aspects of sustainability on slovenian universities : analysis of data of the survey 'Education for sustainable development and university'. V: MLINAR, Anton (ur.). *Mednarodni znanstveni sestanek Izobraževanje za trajnostni razvoj in univerza : Koper, 27. november : [program in povzetki] : Koper, 27th november : [program and abstracts]*,

(Glasnik ZRS Koper, Letn. 14, št. 10). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, 2009, str. 39-40. [COBISS.SI-ID [1713619](#)]

1.19 Recenzija, prikaz knjige, kritika

53. MLINAR, Anton. Petra C. Gruber: Nachhaltige Entwicklung und global governance. Verantwortung. Macht. Politik. Opladen & Farmington Hills, Barbara Budrich Verlag, 2008, 182 str. *Ann, Ser. hist. sociol.*, 2009, letn. 19, št. 1, str. 257-259. [COBISS.SI-ID [1642963](#)]
54. MLINAR, Anton. Paul Kurtz in David Koepsell, Science and ethics: can science help us make wise moral judgments? (Amherst, NY: Prometheus Books 2007), 359 str., ISBN 978-1-59102-537-5. *Bogosl. vestn.*. [Tiskana izd.], 2009, letn. 69, št. 1, str. 98-102. [COBISS.SI-ID [4758618](#)]

3.16 Vabljeno predavanje na konferenci brez natisa

75. MLINAR, Anton. What does education for sustainable development mean for a university? : European Science Foundation research conference on 'Philosophy for science in use', Scandic Linköping Väst, Sweden, 28 September - 2 October 2009. Linköping, 2009. [COBISS.SI-ID [1709523](#)]

Urednik

78. MLINAR, Anton (ur.). Mednarodni znanstveni sestanek Izobraževanje za trajnostni razvoj in univerza : Koper, 27. november : [program in povzetki] = International scientific meeting Education for sustainable development and university : Koper, 27th november : [program and abstracts], (Glasnik ZRS Koper, Letn. 14, št. 10). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, 2009. 48 str. [COBISS.SI-ID [1712851](#)]

LENART ŠKOF [18054]

1.01 Izvirni znanstveni članek

1. ŠKOF, Lenart. Pragmatism and social ethics : an intercultural and phenomenological approach. *Contemporary pragmatism*, 2008, vol. 5, no. 1, str. 121-146. [COBISS.SI-ID [1514451](#)]
5. ŠKOF, Lenart. Življenje drugega : pragmatizem v medkulturnem ključu. *Phainomena (Ljublj.)*, nov. 2009, let. 18, št. 70/71, str. 89-108. [COBISS.SI-ID [2747252](#)]
8. ŠKOF, Lenart. Mild gestures : ethical pragmatism and the spirit of democracy. *Poligrafi*, 2010, vol. 15, no. 57, str. 113-138. [COBISS.SI-ID [512602240](#)]

1.12 Objavljeni povzetek znanstvenega prispevka na konferenci

19. ŠKOF, Lenart. Sodobna etika : življenje za trajnostni razvoj = Contemporary ethics : the importance of the concept of 'life' for sustainable development theories. V: MLINAR, Anton (ur.). *Mednarodni znanstveni sestanek Izobraževanje za trajnostni razvoj in univerza : Koper, 27. november : [program in povzetki] : Koper, 27th november : [program and abstracts]*, (Glasnik ZRS Koper, Letn. 14, št. 10). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, 2009, str. 11. [COBISS.SI-ID [1713107](#)]
20. ŠKOF, Lenart. Towards ethics of sustainability : reflections on a Life = Prema etici održivosti : refleksije o životu. V: JURIC, Hrvoje (ur.). *9. Lošinjski dani bioetike : Mali Lošinj, Hrvatska, 16.-19. svibnja 2010 : simpozij Integrativna bioetika i nova epoha, 17.-19. svibnja 2010 : studentska bioetička radionica Bioetika i umjetnost, 17. svibnja 2010 : okrugli stol Ljekovi između profita i zdravlja, 19. svibnja 2010 : Mali Lošinj, Croatia, May 16-19, 2010 : symposium Integrative bioethics and new epoch, May 16-19, 2010 : student bioethics workshop Bioethics and art, May 17, 2010 : round table Medicaments between profit and health, May 19, 2010*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo, 2010, str. 122. [COBISS.SI-ID [512604544](#)]
21. ŠKOF, Lenart. Body, breath and spirit : from Schelling to Irigaray. V: ŠKOF, Lenart (ur.), GRUŠOVNIK, Tomaž (ur.). *Mednarodni znanstveni sestanek Doba diha: yoga, telo in ženskost : Portorož, 6.-8. maj 2010 : [program in povzetki] : Portorož, May 6-8, 2010 : [program and abstracts] : Portorož, 6-8*

maggio 2010 : [programma e riassunti], (Glasnik ZRS Koper, Letn. 15, št. 3). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, 2010, str. 49. [COBISS.SI-ID [1816531](#)]

ROK SVETLIČ [21580]

TOMAŽ GRUŠOVNIK [29045]

1.01 Izvirni znanstveni članek

4. GRUŠOVNIK, Tomaž. Educational tourism and environmental ethics : a framework for experimental environmental education. *Ann, Ser. hist. sociol.*, 2010, letn. 20, št. 1, str. 169-176. [COBISS.SI-ID [1824211](#)]

5. GRUŠOVNIK, Tomaž. Tourism as a vehicle of sustainability. *Academica Turistica*, 2010. V tisku.

1.08 Objavljeni znanstveni prispevek na konferenci

7. GRUŠOVNIK, Tomaž. The role of tourism in achieving sustainability. V: BREZOVEC, Aleksandra (ur.), MEKINC, Janez (ur.). Znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo Management, izobraževanje in turizem, Portorož, 22.-23. oktober 2009. *Management, izobraževanje in turizem : kreativno v spremembe : znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo, 22.-23. oktober 2009, Portorož : zbornik referatov = proceedings*. Portorož: Turistica, Fakulteta za turistične študije, 2009, str. 872-881. [COBISS.SI-ID [1710547](#)]

9. GRUŠOVNIK, Tomaž. Tourism in environmental education. V: *ICTE 2010*. Sarajevo: Internacionalni univerzitet Philip Noel-Baker, 2010, str. 445-457. [COBISS.SI-ID [1186526](#)]

1.12 Objavljeni povzetek znanstvenega prispevka na konferenci

12. GRUŠOVNIK, Tomaž. Razširjanje etične zavesti : ovira v ozaveščanju = Extending ethical consciousness : an obstacle. V: MLINAR, Anton (ur.). *Mednarodni znanstveni sestanek Izobraževanje za trajnostni razvoj in univerza : Koper, 27. november : [program in povzetki] : Koper, 27th november : [program and abstracts]*, (Glasnik ZRS Koper, Letn. 14, št. 10). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, 2009, str. 17-20. [COBISS.SI-ID [1713363](#)]

13. GRUŠOVNIK, Tomaž. Embodied education for environmental ethics. V: ŠKOF, Lenart (ur.), GRUŠOVNIK, Tomaž (ur.). *Mednarodni znanstveni sestanek Doba diha: yoga, telo in ženskost : Portorož, 6.-8. maj 2010 : [program in povzetki] : Portorož, May 6-8, 2010 : [program and abstracts] : Portorož, 6-8 maggio 2010 : [programma e riassunti]*, (Glasnik ZRS Koper, Letn. 15, št. 3). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, 2010, str. 33-34. [COBISS.SI-ID [1815763](#)]

PETRA JAVRH [28938]

1.01 Izvirni znanstveni članek

1. JAVRH, Petra, KALIN, Jana. Critically responsible teachers, schools' modernisation and intergenerational cooperation. *Procedia - social and behavioral sciences*. [Online ed.], 2010, vol. 2, issue 2, str. 5006-5011. http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleListURL&_method=list&_ArticleListID=1333877427&_sort=r&_view=c&_acct=C000033658&_version=1&_urlVersion=0&_userid=4776866&md5=4c063020921f0a639b352e5738781230. [COBISS.SI-ID [42291042](#)]

1.02 Pregledni znanstveni članek

2. JAVRH, Petra. Paradigma, ki bo spremenila tudi izobraževanje odraslih. *AS. Andrag. spoznan.*, 2009, letn. 15, št. 1, str. 44-55. [COBISS.SI-ID [1398374](#)]

3. JAMŠEK, Dušan, JAVRH, Petra. Osnovna šola - izobraževalno in kulturno srce trajnostnega ravnanja za najbolj ranljive?. *AS. Andrag. spoznan.*, 2009, letn. 15, št. 2, str. 36-44. [COBISS.SI-ID [1394278](#)]

1.08 Objavljeni znanstveni prispevek na konferenci

11. JAVRH, Petra. Kariera v vseh obdobjih. V: LIČEN, Nives (ur.). Medgeneracijsko sožitje kot prvina vseživljenjskosti učenja : strokovni posvet, Novo mesto, 22. oktober 2009 : [zbornik vabljenih predavanj]. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije, 2009, str. 26-42. [COBISS.SI-ID [40627810](#)]
12. JAVRH, Petra, KALIN, Jana. Connecting reality with the vision of educating teachers. V: POPOV, Nikolay (ur.). *Comparative education, teacher training, education policy, school leadership and social inclusion. Volume 8*. Sofia: Bureau for Educational Services, 2010, str. 103-108. [COBISS.SI-ID [1418598](#)]
13. JAVRH, Petra. Učitelji - pionirji razvoja. V: LIČEN, Nives (ur.). *Kulture v dialogu : zbornik*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2010, str. 35-43. [COBISS.SI-ID [41420130](#)]

1.09 Objavljeni strokovni prispevek na konferenci

14. MURŠAK, Janko, KALIN, Jana, JAVRH, Petra. Modernizacija šole, medgeneracijsko sodelovanje in stalno strokovno izpopolnjevanje. V: LIČEN, Nives (ur.). *Kulture v dialogu : zbornik*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2010, str. 45-46. [COBISS.SI-ID [41420898](#)]

1.12 Objavljeni povzetek znanstvenega prispevka na konferenci

16. JAVRH, Petra. Učitelji - motorji trajnostnega razvoja. V: MLINAR, Anton (ur.). Mednarodni znanstveni sestanek Izobraževanje za trajnostni razvoj in univerza : Koper, 27. november : [program in povzetki] : Koper, 27th november : [program and abstracts], (Glasnik ZRS Koper, Letn. 14, št. 10). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, 2009, str. 36. [COBISS.SI-ID [1396326](#)]
17. VREČER, Natalija, JAVRH, Petra. INCLUDED - izobraževanje kot dejavnik družbene vključenosti : predstavitev projekta. V: *Vloga vseživljenjskega učenja pri reševanju problematike revščine*. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS): Zveza ljudskih univerz Slovenije (ZLUS), 2009, 8 f. http://www.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/dogodki/gru_cs09/n_vrecer.ppt. [COBISS.SI-ID [1400934](#)]
18. JAVRH, Petra, KALIN, Jana. Critically responsible teachers, schools' modernisation and integrational cooperation. V: *Abstracts book*. Istanbul: Academic World Education & Research Center, cop. 2010, str. 16. [COBISS.SI-ID [1409638](#)]

NIKOLAJA GOLOB [19566]

1.01 Izvirni znanstveni članek

2. GOLOB, Nika. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj kot vseživljenjski proces. *AS. Andrag. spoznan.*, 2009, letn. 15, št. 2, str. 19-28. [COBISS.SI-ID [17257992](#)]
3. GOLOB, Nika. Education for sustainable development as a permanent process. *The international journal of learning*. [Print ed.], 2009, vol. 16, iss. 10, str. [11]-19. [COBISS.SI-ID [17365000](#)]

1.16 Samostojni znanstveni sestavek ali poglavje v monografski publikaciji

9. GOLOB, Nika. Razvoj kritičnega mišljenja in sklepanja - pogoj za kakovostno življenje = Development of critical thinking and reasoning - the condition for the quality of life. V: DUH, Matjaž (ur.). *Okolje kot edukacijska vrednota : znanstvena monografija*. Maribor: Pedagoška fakulteta; Rakičan: RIS Dvorec, 2010, str. 25-36, ilustr. [COBISS.SI-ID [17561096](#)]

2.04 Srednješolski, osnovnošolski ali drugi učbenik z recenzijo

11. VOVK KORŽE, Ana, GOLOB, Nika. *Prisluhnem okolju 1, Učbenik za spoznavanje okolja za 1. razred osnovne šole*. 1. izd. Ljubljana: Rokus Klett, 2009. 43 str., ilustr. ISBN 978-961-209-698-4. [COBISS.SI-ID [243474688](#)]

2.05 Drugo učno gradivo

14. GOLOB, Nika, VOVK KORŽE, Ana. *Prisluhnem okolju 1, Delovni zvezek za spoznavanje okolja za 1. razred osnovne šole*. 1. izd. Ljubljana: Rokus Klett, 2009. 47 str., ilustr. ISBN 978-961-209-715-8. [COBISS.SI-ID [243474944](#)]

14.1.2 Neobjavljeni članki (1.01) oziroma članki v ali pred recenzijo:

- MLINAR, Anton. 2010. Sustainability and education: a case study in Slovenian universities (poslano na *Društvena istraživanja*, Zagreb)
- MLINAR, Anton. 2010. Etika v izobraževanju za trajnostni razvoj (poslano na *Anthropos*)
- MLINAR, Anton. 2010. *Medkulturnost in paradigma trajnosti: primer izobraževanja (v recenziji)*
- GRUŠOVNIK, Tomaž. 2010. Tourism as a vehicle of sustainability. *Academica Turistica*, 2010. V tisku.

14.2 Seznam priporočene literature

- Abell, Sandra. 2007. *Handbook of research on science education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Aber, John, Tom Kelly in Bruce Mallory. 2009. *The Sustainable learning community*. Durham: University of New Hampshire Press.
- Ableman, Michael. 2005. *Fields of Plenty: A Farmer's Journey in Search of Real Food and the People Who Grow It*. San Francisco: Cronicle Books.
- Adam, Barbara, Ulrich Beck in Joost van Loon. 2000. *The risk society and beyond: Critical issues for social theory*. Sage Publications.
- Adams, Maurianne, Lee Anne Bell in Pat Griffin. 2009. Teaching for diversity and school justice. New York: Routledge.
- Altieri, Miguel. 2004. *Biodiversity and Pest Management in Agroecosystems*. New York: Haworth Press.
- Anderson, Virginia. 1997. *System thinking basics from concepts to casual loops*. Waltham: Pegasus Communications.
- Arendt, Hannah (1981): *Il futuro alle spalle*. Milano: Il mulino.
- Arendt, Hannah. 1998. *The human condition*. Chicago: Chicago UP.
- Arjen E. J. Wals, ed. 2007. *Social Learning. Towards a Sustainable World: Principles, Perspectives, and Praxis*. Wageningen: Wageningen Academic Publishers.
- Armstrong, Jeanette. 1999. *Let us begin with courage*. <http://www.ecoliteracy.org/essays/let-us-begin-courage> (2010-01).
- Aronson, James. 2007. *Restoring Natural capital: science, business and practice*. Washington: Island Press.
- Attfield, Robin, ur. 2008. *The Ethics of the Environment*. Farnham: Ashgate.
- Attfield, Robin. 2003. *Environmental Ethics*. Cambridge: Polity.
- Avberšek, Alenka. 2004. *Trajnostni razvoj - družbena in ekonomska nuja*. . GZS: Savinjsko-šaleška območna zbornica.
- Ball, Gordon D. S. 1999. Building a sustainable future through transformation. V. *Future* 31 (3-4): 251–270.
- Barlett, Peggy F. in Geoffrey W. Chase. 2006. *Sustainability on Campus: Stories and Strategies for Change*. Cambridge: MIT Press.
- Barry, Brian (2008): Integration environmentalism and human rights. V: Light, Andrew in Holmes, Rolston. *Environmental ethics*. 487–499. Oxford: Blackwell
- Barry, John, Brian Baxter in Richard Dunphy. 2004. Europe, globalization and sustainable development. London: Routledge.

- Barton, Angela Calabrese, Jason L. Ermer, Tanahia A Burkett in Margery D. Osborne. 2003. *Teaching Science for Social Justice*. New York: Teaching College Press.
- Barton, Elisabeth. 2009. *Leadership Strategies for Safe Schools*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bass, Stephen, Hannah Reid, David Satterthwaite in Paul Steele. 2005. *Reducing Poverty and Sustaining the Environment: The Politics of Local Engagement*. London: Earthscan.
- Bateson, Gregory. 2000 (1972). *Steps to an ecology of mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Becher, Tony. 2001. *Academic Tribes And Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Buckingham: Open University Press.
- Beck, Ulrich. 1992. *The risk society*. London: Sage.
- Beck, Ulrich. 2001. *Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.
- Beck, Ulrich. 2009. *World at risk*. Cambridge: Polity.
- Bekerman, Zvi in Kopelowitz, Ezra, izd. 2008. *Cultural Education-Cultural Sustainability. Minority, Diaspora, Indigenous and Ethno-Religious Groups in Multicultural Societies*. Routledge. ISBN: 978-0-415-99590-0
- Belenky, Mary Field, Jill Mattuck Tarule, Nancy Rule Goldberger, Blythe McVicker Clinchy. 1999. *Women's Ways of Knowing*. New York: Basic Books.
- Bell, Simona in Stephen Morse. 2008. *Sustainability Indicators: Measuring the Immeasurable*. London: Earthscan Publications Ltd.
- Bender Frederic L. 2003. *The Culture of Extinction: Toward a Philosophy of Deep Ecology*. New York: Humanity Books.
- Bennett, John W. 2003. *The ecological transition: Cultural anthropology and human adaptation*. Edison: Aldine Transaction.
- Bennett, Milton J. 1986. A developmental approach to training for intercultural sensitivity. V: *International Journal of Intercultural Relations*, 10 (2): 179-196.
- Berry, Wendel. 2001. *Jayber Crow*. Washington: Counterpoint.
- Berry, Wendel. 2005. *That Distant Land: The Collected Stories*. Washington: Shoemaker & Hoard.
- Bertalanffy, Ludwig von. 2003. *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller.
- Bird, Eleanor, Richard Lutz in Christine Warwick. 2008. *Media as Partners in Education for Sustainable Development* (<http://www.comminit.com/en/node/276551/38>) (081011).
- Blatnik, Andreja in Jože Volfand. 2004. *Trajnostni razvoj: od strategije do prakse: zbornik*. Celje: Fit media.
- Blewitt, John in Cedric Cullingford, ed. *The Sustainability Curriculum: The Challenge for Higher Education*. London: Earthscan Publications.
- Blewitt, John in Cedric Cullingford. 2004. *The Sustainability Curriculum: The Challenge for Higher Education*. London: Earthscan.
- Blewitt, John. 2006. *The Ecology of Learning: Sustainability, Lifelong Learning and Everyday Life*. Earthscan.
- Bodzin, Alec M. Beth Shiner Klein in Starlin Weaver, ur. 2010. *The inclusion of environmental education science in teacher education*. New York: Springer.
- Bohm, David. 2002. *Wholeness and the implicate order*. London: Routledge.
- Bowers, Chet A. 1995. *Educating for an Ecologically Sustainable Culture: Rethinking Moral Education, Creativity, Intelligence, and Other Modern Orthodoxies*. Albany: State University of New York Press.
- Bowers, Chet A. 1997. *The Culture of Denial: Why the Environmental Movement Needs a Strategy for Reforming Universities and Public Schools*. Albany: State University of New York Press.
- Bowers, Chet A. 2004. *Mindful Conservatism: Re-thinking the Ideological and Educational Basis of an Ecologically Sustainable Future*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Braungart, Michael in William McDonough. 2008. *Cradle to Cradle*. London: Jonathan Cape Ltd.

- Bricelj, Mitja, Alenka Malej, Slavko Mezek, Andrejka Čufer in Leonard Rubins. 2002. *Moje tvoje morje: slovensko Sredozemlje in trajnostni razvoj*. Ljubljana: Ministrstvo za okolje in prostor.
- Brizendine, Louann, 2009. *The Female Brain*. New York: Bantam Books.
- Brown, Lester (1981): *Building a Sustainable Society*. New York: Norton.
- Bruffee, Kenneth A. 1998. *Collaborative learning: Higher education, interdependence and the authority of knowledge*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Brundtand, Gro Harlem, ur. 1987. *Our common future: The World Commission on environment and development*. Oxford: OUP.
- Buber, Martin. 1983. *La fede dei profeti*. Casale Monferrato: Marietti.
- Buettner, Dan. 2008. *Blue zone*. Washington: National Geographic.
- Bugarič, Boštjan. 2009. Vprašanje razvojnega modela Univerze na Primorskem – mestna univerza ali kampus? V: *Annales, Ser. hist. sociol.*, 19 (1): 127–140.
- Burton, Antoinette M. 2003. *After the imperial turn: thinking with and through the nation*. Durham: Duke UP.
- Campbell, Tom in David Mollica. 2009. *Sustainability*. Farnham: Ashgate Publishers.
- Capra, Fritjof. 1996. *The web of life*. New York: Anchor.
- Capra, Fritjof. 1999. *Ecoliteracy: The Challenge for Education in the Next Century*. <http://www.ecoliteracy.org/publications>. (081011)
- Capra, Fritjof. 2003. *The hidden connections*. London: Flamingo.
- Capra, Fritjof. 2005. *Development and Sustainability*. <http://www.ecoliteracy.org/publications>. (081011)
- Capra, Fritjof. 1997. *Creativity and Leadership*. <http://www.ecoliteracy.org/publications>. (081011)
- Carson, Rachel. 1987 (1965). *The sense of wonder*. New York: Harper.
- Carson, Rachel. 2000 (1962). *The silent spring*. London: Penguin Books.
- Cartwright, Nancy. 2006. Well-ordered science: Evidence for use. *Philosophy of Science*, 73: 981-990.
- Carumley, Carole L. Elizabeth van Deventer in Joseph J. Fletcher. 2001. *New Directions in Anthropology and Environment: Intersections*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Casimir, Michael J. 2009. Culture and the changing environment: Uncertainty, cognition, and risk management in cross-cultural perspective. New York: Berghahn Books.
- Chalmers University. 2008. *The Gothenburg Recommendations on Education for Sustainable Development*. http://www.studentenvoormorgen.nl/upload/git/Gothenburg_recommendations_on_ESD_Adopted_No_v_12_2008.pdf (2010-07).
- Chamberlin, Shaun. 2009. *The transition timeline*. Dartington: Green Books.
- Chapman, Jonathan. 2005. *Emotionally durable design: Objects, experiences and empathy*. London: Earthscan.
- Chuckwumerije, Okereke. 2008. *Global Justice and neoliberal environmental governance*. London: Routledge.
- Churchland, Patricia Smith. 2002. *Brain-wise: Studies in Neurophilosophy*. Boston: MIT Press.
- CIPRA. 1997. *Delovanje in opustitev: elementa za trajnostni razvoj v Alpah*. CIPRA.
- Clewell, Andre F. in James Aaron. 2008. *Ecological Restoration*. Washington: Island Press.
- Comstock, Gary L. 2002. *Life Science Ethics*. Ames: Iowa State Press.
- Cooper, Phillip J. in Claudia Maria Vargas. *Sustainable Development in Crisis Conditions: Challenges of War, Terrorism, and Civil Disorder* Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Corcoran, Peter Blaze in Arjen E. J. Wals, izd. 2004. *Higher Education and the Challenge of Sustainability: Problematics, Promise, and Practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Cranton, Patricia. 2006. *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*. San Francisco: Jossey Bass Inc.
- Cummings, Claire Hope. 2008. *Uncertain Peril*. Boston: Beacon Press.

- Córdoba, José Rodrigo in Terry Port er. 2009. Education in sustainability through systems thinking. V: Wankel, Charles in James A. F. Stoner. 2009. *Management education for global sustainability*. 139-157. Charlotte: Information Age Publishing.
- Daly, Herman E. 1992. *Steady-state economics*. London: Earthscan.
- Damasio, Antonio. 1994. *Descartes' error*. London: Vintage.
- Damasio, Antonio. 2003. *Looking for Spinoza*. London: Vintage.
- Daniels, Steven E. in Gregg B. Walker. 1996. Collaborative learning: Improving public deliberation in ecosystem-based management. V: *Environmental Impact Assessment Review*, 16 (2): 71-102.
- De Haan, Gergard, Georg Kamp, Achim Lerch, Laura Martignon, Georg Müller-Christ in Hans G. Nutzinger. 2008. *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit: Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*. Berlin: Springer.
- De Waal, Frans. 2009. *The Age of Empathy: Nature's Lessons for a Kinder Society*. New York: Harmony.
- Dernbach John C. 2002. *Stumbling toward sustainability*. Washington: Environmental Law Institute.
- Dewey, John. 1997. *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Dewey, John. 2007. *Democracy and Education*. Fairford: Echo Library.
- Dewey, John. 2007. *How We Think*. Boston: D.C. Heath and Co.
- Dolón, Rosana in Júlia Todolí. 2008. *Analysing identities in discourse*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Donovan, Josephine in Carol Adams. 2007. *The Feminist Care Tradition in Animal Ethics*. New York: Columbia University Press.
- Donovan, Josephine in Carol Adams. 2007. *The Feminist Care Tradition in Animal Ethics*. New York: Columbia University Press.
- Doppelt, Bob. McDonough, William, *Leading Change Toward Sustainability: A Change-management Guide for Business, Government and Civil Society*. Sheffield: Greenleaf Publishing.
- Douglas Bourn. 2008. Education for sustainable development in the UK: Making the connections between the environment and development agendas. *Theory and Research in Education*, 6: 193-206.
- Douglas Bourn. 2008. Education for sustainable development in the UK: Making the connections between the environment and development agendas. *Theory and Research in Education* 6: 193-206.
- Dove, Michael in Carol Carpenter. 2008. *Environmental anthropology: a historical reader*. Malden: Blackwell.
- Dresner, Simon. 2009. *The principles of sustainability*. London: Earthscan.
- Državni svet Republike Slovenije. 2007. *Trajnostni razvoj in slovenska stvarnost: zbornik posvetov 2005-2006*.
- Dubos, Rene. 1998. *So human an animal: How we are shaped by surroundings and events*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Dunphy, Dexter, Andrew Griffiths in Susanne Benn. 2003. *Organizational change for corporate sustainability*. London. Routledge.
- Düwell, Marcus, Hübenthal, Christoph in Werner, Micha (2002): *Handbuch Ethik*. Stuttgart: Metzler.
- Edwards, Andres R. 2004. *The Sustainability Revolution: Portrait of a Paradigm Shift*. Gabriola Island: New Society Publishers.
- Edwards, Richard in Robin Usher. 2000. *Globalisation and Pedagogy: Space, Place, and Identity*. London: Routledge.
- Ehlers, Eckart in Carl Friedrich Gethmann. 2003. *Environment across cultures*. Heidelberg: Springer.
- Elgin, Duane. 2000. *Promise Ahead: A Vision of Hope and Action for Humanity's Future*. New York: W. Morrow.
- Elliot, Jennifer A., 2005. *Introduction to Sustainable Development*. New York: Routledge.
- El-Shaarawi, Abdel H. in Walter W. Piegorsch, izd. 2002. *Encyclopedia of Environmetrics*. Chichester. Wiley.
- Emmott, Bill. 2004. *20:21 Vision: The Lessons of the 20th Century for the 21st*. London: Penguin.

- Eno, Brian in Staffiord beer. 2009. *Think Before You Think: Social Complexity and Knowledge of Knowing*. Charlbury: Wavestone Press.
- Epstein, Mark J. 2008. *Making Sustainability Work: Best Practices in Managing and Measuring Corporate Social, Environmental and Economic Impacts*. Sheffield: Greenleaf Publ.
- Esty, Daniel in Andrew Winston. 2009. *Green to gold: How smart companies use environmental strategy to innovate, create value and build competitive advantage*. Hoboken: John Willey & Sons.
- Evdokimov, Pavel Nikolajevič. 1990. *Teologia della bellezza. L'arte dell'icona*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Faulkner, Wendy. 2001. The technology question in feminism: A view from feminist technology studies. V: *Women's Studies International Forum*, 24 (1): 79–95.
- Faulkner, Wendy. 2001. The technology question in feminism: A view from feminist technology studies. V: *Women's Studies International Forum*, 24 (1): 79–95.
- Filho, Walter Leal in Mario Salmone, ed. 2006. *Innovative Approaches to Education for Sustainable Development*. Bern et al.: Peter Lang.
- Filho, Walter Leal, ed. 2006. *Innovation, Education and Communication for Sustainable Development*. Bern et al.: Peter Lang.
- Ford, Marcus Peter. 2002. *Beyond the Modern University: Toward a Constructive Postmodern University*. Westport: Praeger.
- Fox, Elaine. 2008. *Emotion science*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Fратиани, Michele, Paolo Savona in John J. Kirton, izd. 2007. *Corporate, Public and Global Governance*. Ashgate Publishers.
- Fратиани, Michele, Paolo Savona in John J. Kirton, izd. 2007. *Corporate, Public and Global Governance*. Ashgate Publishers.
- Freire, Paolo. 2004. *Pedagogy of hope*. London: Continuum.
- Freire, Paolo. 2005. *Education for critical consciousness*. London: Continuum.
- Gabbard, David A. 2000. *Knowledge and Power in the Global Economy: Politics and the Rhetoric of School Reform*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gardiner, Stephen, Simon Caney, Dale Jamieson in Henry Shue. 2010. *Climate Ethics: Essential Readings*. New York: OUP.
- Gazzaniga, Michael. 2005. *The ethical brain*. New York: Dana Press.
- Germer, Christopher K. 2009. *The Mindful Path to Self-compassion*. New York: Guilford Press.
- Gethmann, Carl Friedrich (2007): *Vom Bewußtsein zum Handeln: das phänomenologische Projekt und die Wende zur Sprache*. München: Fink.
- Gethmann, Carl Friedrich. 2003. *Environment across cultures*. Heidelberg: Springer.
- Gethmann, Carl Friedrich. 2008. *Langzeitverantwortung: Ethik, Technik, Ökologie*. Darmstadt: WGB.
- Giddens, Anthony. 1994. *Beyond left and right*. Cambridge: Polity.
- Giddens, Anthony. 2007. *Europe in the Global Age*. Cambridge: Polity.
- Girardet, Herbert. 2006. *Creating Sustainable Cities*. Dartington: Green Books.
- Glannon, Walter, izd. 2007. *Defining right and wrong in brain science*. New York: Dana Press.
- Glover, Jonathan. 2001. *Humanity: The moral history of the twentieth century*. London: Pimlico.
- Goklany, Indur. 2007. *The Improving State of the World: Why We're Living Longer, Healthier, More Comfortable Lives on a Cleaner Planet*. Washington: Cato Institute.
- Goldblatt, David. 1996. *Social theory and the environment*. Cambridge: Polity Press.
- Goudie, Andrew. 2006. *The human impact on the natural environment: past present and future*. Malden: Blackwell Publ.

- Gough, Stephen in William Scott. 2008. *Higher Education and Sustainable Development: Paradox and Possibility*. New York: Routledge. (132 USD)
- Gould, Kira in Lance Hosey. 2007. *Women in Green*. Bainbridge Island: Ecotone Publishing.
- Grayson, David in Adrian Hodges. 2004. *Corporate social opportunity!*. Sheffield: Greenleaf Publishing Limited.
- Greene, Roberta Rubin. 2008. *Human behavior theory and social work practice*. New Brunswick: Transaction Publ.
- Gruber, Petra C., izd. (2008): *Nachhaltige Entwicklung und Global Governance. Verantwortung, Macht, Politik*. Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Habermas, Jürgen. 1983. *The theory of communicative action: Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press.
- Habisch, André. 2005. *Corporate social responsibility across Europe*. Berlin: Springer.
- Hammer, Mitchell R., Milton J. Bennett in Richard Wiseman. 2004. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. V: *International Journal of Intercultural Relations*, 27 (4): 421-443.
- Handler, Richard. 2006. *Central sites, peripheral visions: cultural and institutional crossings in the history of anthropology*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Hankook, John. ur. 2005. *Investing in corporate social responsibility*. London: Kogan Page.
- Harcourt Wendy. 1994. *Feminist Perspectives on Sustainable Development*. London: Society for International Development.
- Harding, Ronnie, izd. 1998. *Environmental decision-making, the roles of scientists, engineers and the public*. Annandale: Federation Press.
- Hautecoeur, Jean Paul. 2002. *Ecological education in everyday life*. Toronto: University of Toronto Press.
- Havel, Vaclav. 1991a. *Open letters*. New York: Knopf.
- Havel, Vaclav. 1991b. *Disturbing the peace*. New York: Vintage.
- Hawken, Paul. 1994. *The Ecology of Commerce*. New York: Harperbusiness.
- Hawken. Paul. 2008. *Blessed Unrest*. New York: Penguin.
- Hayes Jacobs Heidi. 2010. *Curriculum 21: Essential Education for a Changing World*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Held, Virginia. 2006. *The Ethics of Care: Personal, Political and Global*. Oxford: Oxford University Press.
- Heschel, Abraham (1990): *Man is not alone*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Hessel, Dieter T. 2002. Sustainability as a religious and ethical concern. V: Dernbach John C. 2002. *Stumbling toward sustainability*. 593-606. Washington: Environmental Law Institute.
- Hogan, Linda. 2007 (1996). *Dwellings: A Spiritual History of the Living World*. New York: Touchstone.
- Hogan, Linda. 2007 (1996). *Dwellings: A Spiritual History of the Living World*. New York: Touchstone.
- Hopkins, Rob. 2008. *The transition handbook: From oil dependency to local resilience*. Dartington: Green Books.
- Horibe, Frances. 1999. *Managing Knowledge Workers*. Toronto: Willey.
- Houde, Lincoln J. in Connie Bullis. 2000. Ecofeminist Pedagogy: An Exploratory Case. *Ethics and the environment*, 4 (2): 143-174 .
- Houde, Lincoln J. in Connie Bullis. 2000. Ecofeminist Pedagogy: An Exploratory Case. *Ethics and the environment*, 4 (2): 143-174 .
- Huai-xin, Zhu in Justin Dillon. 2001. Education for sustainable development: A Sino-English comparative study in environmental education. *Journal of Zhejiang University - Science A* 2: 342-347. <http://www.springerlink.com/content/y84181762q3561q6/fulltext.pdf> (081011)
- Illeris, Knud. 2008. *Contemporary Theories of Learning*. London: Routledge.

- Ingold, Timothy. 2000. *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge.
- International Council for Science. 2002. *Science Education and Capacity Building for Sustainable Development*. www.icsu.org/Gestion/img/ICSU_DOC_DOWNLOAD/66_DD_FILE_Vol5.pdf (081011).
- Irigaray, Luce. 2008. *Sharing the world*. London: Continuum.
- Jackson, Jerlando F. L., Melvin Cleveland Terrell, Constance B Clery, Gregory Roberts. 2007. *Creating and Maintaining Safe College Campuses: A Sourcebook for Evaluating and Enhancing Safety Programs*. Sterling: Stylus.
- Jacobi, Jolande. 1991. *Paracelsus*. Olten: Walter Verlag.
- Jacobson, Susan K, Mallory McDuff in Martha C. Monroe. 2006. *Conservation, education and outreach techniques*. Oxford: Oxford UP.
- Jamieson, Dale. 2002. *Morality's Progress: Essays on Humans, Other Animals, and the Rest of Nature*. Oxford: OUP.
- Jamieson, Dale. 2003. *A Companion to Environmental Philosophy*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Jamieson, Dale. 2008a. *Ethics and the Environment: An Introduction*. Cambridge: Cambridge UP.
- Jamieson, Dale. 2008b. The Post-Kyoto climate: A gloomy forecast. V: *Georgetown International environmental Law Review*, 20/4: 537–551.
- Jaworski, Joseph. 1998. *Synchronicity: The inner path of leadership*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Journal of Education for Sustainable Development (od 2007)
- Karkowski, Waldemar, ed. 2006. *International Encyclopedia of ergonomics and human factors*. London: Taylor & Francis.
- Kelly, Patricia. 2006. Letter from the oasis: Helping engineering students to become sustainability professionals. V: *Futures*, 38 (6): 696-707.
- Kent May, Steve, George Cheney in Juliet Roper. *The debate over corporate social responsibility*. Oxford: Oxford UP.
- Kessler, Hans. 1990. *Das Stöhnen der Natur*. Düsseldorf: Patmos.
- Khan, Ibrahim M. in Rafikul Islam. 2006. *True sustainability in technological development and natural resource management*. New York: Nova Science Publishers.
- Kitcher, Philip in Richard Schacht. 2005. *Finding an ending: Reflections on Wagner's ring*. Oxford: OUP.
- Kitcher, Philip. 2003. *Science, truth, and democracy*. Oxford: Oxford UP.
- Kitcher, Philip. 2009. *Well ordered science - the challenge for philosophy of science*. ESF Conference: Linköping.
- Kitcher, Philip. 2010. Two forms of blindness: On the need of both cultures. V: *Technology in Society*, 32 (1): 40–48.
- Klein, Susan S. 2008. *Handbook for Achieving Gender Equity Through Education*. Mahwah: Laurence Erlbaum Associates.
- Kokot, M. and Globovnik, N. (2010), Education for sustainable development with e-learning environment and sustainable development. *Narava in človek. 5. mednarodna konferenca Družbena odgovornost in izzivi časa 2010*, (pp. 1-6), Maribor, Inštitut za razvoj družbene odgovornosti.
- Kolakowski, Leszek (1995): »Iskanje barbara.« v: *Nova revija*, št. 156/157, 160–171.
- Kolakowski, Leszek. 2004. *Mini predavanja o maksizadevah*. Ljubljana: Claritas.
- Kotter, John P. 1996. *Leading change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kotter, John P. 2002. *Heart of change: The real-life stories of how the people change their organizations*. Boston: Harvard Business School Press.
- Krishna Sumi. 2005. *Livelihood and Gender: Equity in Community Resource Management*. London: Sage Publications.

- Lakoff, George, in Mark Johnson. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lawler, Edward E. in Susan Albers Mohrman. 2003. *Creating a strategic human resource organization: an assessment of trend and new directions*. Stanford: Stanford UP.
- Leal Filho, Walter. 2006. *Innovation, Education and Communication for Sustainable Development*. Frankfurt: Peter Lang.
- Leal Filho, Walter. 2006. *Innovation, education and communication for sustainable development*. Frankfurt: Peter Lang.
- Lee, Keekok, Desmond McNeill in Alan Holland. 2000. *Global Sustainable Development in the Twenty-first Century*.
- Lemons, John in Donald A. Brown. 1995. *Sustainable Development: Science, Ethics, and Public Policy*. Dordrecht: Kluwer.
- Leonard, Anne. 2010. *The story of stuff*. London. Constable & Robinson.
- Leopold, Aldo. 1949. *A Sand county almanac*. Oxford: OUP.
- Leopold, Aldo. 2008 (1949). The land ethic. V: Light, Andrew in Holmes, Rolston. *Environmental ethics*. 38–46. Oxford: Blackwell
- Lessem, Ronnie. 1999. *From management education to civic reconstruction: the emerging ecology of organizations*. New York: Routledge.
- Levinson, Natasha. 1996. *Beginning again: Teaching, natality and social transformation*. http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/96_docs/levinson.html#fn2 (03-2010).
- Levy, Neil. 2007. *Neuroethics*. Cambridge: Cambridge UP.
- Lidgren, Alexander, Håkan Rodhe, Don Huisingh. 2006. A systemic approach to incorporate sustainability into university courses and curricula. V: *Journal of Cleaner Production*, 14 (2006) 797-809.
- Light, Andrew in Rolston Holmes. 2007. *Environmental Ethics*. Malden: Blackwell.
- Light, Andrew. 1997. *Space, Place, and Environmental Ethics*. Littlefield: Lanham and Rowman.
- López, José in Gary Potter. 2005. *After Postmodernism. Introduction to critical realism*. London: Continuum.
- Löw, Reinhard in Richard Schenk, ur. 1994. *Natur in der Krise*. Hildesheim: Bernard Morus.
- Luhmann, Niklas (1993): »Politische Steuerungsfähigkeit eines Gemeinwesens.« V: Göhner, R., izd. *Die Gesellschaft für morgen*. 50–65. München: Piper.
- Luhmann, Niklas. 2000. *Die Religion der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas. 2008. *Ökologische Kommunikation*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lukman, R. (2007): What are the key elements of a sustainable university? V: *Clean Technologies and Environmental Policy*, 9: 103–114.
- Lukman, R., A. Tiwary in A. Azapagic (2009b): Towards greening a university campus. The case of the University of Maribor, Slovenia. V: *Resources, Conservation and Recycling*, 53: 639-644.
- Lukman, R., D. Krajnc in P. Glavič (2009a): Fostering collaboration between universities regarding regional sustainability initiatives – the University of Maribor. V: *Journal of Cleaner Production*, 17: 1143-1153.
- Lupton, Deborah. 1999. *Risk*. New York: Routledge.
- M’Gonigle, Michael in Justine Starke. 2006. *Planet U: Sustaining the World, Reinventing the University*. Gabriola Island: New Society Publishers.
- MacKay, David J. C. 2008. *Sustainable Energy - Without the Hot Air*. Cambridge. UIT.
- Mahler, Margaret S. 1973. *Symbiose und Individuation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mall, Ram Adhar. 2003. *Intercultural philosophy*. Oxford: Rowman & Littlefield Publ.
- Mantero, Miguel. 2007. *Identity and second language learning: culture, inquiry and dialogic activity in educational context*. Charlotte: IAP.

- Mars, Elisabeth M in Markus Hirschmann, izd. 2008. *Der Wald in uns. Nachhaltigkeit kommunizieren.* München: Oekom Verlag.
- Mars, Elisabeth M. in Markus Hirschmann, izd. 2008. *Der Wald in uns. Nachhaltigkeit kommunizieren.* (München: Oekom Verlag.
- Maturana, Humberto in Francisco Varela. 1998. *Drevo spoznanja.* Ljubljana: Studia humanitatis.
- McCraw, Thomas. 2007. *Prophet of Innovation: Joseph Schumpeter and Creative Destruction.* Cambridge/Ma: Belknap Press.
- McDonough, William in Michael Braungart. 2002. *Cradle to Cradle: Remaking the Way We Make Things.* New York: North Point Press.
- McGinnis, Michael Vincent. 1999. *Bioregionalism.* London: Routledge.
- McKenzie Mohr, Dough. 1999. *Fostering sustainable behavior. An Introduction.* Gabriola Island: New Society Publ.
- McLennan, Jason. 2004. *The Philosophy of Sustainable Design.* Bainbridge Island: Ecotone Publishing. Edinburgh: Edinburgh UP.
- McNaughton, Marie Jeanne. 2007. Sustainable Development Education in Scottish Schools: The Sleeping Beauty Syndrome. *Environmental Education Research* 13: 621-638.
- Meadows, Donella H. in Diana Wright. 2009. *Thinking in Systems: A Primer.* Earthscan.
- Merchant Carolyn. 2007. *American Environmental History.* New York: Columbia UP.
- Merchant Carolyn. 2007. *American Environmental History.* New York: Columbia UP.
- Meyer, William B. 1996. *Human impact on the earth.* Cambridge: Cambridge UP.
- Mezirow, Jack. 1997. Transformative learning: Theory to practice. V: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74: 5–12.
- Middleton, Nick. 2008. *The Global Casino: An Introduction to Environmental Issues.* London: Hodder Education.
- Miegel, Meinhard. 2005. *Epochenwende. Gewinnt der Westen die Zukunft?.* Berlin: Propyläen Verlag
- Mihai Spariosu. 2004. *Global Intelligence and Human Development.* Cambridge: MIT Press.
- Milner, Richard: 2010. *Culture, Curriculum, and Identity in Education* Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Milton, Kay. 1999. Environmentalism and Cultural Theory: Exploring the role of anthropology in environmental discourse. London: Routledge.
- Mindrum. Bob. 2008. Beyond the buzz: Higher education leader offers insight into sustainability, V: *The ACUI Bulletin* 76 (4), 32.
- Mlinar, Anton. 2009. Kateri so elementi izobraževanja za trajnostni razvoj? V: Brezovec, Aleksandra in Janez Mekinc (ur.). *Management, izobraževanje in turizem.* Portorož: Turistica (CD).
- Mlinar, Zdravko. 2008. *Življenjsko okolje v globalni informacijski dobi.* Ljubljana: FDV.
- Moore, Janet et al. 2005. Recreating the university from within: Collaborative reflections on the University of British Columbia's engagement with sustainability. V: *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 6 (1): 65–80.
- Moore, Janet. 2005a. Is higher education ready for transformative learning? A question explored in the study of sustainability. V: *Journal of Transformative Education*, 3: 76–91.
- Moore, Janet. 2005b. Policy, priorities and action: A case study of the University of British Columbia's engagement with sustainability. V: *Higher Education Policy*, 18: 179–197.
- Moore, Janet. 2005c. Barriers and pathways to creating sustainability education programs: policy, rhetoric and reality. V: *Environmental Education Research*, 11 (5): 537–555.
- Moore, Janet. 2005d. Seven recommendations for creating sustainability education at the university level. A guide for change agents. V: *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 6 (4): 326-339.
- Mortenson, Greg. 2007. *Three cups of tea.* London: Penguin Books.

- Mortenson, Greg. 2010. *Stones into schools*. London: Penguin Books.
- Muller, M. in B. Siebenhuner. 2007. Policy instruments for sustainability-oriented organizational learning. *Business Strategy and the Environment* 16: 232-245.
- Mullins, Laurie J. 2007. *Management and organisational behaviour*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Nadasdy, Paul. 2008. *Hunters and bureaucrats: Power, knowledge and aboriginal state-relations in the Southwest Yukon*. Seattle: University of Washington Press.
- Neary, Mary. 2009. *Curriculum Studies in Post-Compulsory and Adult Education*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Neumayer, Eric. 2010. *Weak Versus Strong Sustainability*. Cheltenham. Elgar.
- Nevins, Joseph in Nancy Lee Peluso. 2008. *Taking Southeast Asia to Market: Commodities, Nature, and People in the Neoliberal Age*. Ithaca: Cornell University Press.
- Newton, Lisa H. 2002. *Ethics and Sustainability: Sustainable Development and the Moral Life*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Nitschke, Ulrich in Stefan Wilhelmy. 2009. Challenges of German city2city cooperation and the way forward to a quality debate. V: *Habitat International*, 33 (2): 134-140.
- Nonini, Donald M. 2007. *The global Idea of the Commons*. New York: Berghahn Books.
- Nordhaus, William D. 2008. *A Question of Balance: Weighing the Options on Global Warming Policies*. New Haven/London: Yale University Press.
- Norgaard, Richard B. 1994. *Development berayed*. London: Routledge.
- O'Sullivan, Edmund, Amish Morrell in Mary Ann O'Connor. *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis*. New York: Saint Martin's Press.
- O'Sullivan, Edmund. 1999. *Transformative learning: Educational vision for the 21st century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Ogorelec Wagner, Vida in Cirila Toplak. 2000. *Kako resno Evropska unija obravnava trajnostni razvoj?: Vključevanje okoljevarstvenih načel v politiko drugih sektorjev EU*. Ljubljana: Umanotera, Slovenska fundacija za trajnostni razvoj.
- Okereke, Chukwumerije. 2007. *Global Justice and Neoliberal Environmental Governance*. New York: Routledge.
- Oliver-Smith, Anthony in Susanna Hoffman. 1999. *The angry Earth: Disaster in anthropological perspective*. New York: Routledge.
- Olssen, Mark. 2004. *Culture and learning access and oportunity in the classroom*. Greenwich. Information Age Publ.
- Oreskes, Naomi. 2010. *Merchant of doubt*. London. Bloomsbury Publ.
- Orr, David W. 2004. *Earth in Mind: On Education, Environment, and the Human Prospect*. Washington: Island.
- Orr, David W., Michael K Stone, Zenobia Barlow in Frijof Capra. 2005. *Ecological Literacy: Educating Our Children for a Sustainable World*. San Francisco: Sierra Club.
- Orr, David. 1991. *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Albany: State University of New York Press.
- Orr, David. 2002. *The nature of design*. Oxford. OUP.
- Orr, David. 2009. *Down to the wire*. Oxford: Oxford UP.
- Park, Hoon, Clifford Russell in Junsoo Lee. 2009. National culture and environmental sustainability: A cross-national analysis. V: *Journal of Economics and Finance*, 31 (1): 104-121.
- Parr, Adrian. 2009. *Hijacking Sustainability*. Cambridge: MIT Press.
- Pasmore, William in Richard W. Woodman. 2005. *Research in Organizational Change and Development*. SAMsterdam: Elsevier.
- Peperzak, Adrian Theodor, izd.(1995): *Ethics as a first philosophy. The Significance of Emmanuel Levinas for philosophy, literature and religion*. New York: Routledge.

- Perrini, Francesco, Stefano Pogutz in Antonio Tencati. 2006. *Developing corporate social responsibility: a European perspective*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Petit, Patrick U. 2008. *Earthrise: The dawning of a new civilization in the 21st century*. München: UTZ.
- Pezzey John in Michael A. Toman. 2002. *Progress and problems in the economics of sustainability*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Pinnington, Ashly, Rob Macklin in Tom Campbell. 2007. *Human resource management: Ethics and employment*. Oxford: Oxford UP.
- Poliner Shapiro, Joan in Jacqueline A. Stefkovich. 2010. *Ethical Leadership and Decision Making in Education: Applying Theoretical Perspectives to Complex Dilemmas*. New York: Routledge.
- Pollan, Michael. 2008. *Defense of Food: An Eater's Manifesto*. London: Penguin Books.
- Poole, Marshall Scott in Andrew H. Van de Ven. 2004. *Handbook of organisational change and innovation*. Oxford: Oxford UP (tudi online).
- Postma, Willem. 2005. *Towards an ecological ethic of care for environmental education*. *Pedagogiek* 25 (1).
- Prasad, Archana. 2003. *Against ecological romanticism*. New Delhi: Three Essays Collective.
- Proctor, Robert. 1991. *Value-free science? Purity and power in modern knowledge*. Cambridge: Harvard UP.
- Rawes, Peg. 2007. *Irigaray for Architects*. Abingdon: Routledge.
- Reed, Edward S. 1996. *The necessity of experience*. New Haven: Yale UP.
- Rees, William E. 2003. *Impeding sustainability? The ecological footprint of higher education*. V: *Planning for Higher Education*, 31 (3), 88–98.
- Reid, Alan, Bjarne Bruun Jensen, Jutta Nickel in Venka Simovska. 2007. *Participation and Learning: Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*. Springer: New York.
- Reiter, Johannes. (2002): »Ende der Bescheidenheit: Deutsche Biopolitik nach den 30. Januar 2002.« v: *Herder Korrespondenz* 56 (3): 119–124.
- Ricoeur, Paul. 2007. *Reflections on the just*. Chicago: Chicago University Press.
- Rifkin, Jeremy. 2009. *The empathic civilization: The race to global consciousness in a world in crisis*. Cambridge: Polity Press.
- Robbins, Paul. 2004. *Political ecology. A critical introduction*. London: Blackwell Publishing.
- Roszak, Theodore. 1993. *The Voice of the Earth: An Exploration of Ecopsychology*. London: Theodore Bantam.
- Roszak, Theodore. 2003. *Person/Planet: The Creative Disintegration of Industrial Society*. Lincoln. Authors.
- Roth, Wolff-Michael. 2004. *Rethinking Scientific Literacy*. New York: RoutledgeFalmer.
- Roy, Ellen F in Katsuyoshi Fukui. 1996. *Redefining nature: ecology, culture and domestication*. Oxford: Berg.
- Rustja, Erika. 2007. *Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj: primeri dobre prakse v Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Salomone, M., ur. 2006. *Educational paths towards sustainability*. Actes du 3 Congrès Mondial de l'Éducation Relative à l'Environnement. Scholé Futuro. ISBN 8885313183
- Sandel, Michael. 2010. *Justice: What's the Right Thing to Do?* London: Penguin Books.
- Saw, Deborah. 2005. *Corporate social responsibility as part of the business and its relationships*. Hankook, John. ur. *Investing in corporate social responsibility*. 167–196. London: Kogan Page.
- Schumacher, Fritz E. 1993 (1973). *Small is beautiful: A study of economics as if people mattered*. Napa: Vintage Publ.
- Senge, Peter M. 2006. *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*. London : Random House Business Books.
- Senge, Peter M., Bryan Smith, Nina Kruschwitz, Joe Laur in Sara Schley. 2010. *The Necessary Revolution: How Individuals and Organisations Are Working Together to Create a Sustainable World*. London: Nicholas Brealey.

- Sennett, Richard. 2002. *Respect: The Formation of Character in an Age of Inequality*. London: Penguin.
- Serageldin Ismail. 1998. *Organizing knowledge for environmentally and socially sustainable development*. Washington: The World Bank.
- Sherin, Aaris. *SustainAble: A Handbook of materials and applications for graphic designers and their clients*. Beverly: Rockport Publishers.
- Sider, Ronald. 2008. *The scandal of evangelical politics: Why are Christians missing the chance to really change the world?* Grand Rapids: Baker Books.
- Siebenhuner, B. in M. Arnold. 2007. Organizational learning to manage sustainable development. *Business Strategy and the Environment* 16: 339-353.
- Silka, Linda in Robert Farrant. 2006. *Inside and Out: Universities and Education for Sustainable*. Amityville: Baywood Publishing Company.
- Slabe, Anamarija. 2002. *Odstranimo ovire za trajnostni razvoj podeželja*. Zbornik projekta. Ljubljana: Inštitut za trajnostni razvoj.
- Slovic, Paul. 2000. *The perception of risk*. London: Earthscan Publications.
- Snyder, Gary. 1990. *The practice of the wild*. San Francisco: North Point Press.
- Spariosu, Mihai. 2004. *Global Intelligence and Human Development*. Cambridge: MIT Press.
- Sparrow, Lise M. 2000. Beyond multicultural man: complexities of identity. *International Journal of Intercultural Relations*, 24 (2): 173-201.
- Speth, James Gustave. 2008. *The bridge at the end of the World: Capitalism, the environment, and crossing from crisis to sustainability*. New Haven: Yale UP.
- Steingraber, Sandra. 1998. *Living Downstream: A Scientist's Personal Investigation of Cancer and the Environment*. New York: Vintage.
- Steingraber, Sandra. 1998. *Living Downstream: A Scientist's Personal Investigation of Cancer and the Environment*. New York: Vintage.
- Stoner, James A. F. in Charles Wankel . 2008. *Global sustainability initiatives: New models and new approaches*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Strathern, Marilyn. 1995. Future kinship and the study of culture. V: *Futures*, 27: 423-435.
- Stritih, Jernej et al. 2007. *Plan B za Slovenijo: pobuda z atrajnostni razvoj*. Ljubljana: Umanotera.
- Sutton, Sharon Egretta in Susan P. Kemp. 2002. Children as partners in neighborhood placemaking: Lessons from intergenerational design charrettes. V: *Journal of Environmental Psychology*, 22 (1-2): 171-189.
- Talpade Mohanty, Chanda. 2003. *Feminism without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*. Durham: Duke UP.
- Talpade Mohanty, Chanda. 2003. *Feminism without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*. Durham: Duke UP.
- The Environment Encyclopedia and Directory*. London: Evropa 1994-
- Thoreau, Henry David. 2005. *Walden and civil disobedience*. New York: Barnes & Noble
- Tinker, Robert in Joseph Krajcik, izd. 2001. *Portable Technologies: Science Learning in Context*. Kluwer Academic Publ.
- Topping, Keith. 2001. *Peer assisted learning*. Cambridge: Brookline Books.
- Trifonas, Peter Pericles, ed. 2000. *Revolutionary Pedagogies: Cultural Politics, Instituting Education, and the Discourse of Theory*. New York: Routledge.
- Trstenjak, Anton. 1975. *Kršćanstvo in kultura*. Tinje: Dom prosvete.
- UNESCO. 2005. United Nations Decade of Education for Sustainable Development: International Implementation Scheme. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654E.pdf> (2008-05)
- Unterhalter, Elaine. 2005. Global inequality, capabilities, social justice: The millennium development goal for gender equality in education. V: *International Journal of Educational Development*, 25 (1): 111-122.

- Unterhalter, Elaine. 2005. Global inequality, capabilities, social justice: The millennium development goal for gender equality in education. V: *International Journal of Educational Development*, 25 (1): 111-122.
- Vahtar, Marta. 1995. *Arhitektura v šoli: izobraževanje za trajnostni razvoj*. 1. faza. Regionalna identiteta fizičnega prostora in izobraževanje : predstavitev dosedanjih izkušenj in oblikovanje izhodišč za nove izobraževalne programe. Ljubljana: Urbanistični inštitut Republike Slovenije.
- Varela, Francisco. 1993. *The embodied Mind. Cognitive science and human experience*. Cambridge: MIT Press.
- Vargas, Claudia Maria. 2000. Sustainable development education: Averting or mitigating cultural collision. *International Journal of Educational Development* 20: 377–396.
- Viederman, Stephen. 1993. *A dream of sustainability*. <http://www.fs.fed.us/eco/eco-watch/ew940104.htm> (2010-01).
- Visser, Wayne, ed. 2009. *Landmarks for Sustainability: Events and Initiatives That Have Changed Our World*. Sheffield: Greenleaf Publ.
- Walker, Brian in David Salt. 2006. *Resilience Thinking: sustaining ecosystems and people in a changing world*. Washington: Island Press.
- Wals, Arjen E. J. in Bob Jickling. 2002. 'Sustainability' in higher education: From doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning. V: *Higher Education Policy*, 15: 121–131.
- Wals, Arjen E. J., ed. 2007. *Social Learning Towards a Sustainable World: Principles, Perspectives, and Praxis*. Wageningen: Wageningen Academic Publishers.
- Warraq, Ibn. 2008. *Defending the West: A Critique of Edward Said's Orientalism*. Amherst/NY: Prometheus Books.
- Weizsäcker, Carl Friedrich. 1988. *Bewußtseinswandel*. München: Hanser.
- Wenden, Anita L. 2004. *Educating for a culture of social and ecological peace*. Albany: State University of New York Press.
- Wenger, Etienne. 1999. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Werther, William B., David Chandler. *Strategic corporate social responsibility: stakeholders in a global environment*. Thousand Oaks: Sage.
- Wessels, Tom. 2006. *The myth of progress: Toward a sustainable future*. Lebanon: University of Vermont Press.
- Weybrecht, Giselle. 2010. *The Sustainable MBA: The Manager's Guide to Green Business*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Wheeler, Keith A. in Anne Perraca Bijur. 2000. *Education for a Sustainable Future: A Paradigm of Hope for the 21st Century*. New York: Springer.
- Whiteside, Kerry H. 2006. *Precautionary politics: Principle and practice in confronting environmental risk*. Cambridge: MIT Press.
- Wilderer P. A., Edward D. Schroeder in Horst Kopp. 2004. *Global sustainability: the impact of local cultures: a new perspective for science and engineering, economics and politics*. Hoboken: Wiley.
- Wilson, Edward O. (1984): *Biophilia*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wilson, Edward O. 2002. *The future of life*. New York: Knopf.
- World Bank. 2007. *Poverty and the Environment*. Washington: World Bank.
- Worldwatch Institute. 2008. *State of the World 2008: Innovations for a Sustainable Economy*.
- Wright, Ronald. 2005. *A short history of progress*. New York: Carroll & Graf.
- Wright, Tarah S. A. 2002. Definitions and frameworks for environmental sustainability in higher education. V: *Higher Education Policy*, 15: 105–120.
- Zucker, Andrew. 2008. *Transforming Schools with Technology: How Smart Use of Digital Tools Helps Achieve Six Key Education Goals*. Harvard Education Press.

14.3 Seznam izjav v okviru IAU (UNESCO), ki se nanašajo na TR

- Charter for an Alliance of French Universities in Fostering Sustainable Development (Charte Pour une Alliance des universités françaises en faveur du développement durable)* (2008). http://www.cpu.fr/fileadmin/fichiers/actu/Charte_DD_3_juillet_2008.pdf (2010-02).
- Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development* (2007). http://www.igu-cge.luzern.phz.ch/seiten/dokumente/plu_igu_cge_ludeclaration_sustdev.pdf
- Declaration on the Responsibility of Higher Education for a Democratic Culture Citizenship, Human Rights and Sustainability* (2006). <http://www.internationalconsortium.org/declaration> (2010-02).
- Graz Declaration on Committing Universities to Sustainable Development* (2005). http://www-classic.uni-graz.at/geo2www/Graz_Declaration.pdf (2010-02).
- Declaration of Barcenona* (2004). http://eesd08.tugraz.at/pics/declaration_of_barcelona_english.pdf (2020-02).
- Ubuntu Declaration on Education and Science and Technology for Sustainable Development* (2002). http://www.iau-aiu.net/sd/rtf/sd_dubuntu.rtf (2010-02).
- Lüneburg Declaration* (2001). http://www.iau-aiu.net/sd/rtf/sd_dluneburg.rtf (2010-02).
- World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Change and Framework for Peiority Action for Change and Development of Higher Education* (1998). http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm#world%20declaration (2010-02).
- Thessaloniki Declaration* (1997). http://www.iau-aiu.net/sd/rtf/sd_dthessaloniki.rtf (2010-02).
- Declaration of Barbados* (1994) <http://islands.unep.ch/dbardecl.htm> (2010-02).
- CRE-Copernicus Charter* (1994). <http://www.iisd.org/educate/declarat/coper.htm> (2010-02).
- IAU Kyoto Declaration* (1993). http://www.iau-aiu.net/sd/sd_dkyoto.html (2010-02).
- Swansea Declaration* (1993). http://www.iau-aiu.net/sd/rtf/sd_dswansea.rtf (2010-02).
- Rio Declaration on Environment and Development (Anex I)* (1992). <http://www.un.org/documents/ga/conf151/aconf15126-1annex1.htm> (2010-02).
- Halifax Declaration* (1991). http://www.iau-aiu.net/sd/rtf/sd_dhalifax.rtf (2010-02).
- Talloires Declaration* (1990). http://www.ulsf.org/programs_talloyres.html (2010-02).
- Tbilisi Declaration* (1977). <http://www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.html> (2010-02).
- Stockholm Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment* <http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp?DocumentID=97&ArticleID=1503> (2010-02).

14.4 Seznam nekaterih meduniverzitetnih povezav, ki uveljavljajo cilje trajnosti

- European University Association (EUA)*, ki je rezultat združitve Združenja evropskih univerz in Evropske zveze rektorskih konferenc leta 2001 v Salamanci. Zajema 46 evropskih držav. Posebno poslanstvo EUA je sodelovanje v bolonjskem procesu in izboljševanje te reforme univerz (<http://www.eua.be/>).
- The International Association of Universities (IAU)*, ustanovljena leta 1950 v okviru UNESCA. Združuje univerze v 150-ih državah po svetu. Znotraj te zveze je eden najpomembnejših mejnikov globalni dogovor med univerzami glede izobraževanja za trajnostni razvoj (*Global Higher Education for Sustainability Partnership*, GHESP (2000)). V tem dogovoru so štiri moduli: (1) TR – etika in praksa; (2) gospodarstvo in družbeni kontekst za trajnostno komunikacijo; (3) praksa trajne komunikacije: od inovativnosti do tveganja; (4) praks a in uveljavljanje komunikacije na trgu; Kot petega lahko štejemo analizo različnih javnih in zasebnih kampanj ter HESD, ki je kratica za *promoting of higher education for sustainable development* (<http://www.unesco.org/iau/>).
- International Institute for Sustainable Development (IISD)* je kanadska nevladna organizacija, ki združuje univerz in raziskovalne inštitute s področja TR. Glavno sporočilo združenja je pomagati skupnostim, da bi živeli po merilih trajnosti. Glavne teme IISD so: klimatske spremembe, gospodarstvo, investicije, vodenje in upravljanje, informacijska družba, trgovina, meritve in ocenjevanje, naravni viri, partnerstvo, varnost, trg, oblikovanje osebnosti (<http://www.iisd.org/>).
- International Association for Impact Assessment (IAIA)* je mednarodni forum naprednih rešitev, razvoja in razvoja komunikacijskih tehnologij in najboljših praks. Razvija globalno in lokalno usposobljenost ljudi za upoštevanje okoljskih, družbenih, zdravstvenih in drugih ocen, v katerih je čutiti znanstveno resnost in kar največjo družbeno udeležbo. Tako to združenje tudi opredeljuje TR (<http://www.iaia.org/>)
- Alliance for Global Sustainability (AGS)* je mednarodna multidisciplinarna zveza štirih tehničnih univerz, in sicer Swiss Federal Institute of Technology (ETHZ oz. Eidgenössische Technische Hochschule) iz Züricha,

MIT (Massachusetts Institute of Technology), Tokijske univerze (University of Tokyo) in Univerze Chalmers (University of Technology) s Švedske. Njihova zaveza temelji na prepričanju, da univerze niso samo 'tovarne znanja'; postale naj bi bolj družbeno aktivne ter izkoristile prednost, ki jim jo zagotavlja politična nevtraknost. Vsaka od teh šol ima lastni center za izobraževanje za trajnostni razvoj, to pa te univerze tudi povezuje. Med pomembnimi cilji je razvijanje vizij o urbanizaciji in mestih prihodnosti (zlasti Chalmers).

International Council for Science (ICSU) s sedežem v Parizu (od 1931), ki povezuje univerze in raziskovalne ustanove z motom: strengthening international science for the benefit of society, ima med štirimi prioritetami tudi znanstveno izobraževanje z namenom usposabljanja z aTR (<http://www.icsu.org>)

Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education (AASHE) je združenje, ki je nastalo leta 2001 in povezuje nevladne organizacije in visokošolske ustanove.

ZAVOD SV. IGNACIJA, RAZISKOVALNI INŠTITUT 2020

CILJNI RAZISKOVALNI PROJEKT

**ETIKA V IZOBRAŽEVANJU
ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ
(2008-2010)**

Šifra projekta: V5-0441
(Pogodba št. 1000-08-280-441)

ZAKLJUČNO POROČILO
Projektna skupina B

AVTORJA POROČILA:

**PROJEKT B/
mag. Dušan Jamšek
dr. Petra Javrh**

Ljubljana, avgust 2010

KAZALO

Povzetek	5
Abstrakt	7
I. Teoretični del	9
1.1 Uvod	9
1.2 Vizija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj – VITR	9
1.3 Pomembni mednarodni dokumenti	10
1.4 Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja	10
1.5 VITR, vrednote in vzgoja za ravnanje	11
II. Metodologija	12
2.1 Terminologija	12
2.2 Preučevani problem	12
2.3 Hipoteze in raziskovalna vprašanja	13
2.4 Opravljene analize, raziskave in primerjave ter preiskovane spremenljivke	13
2.5 Faze opravljenega dela	15
III. Empirični del	16
3.1 Anketa v SRŠ	18
3.2 Primerjave rezultatov anket v SRŠ in OŠ	23
3.3 Analize križanj (podatki za OŠ in SRŠ)	54
3.4 Možni model TR-šole in skupnost TR-šol	76
IV. Razprava	80
4.1. Pomembnost ključnih vsebin VITR po mnenju profesorjev	80
4.2 Pogledi dijakov in učencev na razvoj človeške družbe in njen vpliv na planet	81
4.3 Izhodišča za oblikovanje skupnosti tr-šol	81
4.4 Prednostne ključne vsebine vitr - rezultati primerjave podatkov o prisotnosti elementov vitr v osnovnih s srednjimi šolami	87
4.5 Sklep	93
V. Predlog elementov za strategijo vključevanja VITR v SRŠ in OŠ	94
VI. Literatura in drugi viri	97

Povzetek

Razglasitev obdobja od leta 2005 do 2015 za desetletje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (UNESCO) ter ozaveščenost o bogastvu Slovenije z vidika naravnih danosti (velika pestrost pokrajin, velika biološka raznolikost, bogati viri pitne vode itd.) so bili naši izzivi tudi v tem raziskovalnem projektu.

Ker ima »vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj osrednje mesto v razvoju vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji« je za njeno uvajanje pomembna teoretično dobro podprta in kontekstu primerna strategija. Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (v besedilu: VITR so ključno določale cilje »projekta B«, kjer smo z različnimi raziskovalnimi pristopi ugotavljali prisotnost elementov VITR v sloveskih šolah na srednješolski stopnji. Namen našega projekta je bil obširneje razgrajene posamezne teoretične predpostavke (iz prve raziskave 2006-2008) testirati v srednješolski praksi. Tako smo se osredotočili na analizo poznavanja izhodišč in vizije VITR med profesorji in učitelji, na z VITR povezane vrednote in vzgojo za ravnanje, na vzpodbujanje kritičnega mišljenja in komuniciranja kot pomembnih elementov za doseganje trajnostnega razvoja, ter konkreten odnos do zdravega načina življenja, problemov v lokalnem okolju in tudi na primer do vode, ki je po naših pojmovanjih poudarjen kazalnik VITR.

Podatke smo soočili z podatki za osnovnošolsko stopnjo (2006-2008) in se na osnovi rezultatov poglobljeno posvetili opredelitvi novih strokovnih rešitev. Na koncu tega poročila predstavljamo tudi izhodišča za oblikovanje strategije uvajanja koncepta VITR v osnovne in srednje šole.

Poročilo lahko služi kot del strokovnih podlag za pripravo strategije. Predhodna raziskava Analiza in vzpodbujanje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v osnovne šole (2006-2008) nam je pokazala, da bo za učinkovito implementacijo VITR potrebno oblikovati strategijo oziroma celosten model, ki bo pozoren tako na organizacijske, finančne, politične kot tudi didaktične, metodološke ter vsebinske podlage in pogoje za resnično približevanje načelom trajnostnega razvoja.

Izhodišča in predloge za oblikovanje strategije smo oprli na rezultate opravljenih raziskav (terenska raziskava v OŠ 2008, terenska raziskava v SRŠ 2009), primerjave podatkov ter analize teoretičnih virov. Empirični podatki so pokazali, kateri cilji VITR so pri dijakih in profesorjih, pa tudi pri učencih in učiteljih doživeti kot pomembnejši, kako so med seboj odvisni in kako jih je mogoče sukcesivno načrtovati in dosegati. Pri oblikovanju predlogov za oblikovanje strategije smo veliko pozornost namenili ugotavljanju, kje profesorji in učitelji vidijo najboljše rešitve. Zelo jasno se kaže, da brez postopnega ponotranjenja ideje trajnostnega razvoja pri vsaj minimalnem številu ključnih profesorjev in učiteljev, ta v šolah ne more zaživeti. Gre torej za kakovostno zahtevnejše izzive, ki s seboj prinašajo zahteve po spremembah. Brez naslednjega koraka – oblikovanja strategije teh sprememb – je učinkovitost vpeljevanja VITR v šole ogrožena.

Temeljni raziskovalni problem naše raziskave je bil usklajen s prvo raziskavo. Nadaljevanje raziskave, zasnovane za srednješolsko stopnjo, nas je usmerjalo k glavnemu cilju – identificirati kakovost razumevanja koncepta trajnostnega razvoja v slovenskih srednjih šolah, stopnjo vpeljevanja VITR v šolsko prakso in globino razumevanja ciljev trajnostnega razvoja pri dijakih, profesorjih in vodstvih šol.

Raziskovanje je bilo sestavljeno iz več ključnih faz: 1) opravljene terenske raziskave, kjer smo ponovili anketo iz leta 2008 za stopnjo srednjih šol 2) analize in primerjave podatkov anket na osnovnošolski stopnji in srednješolski stopnji, ki smo jih dobili s križanji spremenljivk in 3) neposredne primerjave posameznih rezultatov v anketah za osnovno in srednjo šolo, 4) zaključnega poročila, kjer smo združili naše ugotovitve in oblikovali predloge.

Empirični podatki terenskih raziskav (ki jih predstavljamo v tem poročilu) kažejo, da je v našem kulturnem prostoru že marsikaj dobro zastavljeno. Kažejo, da imajo šole že precej izkušenj s posameznimi vidiki trajnostnega razvoja, vendar so rezultati na v osnovnih šolah na splošno boljši kot v srednjih šolah. Nekateri izjemno angažirani učitelji in profesorji posamezniki že dolga leta delujejo v smeri vizije VITR, pa tega tako niti ne poimenujejo. Med zanimivejšimi ugotovitvami naj izpostavimo:

1. Srednja šola v primerjavi z osnovno šolo privzgaja skrb za trajnostni razvoj v okoli 15 % manjšem obsegu. O zdravem življenju dijake pretežno le seznanja, ne pa tudi vzgaja.
2. Pri dijakih razvijejo najvišje rezultate v smeri oblikovanja zmožnosti za ustrezna ravnanja srednje šole z več strokovnimi programi, najnižje pa gimnazijski program. Izpostavljam pomen šolskega reda v okolju poklicne multikulturalnosti, ki je zaslužno za tako stanje, in na drugi strani nujo po obogatitvi okolja, v katerem prevladuje poklicna monokulturalnost.
3. Srednje šole v večjem obsegu vključujejo zunanje sodelavce v projektno delo kot osnovne šole, sodelovanje z lokalnim okoljem pa je slabše.
4. V srednji šoli upada vpliv profesorja kot modela ravnanja. Tako dijak v razredu kot profesor v družbi sta manj angažirana, kot smo to ugotovili za učitelje in učence v osnovnih šolah.

Večletno vnašanje posameznih elementov trajnostnega razvoja je brez dvoma vplivalo na način delovanja šol in celo na didaktiko. Opozoriti pa je treba na pomanjkanje metodičnih možnosti za celostno poučevanje, kakršnega zahteva razumevanje pomena trajnostnosti. Priporočila o raznolikih metodah poučevanja je v sedanjem dokaj togem sistemu predmetov še najlažje doseči z obliko projektnega tedna ali naravoslovnih dnevov. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj v šoli pa zahtevata še veliko več od tega.

Summary

In this research project we responded to the challenge of the decade of education for sustainable development which was declared by UNESCO for the period from 2005 to 2015. Another challenge was the awareness of the richness of Slovenia from the point of view of natural resources (great versatility of regions, great biodiversity, rich resources of drinking water etc.).

"Education for sustainable development represents a focal point in the development of education in the Republic of Slovenia", however, in order for it to be properly introduced we need theoretically well grounded strategy, which is adequate for a specific context. The guidelines of education for sustainable development (in continuation ESD) determined the goals of »Project B«, in which we were finding out the presence of the elements of ESD in the Slovene schools on the upper secondary level with different research approaches. The aim of our project was to test the extensively analysed individual theoretical assumptions (from the first research from 2006 to 2008) in the practice of upper secondary schools. In this way we focused on the analysis of the recognition of starting points and the vision of ESD among the

teachers, on the values connected to ESD and the education for actions, encouraging critical thinking and the communication as important elements for achieving sustainable development and the concrete attitude towards healthy way of living, the problems in local environment and the attitude towards water which is, according to our opinion, an important indicator of ESD

This data was confronted with the data for primary school (2006-2008) and on the basis of these results we focused on the definitions of new professional solutions. At the end of this report we present the starting points for the formation of a strategy for introducing the ESD concept in primary and secondary schools

The report can also serve as a part of professional basis for the preparation of a strategy. It is evident from prior research The Analysis and the encouragement of education for sustainable development in primary schools (2006-2008) that for the efficient implementation of ESD we need to make a strategy and the comprehensive model respectively, which will pay attention to the organisational, financial, political, didactic, methodological basis and conditions and to the basis of a content for realizing the principles of sustainable development.

The results of the already accomplished results (field research in primary school 2008, field research in upper secondary schools in 2009), the comparison of data and the analysis of theoretical sources were the basis for the starting points and recommendations for the formation of a strategy. The results of the empirical data showed which goals of ESD are experienced by students, teachers and pupils as important, how they depend among themselves and in what way is it possible to reach and plan them successively. When forming the recommendations for the formation of the strategy, we devoted a lot of attention to find out where do the teachers see the best solutions. It is evident that without at least minimum number of key teachers internalizing the idea of sustainable development, the latter could not be spread at schools. Therefore we deal with demanding challenges of high quality which bring the demands for change. Without the next step – the formation of the strategy of these changes – the effectiveness of introducing ESD in schools is threatened.

The basic research problem of our research was harmonized with the first research. The continuation of the research designed for upper secondary school level oriented us to the main goal – to the identification of the quality of understanding sustainable development in Slovene upper secondary schools, to the level of introducing ESD in the school practice and to the deepness of understanding the goals of sustainable development among students, teachers and school leadership.

The research consisted of the following key phases: 1) the accomplished field research where we repeated the questionnaire from 2008 for the level of upper secondary schools 2) the analysis and comparison of the data of questionnaires on the primary and upper secondary school levels which we gained with the crossing of variables and 3) the direct comparison of individual results in questionnaires and 3) the direct comparison of individual results in questionnaires for primary and secondary school 4) the final report where we gathered our findings and formed the recommendations.

The empirical data of field research (which we present in this report) show that there are many good things in our cultural environment. It is evident from these results that schools have already had a lot of experience with the individual aspects of sustainable development, however, the results on primary school level are generally better from the results on the

secondary school level. Several extraordinarily engaged individual teachers have adopted the vision of ESD for years in spite of the fact that they did not name it as such. Among the most important findings are the following:

1. In comparison with primary school, upper secondary school educates about the ideas of sustainable development to a lesser degree for 15 %. As regards healthy life it mainly informs the students and does not educate.
2. Schools with various professional programmes have the best results in the direction of forming the faculties¹ for adequate behaviour; the worst results are those of grammar school programmes. We would like to emphasize the importance of school order in the environment of professional multiculturalism to which the condition found out could be contributed and on the other hand we can enumerate the importance of the enrichment of the environment in which professional monoculturality prevails.
3. Upper secondary schools include professional collaborators in the project work to a greater extent than primary schools, nevertheless, the cooperation with the local environment is weaker.
4. In the upper secondary school the influence of a teacher as a role model decreases. Students and teachers are less active in a society, better results were found for teachers and pupils in primary schools.

The consistent introduction of the elements of sustainable development over the years influenced the way of functioning of schools and even the didactics. However, we have to call attention to the lack of methodical opportunities for comprehensive teaching, which is required in order to understand the importance of sustainability. Among the versatile methods of teaching in the currently rather rigid system of subjects we can recommend project week or social science days. Nevertheless, education for sustainable development in schools demands more than that.

¹ Damjan Štefanc differentiates between capability, faculty ("zmožnost in Slovene") and competence ("kompetenca in Slovene"). According to this author faculty is wider term than competence. He mentions Kohont who stated »...only when an individual is able to successfully apply his faculties (combination of knowledge, capacities and motives) in a certain situation, we can speak about competencies« (Kohont, in Štefanc 2006: 35-36).

1. Teoretični del

1.1 Uvod

Doseganje vizije trajnostnega razvoja v praksi je daljši proces iskanja, zorenja in nenehnega preverjanja, ali je smer razvoja resnično trajnostna.

Pri vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj gre za razširitev perspektive: težišče razmišljanja je sicer na obravnavi okoljskih problemov, ki jih imamo ljudje, ko uporabljamo omejene naravne vire in ko prihaja ob tem do konflikta interesov. Vendar ni več potrebno samo naravoslovno znanje, ki sicer še vedno ostaja temeljno za razumevanje delovanja narave in njenih pojavov, pomembnejšo vlogo kot doslej ima zavedanje časovne in etične perspektive in tesnejše povezovanje naravoslovnih z družboslovnimi vidiki okoljskih problemov (Marentič Požarnik 2000).

Trajnostni razvoj »zadovoljuje potrebe sedanjih generacij, ne da bi ogrozil možnosti prihodnjih generacij, da bodo tudi te lahko zadovoljevale svoje potrebe«². Posameznik, človek ima v tem prizadevanju osrednje mesto. Škotski raziskovalec in pobudnik okoljske vzgoje Rodger, kakor ga interpretira B. Marentič Požarnik (1996), je opredelil naslednje možne načine odnosa do vprašanja trajnosti, še posebej z vidika njegovega odnosa do okolja oziroma do planeta:

človek kot "uporabnik", v najslabšem primeru tudi "izkoriščevalec" okolja,

- človek kot (bolj ali manj moder) "upravljavec" okolja in njegovih virov,
- človek kot "varovalec" okolja, ki z različnimi predpisi čuva zlasti neokrnjeno naravo ipd.,
- človek kot "občudovalec" narave, ki opeva njene lepote (umetnik, popotnik, izletnik),
- človek kot "spoštovalec - soupravljavec" naravnega dogajanja, ki vidi sebe kot neločljiv del "zapletene mreže življenja".

Kakšni bodo bodoči državljani Slovenije, je precej odvisno tudi od razumevanja teh odnosov, vlog in procesov v družbi in koliko je pristna ideja VITR vpeta v slovenski izobraževalni sistem.

1.2 Vizija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj - VITR

Vizija trajnostnega razvoja predpostavlja tako odgovorno ravnanje do sebe, kot do družbenega in naravnega okolja. Trajnostno naravnani pa je lahko le posameznik, ki je zmožen systemskega, kritičnega in ustvarjalnega razmišljanja o trajnosti razvoja vseh generacij.

Vizija in vrednote trajnostnega razvoja morajo biti ključna komponenta kakovostnega izobraževanja (UNESCO 2004). Šole naj bi ne bile samo kraji učenja o trajnostnem razvoju ampak tudi prostor, kjer lahko učenci in dijaki izkusijo primere dobre prakse trajnostnega ravnanja.

Končen cilj VITR je doseči mirno sobivanje med ljudmi, manj trpljenja, manj lakote, manj revščine. Cilj je oblikovati svet, v katerem bodo ljudje dostojanstveno uživali človekove pravice. Sočasno bo potekala regeneracija naravnega okolja z zmanjšanjem izgube biodiverzitete, z zmanjšanjem kopičenja odpadkov v biosferi in geosferi. Bogastvo v raznolikosti vseh okolij tako naravnih, kulturnih, kakor tudi družbenih, predstavlja osnovno

² Our common future, Svetovna komisija za okolje in razvoj, 1987

komponento stabilnosti ekosistema in varnost ter elastičnost vsake skupnosti. Takšna kompleksnost, ki je značilna tako za naravno okolje, kakor tudi za grajeno okolje, pa zahteva nenehno ohranjanje celostnega pristopa (UNESCO 2004).

Listina Združenih narodov Desetletje vzgoje za trajnostni razvoj 2005-2014 navaja, da je: »Vzgoja za trajnostni razvoj vseživljenjsko prizadevanje, ki spodbuja posameznike, institucije in družbe, da gledajo na jutri kot na dan, ki pripada vsem nam – ali pa ne bo pripadal nikomur«.

Postavlja se dilema, kako idejo praktično implementirati čim širše v šolski prostor in se čimbolj izogniti pristopu reforme. Prav reforme pa glede na ugotovitve številnih raziskav praviloma ne dajejo dolgoročno dobrih rezultatov. Iz tega sledi nova dilema: kako se ob uvajanju tako zahtevnega koncepta posledično izogniti izgorevanju preobremenjenih učiteljev in profesorjev, ki jim je ta naloga neposredno naložena.

1.3 Pomembni mednarodni dokumenti

Že v predhodni raziskavi smo podrobneje in sistematično pregledali mednarodne dokumente ki so najbolj ključni v razvoju koncepta trajnostnega razvoja, kot ga razumemo danes. Zelo pomembni so bili naslednji programski dokumenti:

1. Agenda 21 o izobraževanju (Združeni narodi 1992)
2. United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005– 2014 (UNESCO 2004),
3. Strategija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, UNECE (2005),
4. On the review of the Sustainable Development Strategy. A platform for action (Svet Evropske unije 2005).
5. The 2005 review of the EU sustainable development strategy: Initial stocktaking and future orientations (Svet Evropske unije 2005).

Prav ti dokumenti so bili poleg empiričnih podatkov prve raziskave (2006-2008) ključna izhodišča oblikovanja kriterijev za ugotavljanje prisotnosti elementov VITR v srednjih šolah. Na osnovi teh smernic smo, kot prikazujemo v poglavju Metodologija, opredelili vsebino spremenljivk za opravljene terenske raziskave.

OPOMBA: Sistematičen in podrobnejši pregled zgoraj le omenjenih dokumentov je objavljen v končnem vsebinskem poročilu raziskave 2006-2008³.

1.4 Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja

Leta 2007 je bil v Sloveniji sprejet dokument *Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja*. Smernice so nastale na podlagi predlogov Programske skupine za trajnostni razvoj vzgoje, v katero so bili vključeni predstavniki različnih ministrstev, nevladnih organizacij in civilne družbe.

³ DERMOL-HVALA, Hedvika, GOLOB, Nika, JAMŠEK, Dušan, JAVRH, Petra, SKRIBE-DIMEC, Darja. *Analiza in spodbujanje vključevanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v osnovne šole : (2006-2008) : ciljni raziskovalni projekt : zaključno poročilo*. Ljubljana: Zavod Sv. Ignacija, Raziskovalni inštitut 2020, 2008. (na straneh MŠŠ: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/crp/2008/crp_V5_0239_porocilo.pdf)

V Smernicah zasledimo pomemben poudarek, da vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj »nista le dodatek k sedanjemu splošnemu izobraževanju«. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (v nadaljevanju poročila: VITR) ima v svoji viziji celovit, skladen pedagoški proces, ki vključuje odnos med človekom in naravo ter odnose med ljudmi, ki vodi do razumevanja vsestranske zveze med naravnim, gospodarskim, družbenim in političnim sistemom ter priznava soodvisnost ljudi, ki živijo v različnih delih sveta, ob tem, da skuša dejavno in tvorno reševati sedanja in prihodnja okoljska in družbena vprašanja človeštva.

Smernice so za naš kulturni oziroma šolski prostor opredelile ključna oziroma prednostna področja vzgoje in izobraževanja v skladu s trajnostim razvojem (naredili smo izbor in jih poimenovali ključne vsebine VITR):

- aktivno državljanstvo in odgovornost v krajevnem in mednarodnem kontekstu,
- demokracijo,
- vladanje,
- etiko,
- pravičnost,
- varnost,
- človekove pravice,
- zmanjšanje revščine,
- zdravstvo,
- enakost spolov,
- kulturno raznovrstnost,
- razvoj podeželja in mest,
- gospodarstvo,
- varstvo okolja,
- upravljanje naravnih virov ter
- biološko in pokrajinsko raznovrstnost (Smernice 2007, str. 4).

Razvoj dogodkov in dogajanj na svetovno pomembnih konferencah, povezanih s trajnostjo razvoja, kaže na vedno širše razumevanje in zavedanje človeštva oz. voditeljev svetovnega razvoja na vpletenost ljudi pri nastajanju in razreševanju okoljskih problemov, saj je zaznati drugačno načrtovanje razvoja, produkcije in potrošnje, ki tako upošteva tudi potrebe prihodnje generacije.

1.5 VITR, vrednote in vzgoja za ravnanje

V prvi raziskavi smo ugotovili, da brez jasne vrednotne opredelitve vzgojno-izobraževalni koncept določenega tipa šole zvedeni posebej v točki, ko bi se morali ujeti in podpreti:

- učiteljeve osebne vrednote in
- na šoli prevladujoči vzgojni pristop.

Nakazuje se, da brez postopnega ponotranjenja ideje trajnostnega razvoja pri vsaj minimalnem številu ključnih učiteljev, ta v šoli ne more zaživeti. Praksa uvajanja bodoče strategije VITR v slovenskih šolah ne bi smela biti zgolj sledenje še eni od novosti.

Pri pojmovanju vrednot smo se naslonili na pojmovanja objektivnih vrednot E. Sprangerja in operacionalizacije njihovega delovanja J. L. Hollanda. Po Sprangerjevem pojmovanju je človeška kultura odsev delovanja duha kot objektivne kulture. Vidiki duha so objektivne vrednote, ki so skozi človekov zgodovinski razvoj ustvarile različna področja duhovnega

življenja, različne kulture. Po J.L. Hollandu so glavne vrste duhovne kulture tehnika, znanost, umetnost, sociala, ekonomija in uprava. Njim lahko pripišemo temeljne vrednote raba, resnica, lepota, dobrota, korist in pravica.

Vloga vsakokratne družbe je, da skozi šolanje vzgoji človeka za bivanje v njeni bolj ali manj enoviti kulturi. Po zgodovinskem prelomu v osemdesetih letih prejšnjega stoletja je postalo šolanje bistveno zahtevnejše ravno zato, ker se je monolitnost okolij močno zrahljala. Na primer: tehniške šol 21. stoletja bi morale (po Delorsovem pojmovanju) vzgojiti mladostnika, da bo znal ne zgolj tehnično delovati, ampak tudi bivati v raznoliki skupnosti (in seveda »biti biti«). V skladu s pojmovanjem treh stebrov trajnosti pa ga mora poleg tega vzgojiti tudi v skrbnejšega gospodarja z naravnimi viri, to je v mladega protagonista ekomičnejšega delovanja. Iz navedenega teoretičnega pristopa, ki učinke vzgoje vidi v oblikovanju zmožnosti (kompetenc) osebe za določeno ravnanje, smo v inštrumente, s katerimi smo v okviru tega raziskovalnega projekta ugotavljali trajnostno delovanje šol, vključili ustrezne ocenjevalne lestvice.

2 Metodologija

2.1 Terminologija

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (VITR) je morala v preteklih letih pri nas (pa tudi širše) doživeti razširitev perspektive iz prej uveljavljenega termina *okoljska vzgoja* k pojmovanju *trajnosti*. Okoljska vzgoja je prerasla svoj okvir, saj pojmovanje trajnosti ne pomeni samo potrebnega naravoslovnega znanja (ki sicer še vedno ostaja temeljno za razumevanje delovanja narave in njenih pojavov), pomembnejšo vlogo kot doslej ima zavedanje časovne in etične perspektive ter razumevanje soodvisnosti in povezanosti okoljskih, ekonomskih in družbeno-kulturnih vidikov raznih pojavov in problemov ter vrednot, ki naj stoje za konkretnimi odločitvami. Tu pa se je v zadnjih letih pri nas že opazno uveljavil pojem *trajnostni razvoj* ali *trajnost* oziroma v šolstvu *VITR*, vse širše pa se zdaj uveljavlja sinonim *vzdržni razvoj* ali *vzdržnost*.

V nadaljevanju uporabljamo prvi izraz, le poredko pa tudi izraz *vzdržnost*.

2.2 Preučevani problem

V raziskavi smo se osredotočili na raziskovalni problem, kateri so ključni elementi, ki definirajo VITR, kako jih uvajajo v srednješolsko prakso in ali so kateri od teh bolj poudarjeni kot drugi.

Kot bistvena izhodišča, na katerih sloni metodologija celotnega projekta - kot smo jo nadalje razgrajevali v posameznih raziskavah, izvedenih v okviru projekta – smo upoštevali sledeče:

- A) Agenda 21 (nastala leta 1992) kot bistveno spremembo v VITR vidi potrebo po spremembah na področju vrednot in načinov obnašanja glede odnosa do okolja.
- B) Pobudnik okoljske vzgoje Rodger (v Marentič Požarnik 1996) omenja naslednje vloge ali pozicije človeka v odnosu do narave in okolja: človeka kot "uporabnika" ali "izkoriščevalca" okolja, človeka "upravljalca" okolja in njegovih virov, človeka "varovalca" okolja, človeka "občudovalca" narave, ter človeka "spoštovalca – soupravljalca" naravnega dogajanja, ki vidi sebe kot neločljiv del "zapletene mreže življenja". Te vloge so na moč podobne Hollandovim značajskim tipom osebnosti: realističnemu, raziskovalnemu, umetniškemu, socialnemu, podjetniškemu in

upravnemu tipu, ki imajo tipične zmožnosti (kompetence) in jih je možno ugotavljati na standardiziran način.

C) UNESCO (2004) je v dokumentu opredelil, da morajo biti »vrednote, ki jih izraža trajnostni razvoj, jasne, tako da jih je možno preverjati, o njih razpravljati in praktično uporabljati«. Po našem prepričanju temu ustreza *konkretno učenčevo ravnanje* oziroma razvijanje navad, ki ga skušamo doseči z *vzgojo za ravnanje*.

D) Na osnovi UNECE-jeve strategije je kolegij ministra Ministrstva za šolstvo in šport opredelil enajst »ključnih področij VITR« (povzeto po Smernice 2007, str. 8), ki jih v raziskavi delovno poimenujemo *ključne vsebine VITR*.

2.3 Hipoteze in raziskovalna vprašanja

Naša izhodiščna hipoteza je bila, da je povezovanje strok dobra pot za vzgajanje trajnostne naravnosti na srednješolski stopnji izobraževanja. Zato smo se osredotočili na analizo stanja v ekonomskih, tehničnih in splošnih srednjih šolah.

Izhajali smo iz naslednjih predpostavk:

1. Za resnično približevanje načelom TR je potrebno oblikovati celostno strategijo uvajanja VITR v osnovne in srednje šole.
2. VITR zahteva določene visoko profesionalne lastnosti učiteljev. Glede na raziskave zadnjih let lahko upravičeno sklepamo, da bi pri uvajanju VITR posebno pozornost morali nameniti skupini zrelih učiteljev.
3. Prevladujoči vzgojni pristop šole mora podpreti osebne vrednote učiteljev, ti pa morajo postopno ponotranjiti idejo VITR. Predvidevamo, da v nasprotnem primeru elementi TR ne morejo zaživeti.

V opravljeni raziskavi smo se osredotočili na naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kateri cilji VITR so pri učiteljih/profesorjih in učencih/dijakih doživeti ali ocenjeni kot pomembnejši in/ali koliko so v hierarhičnem (procesnem) odnosu? Zakaj?
2. S kakšnimi didaktičnimi načini/pristopi v praksi profesorji prvenstveno uresničujejo cilje VITR in katere od njih ocenjujejo kot najboljše?
3. Kakšna sta kakovost in obseg sodelovanja med šolami in lokalnimi centri odločanja?
4. Kateri didaktični postopki in medpredmetne vsebine najbolj podpirajo VITR?
5. Kdaj, pod kakšnimi pogoji prihaja do prezasičenosti z novimi oblikami šolskega dela?

2.4 Opravljene analize, raziskave in primerjave ter preiskovane spremenljivke

Ciljni raziskovalni projekt je bil sestavljen iz več ključnih faz raziskovanja, in sicer:

1. Terenskih raziskav - raziskave pojmovanj in stališč profesorjev in dijakov glede ključnih vsebin VITR, študije »primerov dobre prakse«.
2. Primerjalnih analiz rezultatov prve (2006-2008) in druge raziskave (2008-2010).
3. Primerjalne analize hipotetičnih gradnikov TR-šole na temelju novih empiričnih podatkov.

Za metodološko korektnost primerjav med obema terenskima raziskavama smo poskrbeli s poenotenjem pri opredelitvi neodvisne in odvisnih spremenljivk, ki smo jih operacionalizirali v anketnih vprašanjih.

Spremenljivke UČENCI/DIJAKI:

Vrsta šole

Spol

Uspeh

Sedanji razvoj družbe (v1)

Telesna sprostitvev (v2)

Pitje vode (v3)

Zdravo življenje (v4)

Reševanje problemov (v5)

Argumentiranje/diskusijsko poučevanje (v6)

Vpetost v okolje/obisk uradov (v7)

Posredovanje uradom (v8)

Razredna skupnost (v9)

Upravljanje šole (v10)

Vzorniki (v11)

Povezovanje šole (v12)

Osebna prilagoditev ravnanja (v13)

Prenosljivost znanja (v14)

Uveljavite talentov (v15)

Ravnanje (v16)

a) šolski red

b) povezanost z razredom

c) sošolci

d) uporabnost znanja

e) vedoželjnost

f) umetniško samoizražanje

g) skrb

h) enakopravnost

privzgojenost (v 17)

sporočilo o TR (v18)

Spremenljivke UČITELJI/PROFESORJI:

Splošni podatki:

Vrsta šole

Spol

Delovna doba v šolstvu

Predmetno področje

Član projektnege tima

Vrsta tima (KVLI)

Vsebine TR:

Vsebine VITR (v1)

VITR v kurikulumu (v2)

Način obravnavanja vsebin (v3)

Diskusijsko poučevanje (v4)

Interdisciplinarnost (v5)

Sodelovanje učitelja z okoljem (v6)

Spoznavanje mehanizmov skupnosti (v7)

Ugotavljanje vrednot ljudi (v8)

Upravljanje šole(v9)

Potrebne omejitve (v10)
Dijakova/učenčeva prilagoditev ravnanja (v11)
Sodelovanje šole z zainteresiranimi partnerji:
Osebna vključenost v projekte TR (v12)
Vključenost kolektiva v TR (v13)
Vključenost zunanjih sodelavcev v projekte TR (v14)
Oblike sodelovanja zunanjih sodelavcev (v15)
Uporaba opreme (v16)
Prevladujoče razumevanje in ravnanje učencev/dijakov:
Ravnanje (v17)
i) šolski red
j) povezanost z razredom
k) sošolci
l) uporabnost znanja
m) vedoželjnost
n) umetniško samoizražanje
o) skrb
p) enakopravnost
Pitje vode (v18)
Pripadnost šoli (v19)
Uveljavljanje talentov (v20)
Osebni pogled na TR:
Rekreacija (v21)
Razumevanje TR (v22)
Razlika VITR-okoljska vzgoja (v23)
Spremembe (v24).

2.5 Faze opravljenega dela

Izvedeni projekt smo tako vsebinsko kot izvedbeno razdelili na pet faz:

1. faza: Glavni poudarek je bil na opredelitvi potrebnih elementov strategije, ko smo preučili potrebe in določili elemente, ki naj jih predlog strategije vsebuje.
2. faza: V tem delu smo zasnovali celostno raziskavo, kjer smo zasnovali in izdelali inštrumentarij za empirično raziskavo na terenu; zasnovali fenomenološko podraziskavo, ki se je osredotočala na izbrane mikro elemente VITR.
3. faza: Sledila je faza obdelave, analize in interpretacije empiričnih podatkov, ko smo zajeli opredeljen vzorec profesorjev in dijakov srednjih šol, podatke obdelali, analizirali in jih grobo interpretirali.
4. faza: Sledila je sinteza rezultatov in dopolnjen predlog, ko smo različne rezultate naših analiz zbrali, soočili, povezali in oblikovali dopolnjen predlog modela TR-šole. Opravili smo verbalno konsenzualno validacijo z nekaterimi od profesorjev in učiteljev v obeh terenskih raziskvah. Da bi zagotovili čim večjo veljavnost naših zaključkov in predlogov smo z rezultati naših izsledkov dejavno sodelovali na strokovnem kolokviju na temo Trajnostni razvoj slovenske univerze, kjer smo preverili, kako najrazličnejši udeleženci ocenjujejo relevantnost in uporabnost naših predlogov za elemente strategije. V to fazo je bila vključena tudi predstavitev javnosti, ko smo različne rezultate zbrali in na temelju združevanja rezultatov obeh raziskav oblikovali naše predloge. Rezultate izsledkov smo javno objavili v strokovnih ali znanstvenih publikacijah v tujini in jih kot del raziskovalnih dosežkov predstavili na dveh mednarodnih konferencah.

5. faza: Zaključujemo s predlogom izhodišč VITR, ki smo ga vnesli v končno poročilo. Oblikovali smo za prakso primerna izhodišča in predloge elementov strategije uvajanja VITR v slovenske šole.

OPOMBA: V nadaljevanju prikazujemo posamezne raziskave v strnjeni obliki, podrobneje so metodološki postopki in inštrumenti opisani v III. poglavju.

3 Empirični del

Uvod

Smernice za uvajanje VITR v Sloveniji

Možne poti uvajanja ključnih vsebin se kažejo skozi prisotnost in krepitev elementov VITR v različnih vrstah slovenskih šol. Smernice za uvajanje VITR v slovenske šole 2007 navajajo vrsto vsebin, ki so primerne posebej za šolski prostor (glej .Smernice 2007, str. 4). Za potrebe naše raziskave smo opredelili ti. ključne vsebine VITR, na katere smo naslonili naše nadaljnje raziskovanje:

PRIKAZ 1: Izbor vsebin VITR

Ključne vsebine VITR
Kakovostno preživljanje prostega časa
Krepitev zdrave samozavesti in samopodobe
Zdrav življenjski slog
Ohranjanje narave in varovanje okolja
Spoštovanje občečloveških vrednot
Dejavno državljanstvo in participacija
Medkulturni dialog in jezikovna raznovrstnost
Razvoj socialnih kompetenc
Spoznavanje različnih področij kulture in spodbujanje umetniške ustvarjalnosti
Razvijanje podjetnosti
Spodbudno delovno in učno okolje

Evropski koncept VITR

Nekoliko drugače oziroma širše pa so opredeljene tudi ključne teme, ki jih zajema trajnostni razvoj oziroma aktivnosti, ki so vzdržno usmerjene v EU. Navajamo jih za orientacijo v razumevanju pomena, ki ga imajo posamezne ključne vsebine v kontekstu teh, širših tem oziroma področij.

PRIKAZ 2: Ključne teme trajnostnega razvoja kot jih je sprejel Odbor za okoljsko politiko, Gospodarske komisije za Evropo, decembra 2006

Nekatere ključne teme, ki jih obsega učinkovit trajnostni razvoj
Mirovne študije (mednarodni odnosi, varnost in reševanje sporov, partnerstva itd.)
Etika in filozofija
Državljanstvo, demokracija in upravljanje
Človekove pravice (vključno z enakostjo med spoloma, rasno in medgeneracijsko enakostjo)
Boj proti revščini/zmanjšanje revščine

Kulturna raznolikost
Biotska in krajinska raznovrstnost
Varstvo okolja (ravnanje z odpadki itd.)
Ekološka načela/ukrepi za ohranjanje okolja
Upravljanje naravnih virov (vključno z vodami, zemljo, minerali, fosilnimi gorivi itd.)
Podnebne spremembe
Človekovo zdravje in zdravje družine (npr. HIV/aids, zloraba drog)
Zdravje okolja (npr. kakovost hrane in pitne vode; onesnaževanje)
Družbena odgovornost gospodarskih družb
Vzorci proizvodnje in dobrin
Gospodarstvo
Razvoj podeželja/mest

Posebno pozornost je potrebno nameniti prevajanju strateških pogledov o trajnostnem razvoju na področje vzgoje in izobraževanja. To je na ravni Slovenije bilo opravljeno s sprejetjem Smernic za uvajanje VITR v slovenske šole. Za primerjavo o “teži” posameznih elementov VITR - kot kazalnike trajnostnega razvoja predstavijo Smernice - navajamo tudi *preglednico učnih rezultatov, ki jih je opredelil dokument* Odbora za okoljsko politiko *Kazalniki VITR*.

Učenci in dijaki bi morali biti v skladu s stebri trajnostnega razvoja poznati:

- 1) take vrste učenje, da so se sami zmožni naučiti novega. Tako bi morali postopno v skladu s sposobnostmi na posamezni stopnji znati:

– postavljati analitična vprašanja/kritično razmišljati
– razumeti zapletenejše procese/ sistemsko razmišljanje
– premagovati ovire/reševanje problemov
– obvladovati spremembe/urejanje problemov
– ustvarjalno razmišljati/razmišljanje, usmerjeno v prihodnost
– poznati smisel medsebojnega povezovanja strok/celovit pristop

2) take vrste učenje, ki jim omogoča vse bolj kakovostno upravljati s svojim življenjem

– znati se učiti v raznovrstnih življenjskih okoliščinah
– sprejemati samostojne odločitve tudi v negotovih razmerah
– obvladovati težave in tveganja
– odgovorno ravnati
– ravnati s samospoštovanjem
– odločno ravnati

3) take vrste učenje, ki krepi vrednost posameznika (learning to be)

– samozaupanje
– samoizražanje in komuniciranje
– obvladovanje samega sebe tudi v stresnih okoliščinah
– sposobnost prepoznati in razjasni vrednote

4) take vrste učenje, ki jim bo dalo zmožnosti za življenje in delo v družbi in omogočalo trajnostni razvoj

– ravnanje z odgovornostjo (lokalno in globalno)
– ravnanje s spoštovanjem do drugih
– prepoznavanje različnih zainteresiranih strani in njihovih interesov
– sodelovanje/skupinsko delo
– sodelovanje v demokratičnem procesu odločanja
– pogajanje in doseganje soglasja
– porazdelitev odgovornosti (subsidiarnost)

Naše glavno raziskovalno vprašanje je bilo ugotoviti, koliko se v programskih dokumentih zapisane smernice udeležujejo v našem šolskem prostoru. Glede na kulturno-zgodovinsko specifičnost našega šolskega prostora smo namreč že v prvi raziskavi (2006-2008) ugotovili, da je izkušenj z uvajanjem dobrih in s trajnostjo skladnih projektov v našem šolskem življenju že precej. Cilj je bil torej prepoznati dobre izkušnje in opozoriti na stranpoti ter pregledati možne zakonitosti, ki se na teh izkušnjah nakazujejo.

3.1 Anketa v srednjih šolah

Z **anketnim vprašalnikom** smo ugotavljali stališča profesorjev in dijakov srednjih šol do nekaterih glavnih elementov TR, kot na primer o: kakovostnem preživljanju prostega časa (rekreacija), kakovostnih medsebojnih odnosih, zdravem življenjskem slogu (uživanje vode), trajnostno usmerjenem ravnanju z naravnimi viri ter kakovostnem izobraževanju (aktivne metode poučevanja). Ob tem smo bili pozorni na to, koliko je vzgoja za ravnanje vključena v neposredni izobraževalni proces in koliko je sestavni del širših dejavnosti šole.

Raziskovalni problem, na osnovi katerega smo oblikovali inštrument, je bilo vprašanje, katere elemente VITR srednje šole v praksi že uvajajo ter katere vsebine prepoznajo kot prednostne ali bolj pomembne.

Oblikovali smo naslednja **raziskovalna vprašanja**:

1. Ključne vsebine VITR – katere so prednostne ključne vsebine po oceni profesorjev in pogostost njihovega vključevanja pri delu z dijaki.
2. Na kakšen način profesorji pristopajo k izvajanju ključnih vsebin VITR, posebej smo se osredotočili na pogostost uporabe različnih načinov, diskusijski pristop in kroskurikularnost učnih vsebin.
3. Udejanjanje načel VITR v vsakodnevnem življenju šole, posebej smo se osredotočili na sodelovanje šole z lokalnim okoljem, aktivno poseganje šole v lokalno okolje z rezultati lastnih ugotovitev, na vzgojo za ravnanje ter aktivno participacijo dijakov na ravni šole.
4. Kakšno je sodelovanje šole z zainteresiranimi partnerji, posebej smo se osredotočili vključevanje profesorje v projekte z vsebinami VITR, vključevanje zunanjih sodelavcev v šolsko delo in uporabljanje šolske opreme za dobrobit lokalne skupnosti.
5. Kakšna je skrb za razvoj zdrave osebnosti dijaka, posebej smo se osredotočili na zmožnosti za ravnanje, ugotavljali smo prevladujoče ravnanje dijakov glede psiho-socialnih potreb.

Izdelali smo dva vprašalnika: *Vprašalnik o prisotnosti elementov vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v srednjih šolah – profesorji* in *Vprašalnik o prisotnosti elementov vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v srednjih šolah – dijaki*. Vprašalnik za profesorje je imel 25 vprašanj, za dijake 18.

Vprašalnik za profesorje je imel naslednja poglavja:

- **splošni podatki** (ime šole, spol anketiranca, število let delovne dobe v šolstvu, predmet, ki ga poučuje, morebitno članstvo v projektnem timu),
- **vsebine trajnostnega razvoja** (katere od načrtovanih vsebin sodijo po profesorjevem mnenju v trajnostni razvoj, katere od načrtovanih vsebin se že izvajajo, kako jih obravnavajo, koliko jih obravnavajo na diskusijski način, koliko je vsebin v učnem načrtu, ki jih je možno obdelati z več vidikov, ali so obravnavali kakšne aktualne probleme trajnostnega razvoja v lokalnem okolju, ali so pri tem spoznali mehanizme reševanja skupnostnih problemov, ali so ugotavljali vrednote, na katerih gradijo ljudje svoje vsakdanje ravnanje, koliko dijaki poznajo strukturo upravljanja šole, kakšen je obseg dijakov, ki razume potrebnost omejitev pri uporabi naravnih virov, v kolikšni meri je dijak zmožen prilagoditi svoje ravnanje zaradi omogočanja enako kvalitetnega življenja prihodnjih generacij).
- **sodelovanje šole z zainteresiranimi partnerji** (vključenost profesorjev v projekte z vsebinami trajnostnega razvoja, morebitna vključenost zunanjih sodelavcev v te projekte, oblike, v katere so se vključevali zunanji sodelavci, uporaba šolske opreme za pridobivanje koristnih okoljskih podatkov za lokalno skupnost),
- **prevladujoče razumevanje in ravnanje dijakov** (glede upoštevanja šolskega reda, povezanosti z razredom, spoštljivega odnosa do sošolcev, uporabe šolskega znanja v vsakdanjem življenju, usmerjenosti v odkrivanje novega znanja, umetniškega samoizražanja, skrbi za druge ljudi, občutka za enakopravnost, pitja ustekleničene vode v primerjavi z drugimi napitki, občutja pripadnosti šoli, uveljavitve osebnih talentov),

- **osebni pogled na trajnostni razvoj** (kako razume profesor trajnostni razvoj šole, v čem se po njegovem mnenju trajnostni razvoj loči od okoljske vzgoje, katere spremembe so nujno potrebne za dobro izvajanje VITR).

Pretežni del vprašanj je bil izbirnega tipa z intervalnimi in ordinalnimi lestvicami. Na spremenljivkah nominalnega tipa so profesorji označevali prisotnost oz. odsotnost določenega pojava, pri spremenljivkah ordinalnega tipa pa z besedami označen velikostni red tega. Na intervalni spremenljivki, pri vprašanju o prevladujočem ravnanju glede upoštevanja šolskega reda, povezanosti z razredom, spoštljivega odnosa do sošolcev, uporabe šolskega znanja v vsakdanjem življenju, usmerjenosti v odkrivanje novega znanja, umetniškega samoizražanja, skrbi za druge ljudi in občutka za enakopravnost, so profesorji označevali dijakovo prevladujoče ravnanje na sedemstopenjski ocenjevalni lestvici Likartovega tipa.

Zadnja tri vprašanja o profesorjevem osebnem pogledu na trajnostni razvoj so bila odprtega tipa.

Vprašalnik za dijake je bil smiselno prilagojen tako, da dobljeni rezultati omogočajo primerjavo z odgovori profesorjev.

Vprašalnik za dijake je imel naslednja poglavja:

- **splošni podatki** (šola, spol, šolski uspeh),
- **vsebine trajnostnega razvoja** (kako vidijo sedanji razvoj človeške družbe in njen vpliv na planet, ali so se v srednji šoli seznanjali z zdravim načinom življenja, kakšno vlogo imajo običajno na sestankih razredne skupnosti, v kolikšni meri dijaki lahko vplivajo na odločitve o pomembnih vprašanjih šole, v kolikšni meri jih profesorji s svojim lastnim ravnanjem spodbujajo k skupni skrbi za okolje, koliko dijaki poznajo strukturo upravljanja šole, kakšen je obseg dijakov, ki razume potrebnost omejitev pri uporabi naravnih virov, kako pogosto so jih profesorji spodbujali, da so razpravljali z njim, kadar so se jim ob predstavljeni snovi porajala vprašanja ali dvomi).
- **sodelovanje šole z zainteresiranimi partnerji** (ali so dijaki sodelovali pri reševanju okoljskega problema, v kakšne mreže šol je njihova šola vključena, ali so učne vsebine obdelovali tudi tako, da so obiskali krajevne urade in službe ali upravne organe, kjer ste o obravnavani snovi ali problemu dobili potrebne podatke, ali so kdaj svoja poročila o razmerah v lokalnem okolju posredovali krajevnim uradom, službam, upravnim organom ali drugim ter jih seznanili z vašimi predlogi o izboljšanju).
- **prevladujoče razumevanje in ravnanje dijakov** (glede upoštevanja šolskega reda, povezanosti z razredom, spoštljivega odnosa do sošolcev, uporabe šolskega znanja v vsakdanjem življenju, usmerjenosti v odkrivanje novega znanja, umetniškega samoizražanja, skrbi za druge ljudi, občutka za enakopravnost, pitja ustekleničene vode v primerjavi z drugimi napitki, občutja pripadnosti šoli, uveljavitve osebnih talentov, v kolikšni meri se je po njihovem mnenju v času šolanja pri dijakih dejansko razvilo zaželeno ali nezaželeno ravnanje, koliko dijakom se je uspelo uveljaviti na šoli z njihovimi posebnimi talenti, kako pogosto lahko prenašajo znanja med predmeti).
- **osebni pogled na trajnostni razvoj** (koliko časa na dan naj mladostnik nameni telesni sprostivni, kako pogosto naj bi dijaki pili vodo v primerjavi z ostalimi vrstami napitkov, ali ocenjujejo, da jim je šola privzgojila skrb za trajnostni razvoj, ali je dijak pripravljen prilagoditi svoj način življenja, da bi s tem omogočil kakovostnejše življenje bodočim generacijam).

Vprašanja so bila odprtega in izbirnega tipa. Odgovori izbirnega tipa so bili na nominalnem, ordinalnem in intervalnem nivoju. Odprtega tipa je bilo vprašanje o učenčevem videnju sedanjega razvoja človeške družbe in njenega vpliva na planet. Intervalni izbirni tip odgovorov je bil uporabljen pri vprašanju o prevladujoči stopnji različnih dijakovih ravnanj, ki so jih pridobili v času šolanja. Na ocenjevalni lestvici so ocenjevali pridobljeno stopnjo ravnanja v smer dihotomno postavljenih kategorij osebnostih lastnosti.

Elektronski zajem podatkov

Pri zbiranju podatkov smo uporabili **elektronski anketni vprašalnik**. Podatke smo zbirali od 18. maja do 1. julija 2009. Zbrali smo 210 anket strokovnih delavcev in 620 anket dijakov (3. letnik). Od tega smo v obdelavo s standardnim paketom za statistične obdelave SPSS vključili: 203 ankete strokovnih delavcev in 606 anket dijakov.

Pred začetkom so vse anketirane šole dobile natančna pisna navodila, z ravnatelji pa je bil opravljen telefonski razgovor. Po izboru šol v vzorec smo opravili z vsemi vodstvi šol motivacijski razgovor o sodelovanju v raziskavi. Sodelovanje sta odklonili dve šoli.

V elektronskem zajemu podatkov so sodelovale naslednje šole: Srednja šola za gostinstvo in turizem Maribor, Tehniški šolski center Nova Gorica, Srednja ekonomska šola Celje, Ekonomska gimnazija in srednja šola Radovljica, Biotehniški izobraževalni center Ljubljana - Živilska šola, Dvojezična srednja šola Lendava, Srednja šola Veno Pilon Ajdovščina, Šolski center Ptuj - Biotehniška šola, Srednja medijska in grafična šola Ljubljana, Srednja gozdarska in lesarska šola Postojna, Šolski center Ravne na Koroškem, Šolski center za pošto, ekonomijo in telekomunikacije Ljubljana, Srednja šola za gostinstvo in turizem Radenci, Šolski center Srečka Kosovela Sežana, Srednja strojna in poslovna šola Maribor.

Šest srednjih šol kljub potrditvi sodelovanja anket ni oddalo.

Ob zaključku anketiranja je bilo v zbirniku za dijake **registriranih** 620 odpošiljanj. Od vseh sprejetih anket je bilo veljavnih 606, kar je 97,7%.

V zbirniku za profesorje je bilo ob zaključku anketiranja **registriranih** 210 odpošiljanj. Od prejetih anket je bilo veljavnih 203, kar je 96,7%.

Kot **neveljavne** smo upoštevali tiste ankete:

- a) pri katerih niso bile izpolnjene ocenjevalne lestvice,
- b) kjer je prišlo do dvakratnega odpošiljanja odgovorov,
- c) kjer je bilo izpolnjevanje ankete očitno nemotivirano ali neskladno,
- d) pri katerih anketiranec ni navedel imena šole.

Potek vzorčenja:

1. Nabor srednjih šol je bil narejen na osnovi seznama teh na spletni strani MŠŠ z naslovom: <https://sava.mss.edus.si/webregistri/default.aspx>⁴
2. Srednje šole, ki so v citiranem seznamu razvrščene po regijah, smo v seznam šol za vzorčenje razvrstili po abecednem vrstnem redu brez upoštevanja njihove regionalne lociranosti. Tako nastali abecedni seznam je obsegal 211 statističnih enot *populacije srednjih šol v Sloveniji*.
3. Vsaki šoli v abecednem seznamu smo pripisali z uporabo e-načina slučajnostnega izbora števil na spletnem naslovu <http://www.bf.uni->

⁴ Dostopano na dan 25. 03. 2009

lj.si/fileadmin/groups/2763/BT_MB_07_08/VAJA6_SM.pdf⁵ izbrano številko iz območja od 1 do 211.

4. Za upoštevanje izhodišča o metodološki upravičenosti primerjave srednješolskih in osnovnošolskih rezultatov, smo šole najprej razvrstili po velikostnem vrstnem redu njihovih slučajnostnih števil. Tam, kjer so imele šole isto izbrano številko, smo upoštevali abecedni vrstni red. V tako nastalem seznamu smo potem poiskali šolo, ki je imela po naših raziskovalnih podatkih že oblikovan kurikulum za trajnostni razvoj. Njena zaporedna številka v našem seznamu slučajnostnih števil je 66. Nato smo določili od vključno zaporedne številke 61 do vključno zaporedne številke 82 območje šol, ki smo jih izbrali v vzorec. Pri določitvi 61. šole smo upoštevali prvo desetico, v katero je padla referenčna šola, in določitvi zadnje, dvainosemdesete pa na eni strani število strokovnih delavcev na šolah po podatkih MŠŠ⁶ (teh je v celotni populaciji 5043), na drugi strani pa tretje izhodišče o 5% velikosti vzorca in 4. izhodišče o pričakovani velikosti odziva tako, da smo računali z izbiro 82. šole računali, da bo na vprašalnik odgovorilo 21,8 % nagovorjenih delavcev (v povprečju vsak 4,5848).

Ob upoštevanju razlike med regionalno naravo srednjih in lokalno naravo osnovnih šol smo z obvezno izbiro te, t.i. referenčne šole upoštevali dvofazni postopek vzorčenja, ki smo ga uporabili pri vzorčenju osnovnih šol, še pri vzorčenju srednjih šol. Pri osnovnih šolah smo (v skladu s hipotezo o dialektičnem razvoju eko in zdravih v trajnostno razvojne šole) namreč izvedli postopek vzorčenja v prvem koraku tako, da smo dodelili vlogo opredelitve najboljših, »na dobrem glasu stoječih« šol (v ljubljanski regiji) za eko in zdrave šole njihovima nacionalnima koordinatorjema, za ostale, t.i. običajne šole pa regijskemu predstojniku zavoda za šolstvo, v drugem koraku pa opravili izbiro med njimi iz tako nastalih treh seznamov v končni vzorec preko slučajnostnega izbora, ki smo ga opravili na fizični način preko treh selektorjev (oz. njihovih zastopnikov) osebno.

5. Glede na verjetnost, da vse izbrane šole ne bodo pristale na sodelovanje, smo v seznamu šol za vzorčenje določili rezervno območje šol iz začeta seznama.
6. Metodološko upravičenost primerjave osnovnošolskih s srednješolskimi rezultati smo zagotovili pri učiteljih z dvostopenjskim načinom vzorčenja, pri učencih oz. dijakih pa z izenačitvijo obeh raziskovanih skupin po uspehu. Pri skupini učencev smo raziskovali 40 % populacije (slabo polovico po uspehu najboljših učencev v oddelkih, ki so bili vključeni izpolnitev vprašalnika). Pri dijakih smo pri analizi podatkov kot posebno skupino oblikovali skupino gimnazija, to je tisto skupino šolajočih, ki so v osnovni šoli sodili v zgornjih 40 % učencev po uspehu. V vzorec gimnazija smo iz seznama slučajnostnega izbora srednjih šol izbrali vse šole, ki so imele v nazivu besedo gimnazija.

Tako smo dobili naključni izbor šol/profesorjev .

Število šol je bilo določeno tako, da bi zajeli 5% populacije profesorjev, če predvidevamo 20% odziv na anketo. Število dijakov ni bilo določeno, odločili smo se, da zajamemo vse dijake 3. letnikov na sodelujoči šoli, s čimer smo izvedli priložnostni zajem.

OPOMBA: Rezultate zaradi pomanjkanja prostora prikazujemo v primerjavi z rezultati osnovnih šol v nadaljevanju.

⁵ Dostopano na dan 27.03. 2009

⁶ <https://sava.mss.edus.si/webregistri/default.aspx> , dostopano na dan 25. 03. 2009

3.2 Primerjave rezultatov anket v SRŠ in OŠ

V tem poglavju bomo predstavili rezultate primerjav med dvema študijama: primerjave med analizo anketnega vprašalnika, ki smo ga izvedli v okviru tega projekta v srednjih šolah, ter analizo anketnega vprašalnika, ki smo ga izvedli v okviru predhodne študije (2006-2008). Že v zasnovi projekta smo izhajali iz cilja, da bomo s primerjavo podatkov dobili podobnosti in razlike v rezultatih za obe stopnji, s čimer bomo imeli ustrezne podatke za pripravo osnutka predlogov za strategijo VITR. Opozoriti je potrebno, da smo primerjali podatke, ki niso bili zbrani v isti časovni točki. Podatke za SRŠ smo zbirali maja 2009, podatke za OŠ pa v januarju 2008. Praviloma najprej navajamo rezultate analize srednjih šol, ki jih primerjamo z OŠ rezultati.

Raziskovalni problem, s katerim smo se kvantitativno ukvarjali v obeh analizah, je bilo vprašanje, katere elemente VITR srednje in osnovne šole v svoji praksi že uvajajo ter katere vsebine prepoznajo kot prednostne ali bolj pomembne.

Z **anketnimi vprašalniki**, ki so bil v obeh anketah glede na kontekst v največji možni meri podoben, smo ugotavljali tako stališča profesorjev in učiteljev kot dijakov srednjih šol in učencev osnovnih šol glede nekaterih glavnih elementov TR. Ob tem smo bili tako v OŠ kot SRŠ pozorni na to, koliko je vzgoja za ravnanje vključena v neposredni izobraževalni proces in koliko je sestavni del širših dejavnosti šol. Izdelali smo anketne vprašalnike za profesorje/učitelje in dijake/učence.

Vprašalnika za profesorje/učitelje sta imela naslednja poglavja:

- splošni podatki
- vsebine trajnostnega razvoja
- sodelovanje šole z zainteresiranimi partnerji
- prevladujoče razumevanje in ravnanje dijakov/učencev po oceni profesorjev/učiteljev
- osebni pogled na trajnostni razvoj .

Vprašalnika za dijake/učence sta imela naslednja poglavja:

- splošni podatki
- vsebine trajnostnega razvoja
- sodelovanje šole z zainteresiranimi partnerji
- prevladujoče razumevanje in ravnanje dijakov
- osebni pogled na trajnostni razvoj

Pri zajemu podatkov smo uporabili tehniko elektronskega anketnega vprašalnika. Ob zaključku anketiranja smo v zbirnikih beležili:

PRIKAZ 3: Število prejetih anket v zbirnikih ob zaključku anketiranja

subjekt	št. prejetih anket	št. veljavnih anket	% veljavnih anket
profesorji	210	203	96,7%.
učitelji	189	172	91,0 %.
dijaki	620	606	97,7%.
učenci	322	299	92,9 %.

Postopek vzorčenja

Metodološko upravičenost primerjave osnovnošolskih s srednješolskimi rezultati smo zagotovili pri učiteljih z dvostopenjskim načinom vzorčenja, pri učencih oz. dijakih pa z izenačitvijo obeh raziskovanih skupin po uspehu. Pri skupini učencev smo raziskovali 40 % populacije (slabo polovico po uspehu najboljših učencev v oddelkih, ki so bili vključeni izpolnitev vprašalnika). Pri dijakih smo pri analizi podatkov kot posebno skupino oblikovali skupino gimnazija, to je tisto skupino šolajočih, ki so v osnovni šoli sodili v zgornjih 40 % učencev po uspehu. V vzorec gimnazija smo iz seznama slučajnostnega izbora srednjih šol izbrali vse šole, ki so imele v nazivu besedo gimnazija.

V tej primerjavi praviloma prikazujemo soočenje ene in druge študije po anketnih vprašanjih. Kjer je bilo odstopanje v rezultatih med študijama po naši oceni relevantno, smo primerjali rezultate uravnoteženo izračunanih vzorcev (to pomeni: za SŠ smo v tem primeru natančnejših izračunov uporabili le rezultate gimnazij, saj predvidevamo, da so se odlični in pravdobri učenci iz OŠ vpisovali na gimnazije).

Vzorca obeh študij

Glede na spolno strukturo so vzorca sestavljali:

PRIKAZ 4: primerjava vzorcev po spolu

SPOL	št. anketiranih DIJAKOV		št. anketiranih UČENCEV		št. anketiranih PROFESORJEV		št. anketiranih UČITELJEV	
	f	%	f	%	f	%	f	%
m	313	51,7	147	49,8	50	24,8	29	17,0
ž	292	48,3	148	50,2	152	75,2	142	83,0
skupaj	606	100,0	299	100	203	100,0	172	100

Vzorec SRŠ profesorjev je sestavljalo 62,4%, učiteljev družboslovno-humanističnih smeri in 37,6 % učiteljev naravoslovno-tehničnih smeri. Vzorec OŠ učiteljev je sestavljalo 63,3 % učiteljev družboslovno-humanističnih smeri in 36,7 % učiteljev naravoslovno-tehničnih smeri. V SRŠ je 29,1% anketiranih profesorjev članov projektnih ali drugih timov, v OŠ pa 33%.

PRIKAZ 5: Primerjava vzorcev profesorjev/ učiteljev glede na predmetno področje

predmetno področje	SRŠ	OŠ
	% profesorjev	% učiteljev
družboslovno-humanistične	62,4	63,3
naravoslovno-tehnične	37,6	36,7

Glede na delovne izkušnje profesorjev/učiteljev smo v vzorec zajeli naslednje anketirance.

PRIKAZ 6: Delovne izkušnje profesorjev/učiteljev v obeh vzorcih

delovne izkušnje	SRŠ	OŠ
	% profesorjev	% učiteljev
do 5 let	5,0	18,7
od 5 do 20 let	61,5	39,2
od 20 let do 40	33,5	42,1

V vzorec zajeti dijaki/učenci se glede na njihov učni uspeh v predhodnem šolskem letu razvrščajo takole.

PRIKAZ 7: Šolski uspeh anketiranih dijakov/učencev

šolski uspeh sodelujočih dijakov/učencev v preteklem šolskem letu	SRŠ		OŠ	
	f	%	f	%
ODLIČEN	53	8,8	172	57,5
PRAV DOBER	160	26,6	97	32,4
DOBER	315	52,4	26	8,7
ZADOSTEN	66	11,0	3	1
NEZADOSTEN	6	1,0		

Prikaz primerjave analiz po anketnih vprašanjih

I. Pogledi dijakov in učencev na razvoj človeške družbe in njen vpliv na planet

Najpogostejši odgovori dijakov na odprto vprašanje *opiši, kako ti vidiš razvoj človeške družbe in njen vpliv na planet* so: stanje razvoja družbe, vpliv in posledice razvoja za planet in rešitve. Tudi odgovore učencev smo razdelili v več sklopov in sicer na optimistične odgovore, kritične odgovore, ki upoštevajo tako pozitivne kot negativne vidike razvoja družbe. Pri učencih pa se grupira še posebna skupina odgovorov, ki izražajo globljo zaskrbljenost glede prihodnosti, ki je pri dijakih nekako zabrisana ali pa sploh ni prisotna.

Odgovori dijakov, ki govorijo o stanju razvoja družbe, se polarizirajo na take, ki govorijo o svetli plati medalje (blagostanje, dinamičen družbeni razvoj, hiter tehnološki razvoj, izobraženost, okoljska zavest, prava smer razvoja, podaljševanje življenja, računalniška doba, zavzetost posameznikov) in na drugi strani take, ki opisujejo njeno temno plat (deviacije, egocentričnost, fizična neaktivnost, napačna lestvica vrednot, napačna smer razvoj, nazadovanje, nečlovečnost, neobzirnost do narave, nepravilnost, nezainteresiranost, opuščanje socialnih stikov, potrošništvo, prenaseljenost). V skupni misli bi lahko strnili njihovo prepričanje kot: hiter tehnološki razvoj ima slab vpliv na planet. To je seveda precej bolj kritičen in širši pogled od učencev.

Učenci so bolj konkretni: »zelo slabo vpliva na planet (ga močno onesnažuje)«, »onesnažujemo preveč zraka«, »se planet uničuje«, »z onasneževanjem si sami sebi škodimo«, »o tem nismo pravilno obveščeni«, »okolje je iz dneva v dan bolj neprijazno«.

Večje število dijakov je mnenja, da »se človeštvo razvija skoraj prehitro (f=38)«, »razvoj človeške družbe je prehitro vse poteka in se razvija prehitro zato tudi ni toliko razmisleka nad vsem in so stvari bolj površne)«. Enako mnenje je pogosto tudi pri učencih.

Med vplivi razvoja na planet dijaki sicer poudarjajo oba vidika, dvojni učinek razvoja, je pa tudi pri njih, tako kot pri učencih, v ospredju negativen/slab vpliv, brezbržnost, globalno segrevanje/podnebne spremembe, neosveščnost, onesnaževanje/odpadki, povečan vpliv na okolje, uničevanje planeta. Spregovorijo tudi pričakovanjih / predvidevanjih. Za dijake je značilen veliko bolj kompleksen pogled na problematiko, kar je glede na njihovo razvojno stopnjo glede na učence tudi pričakovati. Navajamo nekaj reprezentativnih primerov:

- »Družba se razvija prehitro. In s tem tudi tehnologija. In zato ker se vse tako hitro razvija svet ne more slediti temu razvoju in z tem propada in ruši.«
- »Mislim, da je veliko ljudi izobraženih in da s tem vplivajo na nek razvoj tehnike in s tem tudi na prihodnost.«

- *»Družba se razvija dobro. Mislim da se zavedamo da onesnažujemo planet, in se že dogajajo spremembe da bi se onesnaževanje zmanjšalo, vendar ne dovolj.«*
- *»Mislim da so ljudje že pred časom dosegli svoje dno in da se sedaj stvari vracajo na bolje. Osveščenost se počasi dviguje. Kljub vsem opozorilom glede onesnaževanja... Se mi zdi naš razvoj pozitiven. Razvija se medicina, v primerjavi s preteklostjo je ozdravljenih mnogo več ljudi, pred kratkim so presadili prvi obraz, izdelujejo zdravila, vedno večja je ozaveščenost o prehrani, iz tehnološkega vidika pa se tudi izumljajo avtomobili... Na organske odpadke.. Moje mnenje je da moramo znati izkoristiti to kar nam zemlja daje... Vsekakor pa se je treba tudi potruditi da so negativne posledice čim manjše. So posamezniki, ki jih skrbi za prihodnje generacije.«*
- *»Družba se razvija v popolnoma napačno smer, dokaz so zločini in vse nujne institucije za preprečevanje prav teh.«*
- *»Mislim, da postajamo ljudje vedno bolj egoistični in se trudimo samo, da nam bo nam samim dobro ne glede na druge. Današnji razvoj je popolnoma materialističen in egoističen.«*
- *»Vedno več je ljudi, ki so preobremenjeni s časom, nimajo časa zase, se premalo ukvarjajo s športom.«*
- *»Se mi zdi, da razvoj preveč temelji na materializmu, na neki arogantnosti, na tem, da si pomemben le če si močan (v vseh pogledih: denar, položaj, ugled, fizična moč...), ljudje zgublamo občutek za moralo, vse kar nam kaj pomeni, je kapital.«*
- *»Starši se vse bolj posvečajo karieram in zaslužku kot pa lastnim otrokom.«*
- *»Saj prevladujejo napačne vrednote kot so: mešanje ras, vere, kulture, centralizacija moči EU, ...«*
- *»Vse temelji na kapitalizmu, kar bo pognalo človeštvo v pogubo.«*
- *»Ni prihodnosti.«*
- *»Zaradi človeškega pohlepa po boljšem izsekavamo vse več gozdov, izdelujemo vse več avtomobilom s čemer vedno bolj onesnažujemo okolje, ki se nam bo po mojem mnenju slej kot prej maščevalo... Sicer se nam že maščuje. S podnebnimi spremembami... Sneg v Keniji, taljenje ledu na Antarktiki... Kdo je kriv za to?«*
- *»Mislim, da veliko ljudi ni osveščenih kaj se dogaja z našim planetom, večina, ki jih pa to ve, se za to ne sekirajo.«*
- *»Današnja človeška družba se vedno manj posveča okolju oz. Dandanes vedno bolj ker se kažejo posledice zanemarjanja okolja zadnjih nekaj let.«*
- *»Vidi se kdo ima privilegije in kdo nastrada. Smo v času neke vrste suženjstva in manipulacije uma iz strani države in denarnih mogotcev.«*
- *»Generacije so vedno bolj nezainteresirane za spremembo, vedno bolj onasnežujejo okolje. Ne zanima jih obistvo nič. Vedno manj so izobražene, in stvari s svetom jih večinoma ne zanimajo, so izjeme tudi, a teh je zelo malo.«*
- *»Mislim, da zaradi računalnikov ljudje nimajo več šasa za družbo in izgubijo stik z realnostjo.«*
- *»Zemlja ni bila namenjena tako veliki populaciji.«*
- *»Mislim da znanje na tem planetu upada.«*
- *»Menim, da je urbanizirana družba po krivičnem prevzela veliko vlogo pri onesnaževanju. Nimamo nobene pravice, kaj šele dolžnosti, da bi onesnaževali naš planet.«*
- *»Ljudje na planet vplivamo slabo, zato ne vidim svetle prihodnosti.«*
- *»Mi uničujemo z našo tehnologijo naravo in njen sistem ki je enako učinkovit ko naš!!!!«*

- *»Človeštvo uničuje planet. Družba se razvija v napačno smer. S svojimi dejanji uničujemo svoje življensko okolje, ubijamo Zemljo na obroke. Pljuvanje v lasten krožnik je že od nekdaj nekoristno oziroma škodljivo.. Vsak izmed nas lahko stori nekaj za ohranjanje planeta.. Počasi smo ga in ga ubijamo in zato tudi ne gre pričakovati, da bomo nastalo situacijo tudi v trenutku rešili.«*
- *»Mislim da, gre človeška družba vedno bolj v narobe smer. Cenijo se napačne vrednote pri ljudeh, vsi se brigajo le zase, ljudje so vedno bolj zaprti sploh to velja za Slovence. Ne delamo korakov naprej, ki so jih nekateri storili že zdavnaj še vedno je posameznik omejen s kopico bedarij, ki bi jih v sodobni družbi, ki dovoli marsikaj že lahko pozabili. Sodobno družbo in njene zakone upravljajo bogati, ki odločajo katero surovino bo človek uporabljal za kaj. Mislim da smo kljub veliki izbiri možnosti še vedno omejeni in da ima posameznik zelo malo vpliva na svoje življenje čeprav se tega ne zaveda. Vpliv te družbe na planet je katastrofalen in se skoraj nič ne izboljšuje kljub vsakdanjim opozorilom. Mislim tudi da je večina ljudi ovac, ki le skušajo slediti vnaprej določenemu življenskemu ritmu in se nikoli ne vprašajo če so res srečni.«*
- *»Od prazgodovine dalje je bil človek tisti, ki je spreminjal svet, a redko se je zgodilo, da je ta njegova sprememba pozitivno vplivala na svet. Če tudi so bile spremembe, najprej zamišljene, kot dobre, spodbudne, zaželjene, se je vedno našel kdo ki je to uporabil v slabe namene. In tako prispeval k temu, da je svet tam kje je sedaj, danes. Kljub tehnologiji in možnostih ki jih imamo, ljudje dnevno umirajo zaradi lakote, žeje, bolezni, ki bi se v prvem stadiju lahko zdravile z antibiotiki, svet trpi za globalnim segrevanjem in recesija, svetovna gospodarska kriza nas je zajela. Kriza za katero je po črnem petku bilo rečeno, da je več ne bo. Zanimivo. A za vse to ostaja rešitev, seveda. A o tem kdaj drugič.«*
- *»Več pozornosti bi morali nameniti oblikovanju našega načina življenja, da bi v svoji življenjski dobi čim manj pripomogli k uničevanju okolja ali celo poskusili rešiti nekatere pereče probleme.«*
- *»Če ne nehajo z vsem kar počnemo oziroma vsaj omejimo... bo to slej kot prej pomenilo katastrofo za planet in človeštvo.«*
- *»Razvoj je potreben vendar se morajo uveljaviti sistemi ki bodo bolj prijazni okolju. Razvoj bi moral potekati predvsem v okoljevarstvenem smislu, tako da bi človek čim manj vplival na planet, če pa že naj bi vplival nanj pozitivno.«*
- *»Ob takšni tehnologiji bi lahko razvili naprave oz. nekaj kar bi lahko nadomestilo te naše potrebe s katerimi onesnažujemo naš zrak in s tem tudi uničujemo planet.«*
- *»Če bomo vzgajali že v vrtcu na kolegialnost, varovanje planeta, prijateljstvo, bo svet lepši.«*

Za primerjavo navajamo odgovore učencev, ki izražajo tako optimistični pogled na razvoj družbe kot tudi mnenja tistih učencev, ki izražajo zaskrbljenost glede prihodnosti:

- *»Razvoj človeške civilizacije gre od slabšega na boljše. Izboljšuje se tehnika, tehnologija, gospodarstvo in življenjski standard. Revščina se zmanjšuje, nalezljivih bolezni je zmeraj manj. Vsesplošnemu razvoju pa sledi tudi vedno večji upliv na naše naravno okolje, ki pa je tako dober kot tudi slab.«*
- *»Sedanja družba se premalo posveča skrbi za naše zanamce. Do sedaj še ni vzpostavljen pravi odnos do našega planeta, čeprav se nagiba v pravo smer. Ta odnos je treba graditi že v otroštvu.«*
- *»Kar s(m)o onesnažili, smo onesnažili. Sedaj bomo poskušali obdržati večino dejavnosti, a z kar se da manj vpliva na okolje. Pozornost bomo usmerili v razvoj novih možnosti proizvodnje energije in promet ter industrijo brez onesnaževanja.«*

Razvijali bomo računalnike, genski inženir in se posvečali človekoljubnim dejavnostim - pomembna bodo načela in etika. Prevladovala bo demokracija.«

- *»Jaz mislim, da danes skoraj nobeden ne gleda na naš planet in razvoj človeške družbe. Starši se vse manj družijo z otroki zaradi stresne službe. V šoli nas sami še pri kemiji in biologiji opozarjajo na naš planet. Razvoj človekove družbe je pa vse drugo kot dobro razvit. Otroci se skoraj nič več ne družijo po ulicah vse več so na računalnikih. Starši pa tudi nimajo časa za nas zato si potem moramo v osnovni šoli pomagati sami.«*
- *»V glavnem mislim, da je skrb za planet treba narediti bolj razburljivo. Tudi učitelji bi morali imeti enotna mnenja o tem, saj bi s tem lažje prepričali učence. Ne pa da učitelj za biologijo trdi nekaj drugega kot učitelj za fiziko. S tem otroke samo zmedejo in zato otroki izgubijo zanimanje za take stvari.«*
- *»Premalo učencev se ukvarja s športom, vzrok za to pa je tehnološki napredek. Vse več ji je za računalniki namesto, da bi se gibali, pozna pa se tudi v šoli pri znanju. Čeprav pa brez računalnika si pa zdaj že skoraj nula saj je to eden od načinov učenja in hitrih informacij. Zato bi morali biti več povezani s športom in tudi z računalniki. Ampak v mejah, ki nekako ne prekoračijo meje za odvisnost.«*
- *»Tehnologija se tako razvija, da se mi zdi čudno, da ljudje z denarjem ne vlagajo več v raziskave za čistejše okolje in podobno. Družba pa se vrača nazaj v stari vek, kjer so vladali ljudje z denarjem.«*

Za sklep prikaza pogledov na razvoj človeške družbe in njen vpliv na planet naj navedemo še zgodovinsko filozofsko razmišljanje dveh dijakov, ki zanimivo podajata bolj individualen, ponotranjen in kritičen odnos:

- *»Od prazgodovine dalje je bil človek tisti, ki je spreminjal svet, a redko se je zgodilo, da je ta njegova sprememba pozitivno vplivala na svet. Četudi so bile spremembe, najprej zamišljene, kot dobre, spodbudne, zaželeno, se je vedno našel kdo ki je to uporabil v slabe namene. In tako prispeval k temu, da je svet tam kje je sedaj, danes. Kljub tehnologiji in možnostih ki jih imamo, ljudje dnevno umirajo zaradi lakote, žeje, bolezni, ki bi se v prvem stadiju lahko zdravile z antibiotiki, svet trpi za globalnim segrevanjem in recesija, svetovna gospodarska kriza nas je zajela. Kriza za katero je po črnem petku bilo rečeno, da je več ne bo. Zanimivo. A za vse to ostaja rešitev, seveda.«*
- *»Mislim da imamo samo posredni vpliv na planet, oz. globalno segrevanje, zemlja je stara 4 milijarde let in je šla skozi dosti hujše stvari kot je človek, npr: potresi, vulkani, magnetne nevihte, solarne nevihte, magnetna preobrnitev polov, itd. Mi pa bolj vplivamo na okolje SAMO 200 let, kolikor traja industrijska doba...tako da se je treba malo zamisliti in ne delati take panike. Življenje na zemlji se je začelo brez človeka in tako se bo tudi končalo.«*

II. Prednostne ključne vsebine po oceni profesorjev/učiteljev in pogostost njihovega vključevanja v delo z dijaki/učenci

Pri nadaljnjem prikazu podatkov izhajamo iz razumevanja trajnostnega razvoja, ki je pri dijakih/učencih v smislu odvisne spremenljivke funkcija interakcije šolskega okolja (neodvisna spremenljivka 1) in domačega okolja (neodvisna spremenljivka 2) oziroma kulture skupnosti (omike), v kateri živi.

Ugotavljali smo, kako profesorji/učitelji razumejo in po posameznih elementih že udejanjajo vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj (VITR) glede na ključne vsebine⁷, opredeljene v Smernicah ministrstva za šolstvo in šport⁸.

PRIKAZ 8: Ključne vsebine, ki načeloma sodijo v vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj v primerjavi s že vključenimi

KLJUČNE VSEBINE	ki načeloma sodijo v VITR		ki so že vključeni v program šole	
	SRŠ	OŠ	SRŠ	OŠ
	% pritrtilnih odgovorov profesorjev	% pritrtilnih odgovorov učiteljev	% pritrtilnih odgovorov profesorjev	% pritrtilnih odgovorov učiteljev
kakovostno preživljanje prostega časa	73,4	79,7	27,6	48,8
krepitev zdrave samozavesti in samopodobe	83,7	94,8	42,9	63,4
zdrav življenjski slog	84,7	89,0	51,2	56,4
ohranjanje narave in varovanje okolja	88,7	92,4	65,0	76,7
spoštovanje občečloveških vrednot	89,2	91,3	53,7	65,1
dejavno državljanstvo in participacija	51,7	51,7	20,2	29,7
medkulturni dialog in jezikovna raznovrstnost	75,4	82,6	47,8	44,8
razvoj socialnih kompetenc	80,3	80,8	49,3	50,6
spoznavanje različnih področij kulture in spodbujanje umetniške ustvarjalnosti	67,0	77,3	35,5	60,5
razvijanje podjetnosti	58,6	40,7	41,4	24,4
spodbudno delovno in učno okolje	83,7	87,2	51,7	61,0

Ugotovitve:

1. Ocena profesorjev o tem, katere ključne vsebine sodijo v aktualni šolski kurikulum, se bistveno manj sklada s stališči snovalcev ministrstva o ključnih kompetencah, kot smo to ugotovili pri osnovnošolskih učiteljih. Odstotek pritrtilnih odgovorov pri profesorjih je za vse ključne vsebine - razen za razvijanje podjetnosti - nižji kot pri učiteljih OŠ. Podatki kažejo, da nastopajo največje razlike v odstotkih pritrtilnih odgovorov pri: krepitev zdrave samozavesti in samopodobe (padec za 11%), spoznavanje različnih področij kulture in spodbujanje umetniške ustvarjalnosti (padec za 10%), medkulturni dialog in jezikovna raznovrstnost (padec za 7,2%).

2. Glede vsebin, ki jih profesorji že vključujejo v kurikulum, velja enaka ugotovitev, le da so razlike v padcu odstotka pritrtilnih odgovorov še večje: spoznavanje različnih področij kulture in spodbujanje umetniške ustvarjalnosti (padec za 25%), kakovostno preživljanje prostega časa (padec za 21,2%) in krepitev zdrave samozavesti in samopodobe (padec za 20,5%). Za približno 10% so nižje vrednosti pritrtilnih odgovorov za: spoštovanje občečloveških vrednot, ohranjanje narave in varovanje okolja, spodbudno delovno in učno okolje.

3. Ohranjanje narave in varovanje okolja je glede na dejansko vključenost vsebin v delo na obeh stopnjah šolanja na prvem mestu in je kot kaže ključna vsebina, ki je

⁷ *ključne vsebine VITR je naše delovno poimenovanje za »ključna področja VITR«, kot jih je opredelila Programska skupina za trajnostni razvoj vzgoje na MŠŠ in so bila opredeljena na osnovi dokumenta Strategija VITR UNECE (marec 2005, Vilna) v Smernicah vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja (junij 2007).

⁸ Smernice za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj od predšolskega do douniverzitetnega izobraževanja (2007). Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.

najbolj pogosto vezana na pojmovanje trajnosti. Enako velja za spoštovanje občečloveških vrednot na drugem mestu.

4. Kakovostno preživljanje prostega časa, kot kaže, ne sodi več v domeno SRŠ, ampak je bolj stvar socialnih programov v okolju, kjer dijak biva.

5. Velik padec pomembnosti ključne kompetence krepitev zdrave samozavesti in samopodobe (-1%) pa bi lahko kazal na storilnostno naravnost srednje šole, kjer postaja prevladujoč način samopodreditve višina šolske ocene.

6. Padec pomena ključne kompetence spoznavanje različnih področij kulture in spodbujanje umetniške ustvarjalnosti (-10%) lahko kaže na izrinjanje kulturno-umetniške naravnosti, kar krni omikanost absolventov teh šol. V luči teh rezultatov je za srednje šole še toliko bolj pomembno povezovanje z različnimi, tudi kulturno-umetniškimi okolji, med njimi še posebej s šolami iz kulturno in mednarodno raznolikih regij.

6. Ključna kompetenca razvijanje podjetnosti doživi v SRŠ bistveno višjo vrednost, saj odstotek pritrdilnih odgovorov poraste za 17%. Ta porast lahko kaže na pomikanje srednjega šolstva v smeri podkrepljenega poudarjanja podjetništva, kar se sklada z najbolj aktualnimi programskimi razvojnimi dokumenti.

III. Na kakšen način profesorji/učitelji pristopajo k izvajanju ključnih vsebin VITR

Pogostost uporabe različnih načinov

Na kakšen način profesorji /učitelji pristopajo k uvajanju ključnih vsebin v delo, pokažejo naslednji podatki.

PRIKAZ 9: Na kakšen način so ključne vsebine VITR, ki jih že uvajajo v program šole, praviloma obravnavane

način obravnavanja ključnih vsebin VITR - odgovori profesorjev	SRŠ	OŠ	razlika
	% pritrdilnih odgovorov	% pritrdilnih odgovorov	
o njih smo razpravljali	82,0	91,3	-9,3
seznanjali smo se z aktualnimi dogodki v družbi	72,5	78,5	-6
preučevali smo razpoložljivo literaturo	37,5	34,9	2,6
dijaki so sami raziskovali problematiko trajnostnega razvoja	30,5	25,0	5,5
dijaki so se srečali s pristojnimi ljudmi iz domačega kraja	25,0	32,0	-7
pristojnim ljudem v lokalnem okolju smo posredovali naše ugotovitve	8,0	15,1	-7,1
tem temam se nismo izrecno posvečali	7,0	1,7	-5,3

Ugotovitve:

1. V splošnem tako profesorji kot učitelji izvedejo nivo informiranja/izobraževanja o trajnostnem razvoju (v 80-90%). Opazna je precej manjša splošna usmerjenost obojih v vzgajanje za ravnanje (v 8-32%), ker se je bilo potrebno srečevati s predstavniki iz lokalnega okolja in jim posredovati ugotovitve.

2. V splošnem je glede na odstotek pritrdilnih odgovorov uporaba različnih načinov v SRŠ nižja kot v OŠ. Najbolj pade razpravljanje o problematiki (padec za 9,3%), opazen pa je tudi padec vključevanja dijakov v lokalno okolje s posredovanjem svojih ugotovitev pristojnim ljudem iz domačega kraja (padec za 7,1%) in s srečevanjem s pristojnimi iz okolja (padec za 7,0%). Tu se še posebej kaže pomen projektnih nalog, s katerimi naj bi se dijaki tesneje vključevali v domače okolje. Kot kaže imajo OŠ za to boljše praktične pogoje. (PREDLOG: Dijake naj bi se preko projektnih nalog, vezanih na lokalno okolje, sistematično usmerjalo v preverjanje splošnih ugotovitev na domačem terenu. Tako bi svoje znanje vezali na izkušnje v domačem okolju.)

3. V SRŠ najbolj poraste način dela s samostojnim raziskovanjem problematike trajnostnega razvoja (porast za 5,5%) in proučevanje razpoložljive literature (porast za 2,6%). To je pričakovan rezultat, saj so dijaki za tako delo bistveno bolj zreli od osnovnošolcev.

Diskusijski pristop

Še natančnejši vpogled v način, na katerega profesorji/učitelji pristopajo k uvajanju ključnih vsebin VITR daje ocena o tem, koliko od teh so obdelovali v dinamični izmenjavi argumentov za in proti.

PRIKAZ 10: Koliko ključnih vsebin VITR obdelujejo na način podajanja argumentov za in proti

način podajanja argumentov za in proti	SRŠ	OŠ	razlika
	% pritrdilnih odgovorov profesorjev	% pritrdilnih odgovorov učiteljev	
izredno veliko	2,5	1,2	1,3
zelo veliko	11,2	8,8	2,4
veliko	47,2	41,8	5,4
malo	35,5	40,0	-4,5
praktično nič	3,6	8,2	-4,6

Ugotovitve:

1. Da pri obravnavi teh vsebin poteka *izredno veliko* oziroma *zelo veliko* argumentiranja meni nekaj manj kot 14 % profesorjev in 10% učiteljev. Ključne vsebine so *malo* (35,5%, 40%) ali *praktično niso* (3,6%, 8,2%) obdelane na diskusijski način, tako meni skoraj 40% profesorjev in nekaj manj kot polovica učiteljev.

2. Podatki kažejo, da se v srednji šoli vendarle ugodno povečuje obseg diskusijskega poučevanja z podajanjem argumentov za in proti.

Te ocene učiteljev natančneje dopolnjujejo mnenja dijakov/učencev, ki povedo, kako pogosto jih spodbujajo k razpravljanju, še posebej kadar se jim ob predstavljeni snovi porajajo vprašanja ali dvomi.

PRIKAZ 11: Ocena dijakov/učencev o vzpodbujanju uporabe kritičnega mišljenja

azpravljanje s profesorjem/učiteljem o predstavljeni snovi	SRŠ	OŠ	razlika
	% pritrdilnih odgovorov dijakov	% pritrdilnih odgovorov učencev	

izredno pogosto	3,6	2,3	1,3
zelo pogosto	12,4	14,4	2,4
pogosto	47,2	40,5	5,4
bolj redko	35,5	33,4	-4,5
praktično nikoli	3,6	9,4	-4,6

Ugotovitve:

1. V primerjavi z OŠ se obseg diskusijskega poučevanja z razpravljanjem o predstavljeni snovi v srednji šoli poveča za približno 10%. Še vedno pa približno 40% dijakov odgovarja, da bolj redko ali praktično nikoli s profesorjem ne razpravljajo o predstavljeni snovi.

Kroskurikularnost učnih vsebin

Gornje stanje pojasnjuje tudi ocena profesorjev/učiteljev o tem, koliko jim trenutni kurikulum dopušča kakovostnejše delo v smeri novih pristopov.

PRIKAZ 12: Koliko je v učnem načrtu takih vsebin, ki jih lahko obdelajo z več zornih kotov

količina vsebin je v učnem načrtu, ki jih je mogoče obdelati z več zornih kotov	SRŠ	OŠ	razlika
	% ocena profesorjev	% ocena učiteljev	
izredno veliko	3,0	2,9	0,1
zelo veliko	13,4	10,5	2,9
veliko	50,2	43,9	6,3
malo	31,8	38,0	-6,2
nič	1,5	4,7	-3,2

Ugotovitve:

1. Za približno 10% se v SRŠ v primerjavi z OŠ poveča količina takih vsebin, ki jih je mogoče obdelati z več zornih kotov.

2. Še vedno pa je tudi v srednji šoli ena tretjina vsebin, ki po mnenju profesorjev te možnosti ne omogočajo.

Gornje podatke dopolnjuje ocena dijakov/učencev o tem, kako pogosto lahko pri enem predmetu koristno uporabijo znanje, ki so ga pred kratkim dobili pri drugem predmetu.

PRIKAZ 13: Stopnja transfera znanja

transfer znanja med predmeti	SRŠ	OŠ	razlika
	% pritrilnih odgovorov dijakov	% pritrilnih odgovorov učencev	
zelo pogosto	9,2	14,2	-5
pogosto	49,3	53,0	-3,7
bolj redko	36,4	31,4	5
praktično nikoli	5,2	1,4	3,8

Ugotovitve:

1. Podatki kažejo, da se transfer znanja med predmeti v nasprotju s pričakovanim v srednji šoli ne povečuje. Kaže se, da se povečuje specializacija znanja znotraj predmetov. Trend, ki ga kažejo podatki, je ravno nasproten izhodiščem VITR, ki predpostavljajo ovrednotenje podatkov in dogajanja z več zornih kotov.

IV. Udejanjanje načel VITR

Projektno delo, naravnano v sodelovanje z lokalnim okoljem

Zanimalo nas je, koliko projektne dela je že naravnane na vsebine VITR. Prav oblike projektne dela so tiste, ki profesorjem/učiteljem v največji meri dopuščajo sledenje aktualnemu dogajanju oziroma dejanskim okoliščinam v konkretnem lokalnem okolju.

PRIKAZ 14: Ali so dijaki/učenci vsebine obdelovali tako, da so obiskali krajevne urade in službe ali upravne organe, kjer so o obravnavani snovi ali problemu dobili potrebne podatke.

obisk krajevnih ustanov in služb ali upravnih organov in pridobitev podatkov	odgovori profesorjev %	odgovori učiteljev %	odgovori dijakov %	odgovori učencev %
da	34,8	29,2	17,1	16,9
ne	65,2	70,8	82,9	83,1
razlika	5,6 %		0,2 %	

Ugotovitve:

1. Primerjava odgovorov med profesorji in učitelji nakazuje, da se v srednji šoli pridobivanje podatkov po krajevnih ustanovah ali upravnih organih ugodno poveča (za 5,6%), vendar pa niso enakega mnenja tudi dijaki. Odstotek pritrdilnih odgovorov je pri enak kot pri učencih.

2. Poleg tega pa je odstotek pritrdilnih odgovorov dijakov 1x nižji, kot pri profesorjih. Zdi se, da profesorji bistveno več usmerjajo dijake v iskanje podatkov na terenu, kot jih ti dejansko realizirajo.

Kako dijaki/učenci vidijo vključevanje v reševanje problemov lokalnega okolja bolj natančno prikažejo odgovori na vprašanje, na kakšen način so sodelovali pri reševanju konkretnega okoljskega problema. Odgovori prikazujejo obseg različnih oblik oziroma stopnjo njihove participacije.

PRIKAZ 15: Koliko so dijaki/učenci participirali v povezovanju z lokalno skupnostjo pri reševanju konkretnega okoljskega problema

načini/oblike participacije	SRŠ odgovori dijakov	OŠ odgovori učencev	razlika
	% pritrdilnih odgovorov*	% pritrdilnih odgovorov*	
seznanjali smo se z aktualnimi dogodki v družbi	43,0	64,2	-21,2
nismo sodelovali	40,7	13,4	27,3
izvedli smo raziskavo na terenu in se spoznali	9,8	18,4	-8,6

s konkretnimi problemi			
izdelali smo predlog možnih rešitev	8,5	27,8	-19,3
razpravljali smo, kako je to urejeno v zakonodaji	6,5	8,7	-2,2
obiskali smo ustanovo, ki se s tem ukvarja	5,6	8,0	-2,4

*možnih je bilo več odgovorov

Ugotovitve:

1. V srednji šolah opažamo precejšnje poslabšanje glede vključevanja dijakov v reševanje konkretnih okoljskih problemov. Trikrat več dijakov kot učencev navaja, da pri reševanju takega problema niso sodelovali.

2. Ob izrazitem padcu sodelovanja (za 21,2%) smo ugotovili tudi presenetljiv padec pritrdilnih odgovorov glede seznanjanja z aktualnimi dogodki v družbi. Brez aktualne seznanjenosti o splošnih dogajanjih v družbi so okoljski problemi v ožjem okolju težko razumljeni z vidika trajnosti. Ta podatek ne preseneča, saj so tudi profesorji med ključnimi vsebinami VITR dejavno državljanstvo in participacijo umeščali na rep pomembnosti. Le ena petina profesorjev meni, da je ta vsebina tudi že vključena v kurikulum šole.

3. Brez vključevanja v reševanje konkretnih problemov in seznanjenosti z aktualnimi splošnimi problemi v družbi so tudi ostali načini vključevanja v srednji šoli slabo zastopani, kot je na primer izdelovanje predlogov možnih rešitev (v SRŠ 8,5%; v OŠ 27,8%). Pričakovali bi prav obraten trend: zlasti v SRŠ naj bi se dijaki bistveno bolj kot v OŠ seznanjali z ureditvijo problemov v zakonodaji. Dijaki menijo, da se s problematiko predvsem le seznanjajo (43%), ostali načini pa so večinoma sporadični, praviloma jih omenja manj kot 10% dijakov, kar glede na stopnjo izobraževanja preseneča.

Zanimiv je tudi podrobnejši pogled na projekte oziroma na njihove vsebine, s katerimi so profesorji z dijaki in učitelji z učenci skušali dejavno participirati v lokalnem okolju. Prikaz daje namige, katere vsebine je mogoče v smislu vzgoje za ravnanje izkoriščati za ustvarjalo delo na terenu.

PRIKAZ 16: Podrobnejši pogled na vrsto problemov, ki so jih profesorji/učitelji z dijaki /učenci urejali v lokalnem okolju

projekti, ki so potekali v lokalnem okolju			
SRŠ - odgovori profesorjev	f	OŠ - odgovori učiteljev	f
Varovanje okolja, ekološka osveščenost, podnebne spremembe, ohranjanje narave in čistega zraka	18	Ohranjanje narave in varovanje okolja, Ohranjanje mokrišč, Natura 2000 v šolskem okolju, Popis metuljev v naturi 2000,	19
VODA - VIR ŽIVLJENJA, kakovost podtalnice	8	Ekologija - ločeno zbiranje odpadkov, Naše okolje, Eko šola	14
Voda, ločevanje odpadkov	8	Problem pitne vode, Vode v našem kraju, Onesnaženost voda v našem kraju poraba vode ob umivanju zob, Problem zaraščanja kalov, urejanje Mlinščice in Kamniške Bistrice	10
Multikulturalnosti, medkulturni dialog	4	Spoznavanje področij kulture, Ohranjanje kulturne dediščine Preživljanje prostega časa	3

		ob kulturi	
Zdrav življenjski slog	3	Aktivno državljanstvo	2
Lokalni turizem	2	Varna pot v šolo	2
Nasilje med vrstniki	2	Nasilje, Vzgojni načrt	2
RAZVIJANJE PODJETNOSTI ob sestavljanju poslovnih načrtov fiktivnih podjetij, ustanavljanje novih podjetij	2	Gostota prometa mimo šole	1
Sočutje in solidarnost	2	Kakovostno preživljanje prostega časa	1
Spoštovanje in upoštevanje različnosti soljudi in mnenj, razlike med posamezniki in skupinami,	2	Kakšno naj bo moje mesto v prihodnosti	1
Zdravo okolje	2	Urejanje medsebojnih odnosov	1
Brezposelnost	1	Ekologija-vodnjaki	1
Dobrodelne organizacije	1	To sem jaz	1
Ekološki turizem, mladinska problematika, možnosti za zaposlovanje, svoboda in pravila na šoli	1	Prosti čas	1
Občedloveške vrednote	1	Raba obnovljivih virov energije	1
Okoljski problem v Velenju	1	Turistična ponudba	1
Participacija mladih	1	Ureditev mesta	1
Pomoč starostnikom	1	Zbiranje in sortiranje odpadne embalaže in papirja	1
Poraba energetskih virov	1	Zdrav življenjski slog	1
Problem socialne izoliranosti zapornikov, kako se vključiti v normalno življenje, povezanost z višino BDP-ja	1	Zgodovina kraja	1
Socializacijski, komunikacija	1	Živa bitja v domačem okolju	1
Spoznavanje različnih področij kulture in spodbujanje umetniške ustvarjalnosti	1	/	/
Urejanje parka	1	/	/

Ugotovitve:

1. Rezultata sta si presenetljivo podobna: tako srednješolci kot osnovnošolci se v največji meri ukvarjajo s problemi varovanja in ohranjanja okolja in čistega zraka, ekološko osveščenostjo, podnebnimi spremembami. Drugi dve pomembni področji sta vprašanje pitne vode in ločevanje odpadkov. Tretje prevladujoče področje na obeh stopnjah je multikulturalnosti, medkulturni dialog, ohranjanje kulturne dediščine in preživljanje prostega časa ob kulturi. Kaže se, da je ekologija prevladujoča tema, ki se je šole lotevajo v sodelovanju z lokalnim okoljem. Trajnostni razvoj predpostavlja tri stebre, kar pomeni, da sta socialni in ekonomski vidik v tem oziru še vedno slabo zastopana.

2. Drugi problemi so različni, na srednjih šolah so bolj problemi bolj raznoliki in usmerjeni v nekoliko bolj etična vprašanja, v OŠ pa bolj v praktične probleme.

Dijaki/učenci so v odgovorih navedli tudi, v okviru katerih predmetov je prihajalo do obravnavanja učnih vsebin v povezavi z lokalnimi problemi.

PRIKAZ 17: Podrobnejši pregled, pri katerih predmetih so se v reševanje lokalnega problema z pridobivanjem informacij vključevali - odgovori dijakov

neposredno vključevanje dijakov pri predmetih - odgovori dijakov	f
praktični pouk	23
turistično poslovanje,	8
likovna umetnost	6
pisarniškem poslovanju	6
sodobno gospodarstvo	6
pravo, učno podjetje	5
tehnologija	5
upravno poslovanje	4
biologija,	3
fizika	3
matematika	3
varstvo okolja	3
geografija	2
pri učnem podjetju	2
sociologija	2
ang.nem	1
elektrotehnika,	1
izbire vsebine	1
matematika , slovenščina	1
pisarniško poslovanje, biologijo, kemija, menedžment	1
socialna uprava	1
strojnih predmetih, tehničnih	1
verstva in etika	1
zgodovini	1
živinoreja, poljedelstvo,	1

PRIKAZ 18: Podrobnejši pregled pri katerih predmetih so se v reševanje lokalnega problema z pridobivanjem informacij vključevali učenci - odgovori učencev

neposredno vključevanje učencev pri predmetih - odgovori učencev	f
biologija	21
geografija	21
zgodovina	14
slovenščina	11
tehnika	10
fizika	8
naravoslovje	6
glasbena vzgoja	4
gospodinjstvo	2
SND	2
razredna ura	1
izbirni predmet	1
šport	1

Ugotovitve:

1. Najbolje izkoriščeni v tem oziru so srednješolski predmeti: *praktični pouk, turistično poslovanje, likovna umetnost, pisarniško poslovanje, sodobno gospodarstvo, pravo, učno podjetje, tehnologija*, na OŠ stopnji pa biologija, geografija in zgodovina, sledita slovenščina in tehnika, fizika, šele nato naravoslovje.

2. Glede na pestrost predmetov v srednji šoli se problematika obravnava pri zelo različnih predmetih, največ pri praktičnem pouku, v OŠ pa bolj pri naravoslovnih predmetih.

Poseganje v lokalno okolje z rezultati ugotovitev

Dijake/učence smo spraševali, ali so svoja poročila o razmerah v njihovem bivalnem okolju posredovali krajevnim uradom, službam, upravnim organom ali drugim ter jih seznanili s svojimi predlogi o izboljšanju.

PRIKAZ 19: Poseganje v lokalno okolje po izkušnjah dijakov

posredovanje poročil o razmerah v ožjem bivalnem okolju krajevnim uradom, službam, upravnim organom ali drugim ter seznanjanje s predlogi o izboljšanju	SRŠ	OŠ	razlika
	odgovori dijakov %	odgovori učencev %	
da	4,8	7,0	2,2
ne	95,2	93	

Ugotovitve:

1. Tako dijaki kot učenci svojih poročil o razmerah v lokalnem okolju ne verificirajo v stiku z predstavniki krajevnih uradov, službami za okolje, upravnimi organi ali drugimi. Glede sodelovanja z neposrednim okoljem imajo šole tu še veliko rezervo v smeri funkcije prosvetljevanja.

2. Natančnejši pogled na odgovorne osebe v lokalnem okolju, na katere so se dijaki in učenci ob pomoči profesorjev in učiteljev obrnili, pokaže, da je bilo teh le malo (dijaki 5%, učenci 7%). Med odgovori so prevladujoči: občina, krajevna skupnost, lokalni časopis in lokalni zavodi.

Spoznavanje mehanizmov reševanja skupnostnih problemov

Posredovanje ugotovitev v različne dele/strukture lokalne samouprave dijakom/učencem omogoča izkustveno spoznavati delovanje lokalne samouprave in razumeti načine njenega funkcioniranja. Koliko je ta proces pri dijakih/učencih potekal, prikažejo odgovori profesorjev/učiteljev o tem, ali so dijaki/učenci ob projektih, ki so potekali v sodelovanju z lokalnim okoljem, spoznali mehanizme reševanja skupnostnih problemov.

PRIKAZ 20: Koliko so dijaki ob projektih spoznali mehanizme reševanja skupnostnih problemov - ocena profesorjev

koliko so ob projektih spoznali mehanizme reševanja	SRŠ	OŠ	razlika
---	-----	----	---------

skupnostnih problemov	odgovori profesorjev %	odgovori učiteljev %	
da	45,6	38,8	6,8 %
ne	54,4	61,2	

Ugotovitve:

1. Profesorji v srednji šoli projektno delo pogosteje (za 6,8%) izkoristijo za seznanitev dijakov z mehanizmi reševanja skupnostnih problemov.

2. Delež dijakov, ki na ta način spoznava mehanizme delovanja skupnosti se približuje dvema petinama v projektno delo vključenih (odstotek, ki upošteva tudi manjkajoče odgovore, je 37,9 %, brez teh pa 45,6%), medtem, ko je osnovnošolcev ena tretjina.

3. Tako za profesorje kot učitelje velja, da je prav pri tem vprašanju največji delež anketiranih, ki na vprašanje niso odgovorili (profesorjev 16,7%, učiteljev 14,5%). Menimo, da večino manjkajočih odgovorov lahko uvrstimo v kategorijo »ne«. Precejšen delež profesorjev oz. učiteljev svoje vloge ne povezuje z vključevanjem v družbeno dogajanje, iz česar sklepamo, da njihov molk ob tem vprašanju nakazuje, da smo jih vprašali po nečem, kar ne sodi v njihovo delo.

Vzgoja za ravnanje

Ena od bistvenih kakovostnih sprememb, ki jih predpostavlja trajnostni razvoj, je vzgoja za ravnanje in ne zgolj informiranje ali izobraževanje o problemih trajnosti. Navajanje k trajnostnemu ravnanju pa je proces, ki zahteva nove pedagoške pristope in celovitost v delovanju učitelja.

Tak način od profesorja/učitelja zahteva, da ni zgolj posredovalec znanja ampak aktivni udeleženec družbenega življenja, ker je le kot tak lahko vzgojitelj oziroma vzornik/model trajnostnega ravnanja. Dotika se tudi vprašanja vrednot, ki delovanje usmerjajo oziroma na katerih to sloni. Profesorje/učitelje smo spraševali, ali so z dijaki/učenci kdaj ugotavljali, na katerih vrednotah gradijo ljudje svoje vsakdanje ravnanje.

PRIKAZ 21: Vrednote, ki usmerjajo vsakdanje ravnanje

ali so kdaj z dijaki/učenci ugotavljali, na katerih vrednotah gradijo ljudje svoje vsakdanje ravnanje	SRŠ	OŠ	razlika
	odgovori profesorjev %	odgovori učiteljev %	
da	85,6	84,8	0,8
ne	14,4	15,2	

Ugotovitve:

1. Ugotavljanje vzgibov za vsakdanje ravnanje ljudi je, kot kaže, precej prisotno tako v OŠ kot v SRŠ, česar nismo pričakovali. Enak odstotek profesorjev kot učiteljev z dijaki/učenci ugotavlja, na katerih vrednotah gradijo ljudje svoje vsakdanje ravnanje (razlika je le 0,8%).

Profesor/učitelj, ki je aktivni udeleženec družbenega življenja, izkustveno in s tem tudi pristno ugotavlja, na katerih vrednotah ljudje (v neposrednem okolju) gradijo svoja ravnanja.

Profesor/učitelj, ki v okolju ni aktiven, o vrednotah, ki usmerjajo delovanje ljudi, največkrat z dijaki/učenci le razpravlja. Njegovo posredovanje na ta način težko doseže stopnjo vzgoje za ravnanje. Do kolikšne stopnje se je trajnostno ravnanje pri dijakih/učencih že razvilo, nakažejo ocene profesorjev/učiteljev o tem, kolikšen delež dijakov/učencev sprejema, da so potrebne določene omejitve pri izrabi naravnih virov zaradi obstoja prihodnjih generacij.

PRIKAZ 22: Delež dijakov/učencev, ki po mnenju profesorjev/učiteljev sprejema potrebo po določenih omejitvah pri izrabi naravnih virov

potrebne so določene omejitve pri izrabi naravnih virov zaradi obstoja prihodnjih generacij	SRŠ	OŠ	razlika
	% pritrilnih odgovorov profesorjev	% pritrilnih odgovorov učiteljev	
to sprejema do 10 odstotkov dijakov/učencev	13,5	15,9	-2,4
to sprejema do 30 odstotkov dijakov/učencev	31,0	35,3	-4,3
to sprejema do 50 odstotkov dijakov/učencev	33,5	25,3	8,2
to sprejema do 70 odstotkov dijakov/učencev	19,0	19,4	-0,4
to sprejema do 90 odstotkov dijakov/učencev	3,0	4,1	-1,1

Ugotovitve:

1. Primerjava modusnih razredov kaže, da je osveščenost dijakov višja kot osveščenost učencev. Najpogostejše mnenje profesorjev je, da do 50% dijakov sprejema potrebnost omejitev, najpogostejše mnenje učiteljev pa, da te omejitve sprejema do 30% učencev.

2. V primerjavi z deležem učiteljev se zmanjšuje delež profesorjev, ki ocenjujejo, da obstajajo bolj skrajne skupine dijakov - manj je odgovorov profesorjev v razredu *to sprejema do 90 odstotkov dijakov* in *to sprejema do 10 odstotkov dijakov*.

Naslednji pomemben pokazatelj vzgoje za ravnanje je stopnja prilagoditve lastnega ravnanja posameznika. Ugotavljali smo, koliko je tipičen dijak/učenec po mnenju profesorjev/učiteljev pripravljen prilagoditi svoje ravnanje zato, da bi omogočil enako kvalitetno življenje bodočim generacijam.

PRIKAZ 23: Zmožnost prilagoditi lastno ravnanje, da bi omogočil enako kvalitetno življenje bodočim generacijam

dijak/učenec je zmožen prilagoditi svoje ravnanje	SRŠ	OŠ	razlika
	ocena profesorjev %	ocena učiteljev %	
zelo opazno	2,0	4,2	-2,2
srednje	52,3	50,6	1,7
bolj malo	41,2	39,9	1,3
svojega ravnanja ni zmožen prilagoditi tej okoliščini	4,5	5,4	-0,9

Ugotovitve:

1. Povečuje se delež dijakov, ki so se pripravljene *srednje* in *bolj malo* prilagoditi, zmanjšuje pa se (za 2,2%) delež tistih, ki so se pripravljene prilagoditi *zelo opazno*.

PRIKAZ 24: Samoocena dijakov/učencev - koliko so pripravljene prilagoditi svoj način življenja

Pripravljenost prilagoditi lasten način življenja	SRŠ	OŠ	razlika
	samoocena dijakov % pritrilnih	samoocena učencev % pritrilnih odgovorov	

	odgovorov		
seveda, to je moja dolžnost	28,3	35,1	-6,8
ja, nekoliko	56,5	56,2	0,3
ne zdi se mi potrebno	9,2	5,4	3,8
to ni moja skrb, za to nisem odgovoren	6,0	3,3	2,7

Ugotovitve:

1. Pri več kot polovici dijakov in učencev je prevladujoče mnenje, da so pripravljeni *nekoliko* prilagoditi svoj lasten način življenja.

2. V kategoriji *seveda, to je moja dolžnost* se število odgovorov v SRŠ zmanjša za 6,8%, v kategorijah *ne zdi se mi potrebno* in *to ni moja skrb, za to nisem odgovoren* pa se poveča. Oboje kaže, da se poveča obseg neodgovornosti dijakov glede ustreznega ravnanja.

Tretji pomemben pokazatelj vzgoje za ravnanje je vzgoja z vzgledom, to je vloga modela trajnostnega ravnanja, ki jo v očeh dijaka/učenca odigra profesor/učitelj sam. Dijake/učence smo spraševali, v kolikšni meri jih po njihovem mnenju profesorji/učitelji s svojim ravnanjem spodbujajo k skupni skrbi za okolje.

PRIKAZ 25: Ocena o vlogi profesorjev/učiteljev kot vzornikov in modelov ravnanja

vpliv ravnanja profesorjev/učiteljev	SRŠ	OŠ	razlika
	ocena dijakov % pritrilnih odgovorov	ocena učencev % pritrilnih odgovorov	
zelo močno	5,0	8,0	-3
močno	25,5	47,2	-21,7
malo	57,1	39,5	17,6
ne spodbujajo	12,4	5,4	7

Ugotovitve:

1. Glede vpliva ravnanja so razlike velike: vpliv profesorjev se zmanjša za eno četrtino v primerjavi z vplivom učiteljev. Primerjava kaže, da verjetno SRŠ res bistveno manj vzgojno deluje kot OŠ, le slaba tretjina dijakov ocenjuje, da profesorji *močno* ali *zelo močno* vplivajo s svojim vzgledom. To lahko kaže, da se obseg močnega ali zelo močnega vpliva v srednji šoli prepolovi glede na OŠ.

2. Glede na OŠ se v SRŠ poveča delež profesorjev, ki s svojim ravnanjem niso vzpodbujevalci trajnostnega ravnanja.

Aktivna participacija učencev na ravni šole

Identifikacija z razredno skupnostjo na primarni ravni in skupnostjo šole na sekundarni ravni je ena od poti za doseg zaželenega stanja, to je sodelovanje pri upravljanju skupnosti šole na ravni dijakov/učencev. Aktivna participacija na ravni šole pomeni, da dijaki/učenci izkustveno raziskujejo, spoznavajo ter ozaveščajo znanje o strukturi šole in znotraj nje o mikrostrukturi posamezne oddelčne skupnosti ter tvorno vplivajo na njeno delovanje. Potreben pogoj za aktivno vključevanje v odločanje je izkustvo, da imajo možnost vpliva. Profesorje/učitelje smo spraševali za mnenje, koliko dijaki/učenci poznajo strukturo upravljanja šole.

PRIKAZ 26: Poznavanje strukture upravljanja šole

struktura upravljanja šole	SRŠ	OŠ	razlika
	ocena profesorjev %	ocena učiteljev %	
ne poznajo	8,5	6,5	2
malo poznajo	69,7	64,5	5,2
precej poznajo	20,9	28,4	-7,5
izredno dobro poznajo	1,0	0,6	0,4

Ugotovitve:

1. Tako učenci kot tudi dijakih pretežno *malo poznajo* strukturo upravljanja šole
2. Obseg strukture poznavanja šole je pri dijakih še nekoliko (za dobrih 7%) nižji kot pri učencih. Kot kaže so dijaki manj vključeni.

Dijake/učence smo spraševali, ali so kot šola vključeni v katero od mrež, kjer se z drugimi šolami povezujejo zaradi skupne ideje... Zanimalo nas je poznavanje šole kot sistema, ki se povezuje z drugimi sistemi.

PRIKAZ 27: Ocena dijakov o povezovanju šole z drugimi šolami

povezanost šole z drugimi	SRŠ	OŠ	razlika
	dijaki %	učenci %	
da	42,8	47,3	-4,5
ne	22,2	6,4	15,8
ne vem	35,0	46,3	-11,3

Ugotovitve:

1. Obseg odgovorov o povezovanju šole z drugimi šolami se pri dijakih zmanjša za 4,5%, še vedno pa je ta odgovor najpogostejši in obsega 43% vseh odgovorov dijakov. Lahko rečemo, da se v očeh šolajočih se osnovne šole povezujejo v mreže enako pogosto kot srednje šole.
2. Dobra petina vprašanih dijakov odgovarja, da se njihova šola ne povezuje z drugimi šolami. Obseg teh odgovorov je za 15,8% večji, kot pri učencih v OŠ. Menimo, da je povečan delež takih odgovorov posledica nezainteresiranosti dijakov za to področje delovanja šole, kar je povezano z razvojnimi procesi.
3. Delež dijakov, ki ne vedo, ali se njihova šola povezuje v mreže šol, je za 11,3% nižji, kot pri učencih. Zdi se, da je manjši delež glede na učence posledica dejstva, da je eden od zelo izpostavljenih elementov podobe šole, ki si ga ta ustvarja v javnosti, njeno povezovanje z drugimi šolami. Z informacijo o povezovanju se dijaki sistematično srečujejo že ob svojih prvih stikih s šolo na informativnih dnevih.

Dijake/učence smo spraševali, kakšno vlogo prevzemajo na sestankih razredne skupnosti, to je v svojem na primarnem šolskem okolju.

PRIKAZ 28: Stopnja aktivne participacije dijakov/učencev v življenju razredne skupnosti

vloga v razredni skupnosti*	% pritrdilnih odgovorov	% pritrdilnih	razlika
-----------------------------	-------------------------	---------------	---------

	dijakov		odgovorov učencev		
	SRŠ skupaj	gimnazija	OŠ	SRŠ skupaj - OŠ	Gim.-OŠ
večinoma poslušajo	49,3	44,8	36,1	13,2	8,7
izražajo svoja mnenja	31,6	39,7	57,9	-26,3	-18,2
dajejo pobude, predloge možnih rešitev	18,4	17,2	34,4	-16	-17,2
drugo	16,4	19,0	10,4	6	8,6
izkazujejo solidarnost sošolcem, ki potrebujejo pomoč	13,9	10,3	13,7	0,2	-3,4
prevzemajo različne zadolžitve in naloge	9,0	6,9	17,4	-8,4	-10,5
občasno vodijo razpravo	4,2	1,7	8,4	-4,2	-6,7

*možnih je bilo več odgovorov

Ugotovitve:

1. V SRŠ se poslabšajo vsi kazalniki participacije v življenju razredne skupnosti.
2. Za več kot četrtino (26,3%) se zmanjša delež dijakov, ki *izražajo svoje mnenje*. Obseg zmanjšanja je nekoliko nižji pri gimnazijah (18,2%).
3. Prepolovi se (od 34,4 % učencev na 17,2 % dijakov) delež dijakov, ki *dajejo pobude in predloge*.
4. Za 13,2 % v splošnem oz. 8,7% pri gimnazijah se v primerjavi z OŠ učenci poveča delež dijakov, ki *večinoma samo poslušajo*, v dogajanje pa se ne vključujejo.
5. Prepolovi se (od 17,4 % učencev na 9 % dijakov v splošnem oz. na 6,9% pri gimnazijah) delež dijakov, ki *prevzema različne zadolžitve*.
6. Od dobrih 8% devetošolcev, ki občasno vodijo razpravo, se obseg te participacije v razredno skupnost na ravni SRŠ zmanjša na slaba dva odstotka pri gimnazijah.

Zgornje podatke dodatno osvetljujejo mnenja o možnosti vpliva na odločanje na sekundarni ravni, na nivoju skupnosti šole. Dijaki/učenci so ocenili, v kolikšni meri lahko aktivno vplivajo na odločitve o pomembnih vprašanih šole.

PRIKAZ 29: Stopnja aktivne participacije dijakov v življenju celotne skupnosti šole

vpliv na odločitve šole	SRŠ	OŠ	razlika
	% pritrilnih odgovorov dijakov	% pritrilnih odgovorov učencev	
zelo močno	2,7	1,0	1,7
močno	14,3	23,3	-9
bolj malo	57,2	60,8	-3,6
na odločitve praktično ne vplivamo	25,8	14,9	10,9

Ugotovitve:

1. Tudi pri srednješolcih je prevladujoče mnenje, da bolj malo vplivajo na odločitve o pomembnih vprašanih šole. Obseg tega prepričanja je SRŠ (57,2%) je praktično enak osnovnošolskemu (60,8%).

2. Za 10,9% (to je ena četrtnina vseh odgovorov pri dijakih) se poveča pogostost mnenja, da dijaki *na odločitve praktično ne vplivajo*.

3. Za 9% se zmanjša občutek, za močno vplivajo na šolsko dogajanje.

4. Za 1,7% se poveča mnenje, da zelo močno vplivajo na pomembna vprašanja o življenju šole. Je pa to mnenje še vedno zanemarljivo majhno (2,7% vseh odgovorov).

Dosežena stopnja vplivanja na delovanje skupnosti tako na ravni razreda kot šole se posredno pokaže tudi skozi občutek pripadnosti šoli ter identifikacijo. Profesorje/učitelje smo spraševali, koliko dijakov/učencev po njihovem mnenju čuti pripadnost šoli.

PRIKAZ 30: Pripadnost šoli (identifikacija z njo)

delež dijakov/učencev, ki čutijo pripadnost šoli	SRŠ	OŠ	razlika
	ocena profesorjev %	ocena učiteljev %	
samo posamezniki	7,0	4,2	2,8
manjša skupina	17,6	16,4	1,2
približno polovica	37,7	35,1	2,6
več kot polovica	37,7	44,6	-6,9
večina	0	0	0

Na odprto podvprašanje, zaradi česa se dijaki/učenci čutijo najbolj pripadni šoli, so profesorji/učitelji naštevati različne dejavnike oz. aktivnosti, pri katerih so njihovi dijaki/učenci lahko največ participirali in s tem posledično občutili večjo pripadnost šoli. Po vsebini se ti združujejo v različne osnovne kategorije:

PRIKAZ 31: Zaradi česa se dijaki/učenci čutijo najbolj pripadni šoli

	SRŠ	OŠ
dejavniki, ki vplivajo na pripadnost šoli:	medosebni odnosi strokovni/poklicni razvoj specifične značilnosti šole	ugodni rezultati učenčeve aktivnosti določene reprezentativne značilnosti šole pozitivno podprto doživljanje sebe in drugih (medsebojni odnosi).

Ugotovitve:

1. Glede na mnenja profesorjev in učiteljev je pripadnost dijakov šoli manjša od pripadnosti učencev, razlike pa niso velike.

2. Tri četrtine profesorjev meni, da čuti pripadnost šoli polovica ali več dijakov, učiteljev enakega prepričanja je nekoliko več (približno 4% več).

3. Razlogi, zaradi katerih dijaki/učenci čutijo pripadnost šoli, so vsebinsko pri kategorijah »medosebni odnosi«, »značilnosti šole« precej podobni, sicer pa so druge kategorije različne.

4. V SRŠ je najpogostejši razlog za pripadnost šoli so medsebojni odnosi. Ta kategorija obsega šest podkategorij:

- a) ugodna razredna klima, druženje enako mislečih, medsebojna pomoč, prijateljstva,
- b) topli, prijazni, sodelovalni odnosi med dijaki in profesorji,
- c) dober razrednik,
- d) uspešna mentorstva, promoviranje šole z rezultati,
- e) družabno življenje na šoli, prijazna šola, dobre povezanosti z nekaterimi učitelji in
- f) dobro počutje na šoli. Pri OŠ učencih je ta manj izrazita in diferencirana čeprav je tudi prisotna.

5. Za OŠ učence so velik razlog pripadnosti šoli »rezultati, ki jih dosegajo«, za dijake pa »stroka oz. poklic, za katerega se šolajo«. Pri dijakih se že oblikuje poklicna identiteta in s tem tudi pripadnost šoli, ki jih pelje do zaželenega cilja.

Sprejetost v oddelčni je pogoj za razvoj dijakove/učenčeve večje samozavesti (doživljanja ugleda in spoštovanja), kar vodi k njegovi ustvarjalnosti in razvoju različnih talentov.

Profesorje/dijake smo spraševali, kolikšnemu deležu dijakov/učencev se je v življenju in delu šole uspelo vidno uveljaviti s svojimi talenti (npr: športni rezultati, petje, igranje, tehnične zmožnosti, podjetnost, izreden učni uspeh, pomoč drugim, ...).

PRIKAZ 32: Obseg dijakov/učencev, ki so se uspeli uveljaviti s svojimi talenti ne glede na šolski uspeh

delež dijakov/učencev, ki so se uspeli uveljaviti s svojimi talenti	SRŠ	OŠ	razlika
	%pritrtilnih odgovorov profesorjev	%pritrtilnih odgovorov učiteljev	
posameznikom	21,7	18,6	3,1
manjšemu delu	55,1	46,1	9
približno polovici	14,6	25,1	-10,5
večjemu delu	7,1	10,2	-3,1
praktično vsem	1,5	0	1,5

Ugotovitve:

1. S svojimi talenti se srednješolcem manj uspe uveljaviti kot osnovnošolcem. Da se je uspelo uveljaviti le *manjšemu delu* enih in drugih, je sicer najpogostejša ocena tako profesorjev kot učiteljev. Tako meni 55,1% profesorjev in 46,1% učiteljev.

2. Med profesorji in učitelji je največje razhajanje (10,5%) pri odgovoru, da se je uspela uveljaviti *približno polovica* šolajočih. Višji delež teh odgovorov smo ugotovili za osnovnošolce. Zdi se, da osnovno šolanje omogoča boljše pogoje za uveljavljanje talentov.

Glede uveljavitve posameznikovih talentov nas je zanimala tudi samoocena dijakov.

PRIKAZ 33: Obseg uveljavitve posameznikovih talentov na šoli

uveljavijo se	SRŠ	OŠ	razlika
	% pritrilnih odgovorov dijakov	% pritrilnih odgovorov učencev	
posamezniki	44,1	25,2	18,9
manjši del	37,6	35,6	2
približno polovica	10,4	26,2	-15,8
večji del	5,0	10,7	-5,7
praktično vsi	2,8	2,3	0,5

Ugotovitve:

1. Ugotovitev, da uspe osnovnošolcem v večjem obsegu uveljaviti svoje talente, kot srednješolcem, podpira primerjava podatkov o njihovih stališčih glede istega vprašanja. Pri učencih je najpogosteje ugotovljeno mnenje, da se uspe uveljaviti le *manjšemu delu*. Tako je menilo 35,6% vprašanih učence. Pri dijakih pa je najpogostejši odgovor, da se uspejo uveljaviti le posamezniki. Tako meni 44,1% vprašanih dijakov. Tak odgovor izbere 18,9% več dijakov kot učencev.

2. Ravno nasprotno stanje pa smo ugotovili pri odgovorih, da je uspel uveljaviti svoje talente *večji delež* šolajočih. Odgovor, da se je uspela uveljaviti približno polovica, je izbrala več kot četrtina osnovnošolcev, vendar samo dobra desetina srednješolcev.

V. Sodelovanje šole z zainteresiranimi partnerji

Pomemben vidik trajnostnega ravnanja je odpiranje šole v širši prostor. Eden od teh elementov je tudi sodelovanje in vključevanje zunanjih sodelavcev v pedagoški proces. Tako sodelovanje narekuje narava problema, ki zahteva sodelovanje vseh nivojev družbe.

Profesorje/učitelje smo spraševali, ali so bili v zadnjih dveh letih osebno vključeni v projekte, ki vključujejo ključne vsebine VITR.

Prikaz 33: Osebno sodelovanje pri projektih

vključenost profesorjev/učiteljev v projekte z VITR vsebinami v zadnjih dveh letih	SRŠ	OŠ	razlika
	odgovori profesorjev %	odgovori učiteljev %	
da	24	35	11
ne	76	65	

Ugotovitve:

1. Srednješolski profesorji so bili za 11 % redkeje vključeni v projekte z vsebinami VIRT kot osnovnošolski učitelji. Tako eni kot drugi pa glede konkretnih vsebin navajajo projekte v lokalnem okolju, v katere so se, kot smo ugotovili, pri vprašanju št. 6, za 11 % pogosteje vključevali profesorji.

Ugotavljali smo tudi, katere ključne teme so bile pri tem najbolj zastopane.

PRIKAZ 34: Število projektov glede na ključne vsebine VITR*

število projektov glede na ključne vsebine VITR	SRŠ odgovori profesorjev		OŠ odgovori učiteljev		razlika %
	f	%	f	%	
ohranjanje narave in varovanje okolja	38	58,5	30	39,5	19
medkulturni dialog in jezikovna raznovrstnost	7	10,8	10	13,1	-2,3
razvoj socialnih kompetenc	7	10,8	8	10,5	0,3
razvijanje podjetnosti	4	6,3	2	2,6	3,7
zdrav življenjski slog	4	6,2	12	15,8	-9,6
spoštovanje občečloveških vrednot	3	4,6	5	6,6	-2
dejavno državljanstvo in participacija	1	1,5	3	4,0	-2,5
spodbudno delovno in učno okolje	1	1,5	5	6,6	-5,1
spoznavanje področij kulture in spodbujanje umetniške ustvarjalnosti	0	0	1	1,3	-1,3
krepitev zdrave samozavesti in samopodobe	0	0	0	0	0
kakovostno preživljanje prostega časa	0	0	0	0	0

* OPOMBA: Kategorizacija je zgolj triažna, saj se iz naslova kljub dodatnim informacijam, ki jih je možno pridobiti o posameznih projektih na medmrežju, v posameznih primerih ne da točneje ugotoviti prevladujočega cilja različnih vsebin, prav tako pa tudi ne nivoja oblikovanja dijakove osebnosti v smislu, ali gre samo za posredovanja informacij, ali morda tudi za oblikovanje njegovih specifičnih reakcij, njegovih navad ali v določenem obsegu že tudi usposobljenosti (kompetentnosti) v smislu oblikovanja osebnostnih lastnosti oziroma zmožnosti.

Ugotovitve:

1. V srednji šoli je glede na teme projektov daleč najbolj v ospredju *ohranjanje narave in varovanje okolja*. Kar skoraj tri petine (58,5 %) vseh projektov se posveča vsebinam, kot so varovanje okolja, ekološka osveščenost, podnebne spremembe, ohranjanje narave in čistega zraka, voda kot vir življenja, ločevanje odpadkov. Tudi v osnovni šoli je to področje vodilno, pa kljub vsemu glede na SRŠ za eno tretjino (19 %) redkeje zastopano.
2. Teme iz področja zdravega življenjskega sloga so v srednji šoli za skoraj 10% redkeje zastopane. V osnovni šoli so po pogostosti na drugem mestu, v srednji pa na četrtem. Projekt zdrave šole je v osnovni šoli naletel na bistveno večji odziv kot v srednji šoli.
3. Kar 5 (od 11) ključnih vsebin VITR v srednji šoli ni eksplicitno povezano z kakršnimikoli projekti. Gre za odsotnost projektov, ki bi imeli za cilj razvijati *dejavno državljanstvo in participacijo, spodbudno delovno in učno okolje, kakovostno preživljanje prostega časa, krepitev zdrave samozavesti in samopodobe, spoznavanje področij kulture in spodbujanje umetniške ustvarjalnosti*.
4. Spoznavanje področij kulture in spodbujanje umetniške ustvarjalnosti, krepitev zdrave samozavesti in samopodobe ter kakovostno preživljanje prostega časa so področja, ki so slabo ali sploh niso projektno zastopana tudi v OŠ.

Zanimalo nas je, kolikšen del kolektiva se po oceni anketiranih profesorjev dejavno vključuje v zgoraj opisane projekte.

PRIKAZ 35: Delež sodelavcev, dejavno vključenih v projekte s ključnimi vsebinami VITR

dejavno vključeni v projekte s ključnimi vsebinami VITR	SRŠ	OŠ	razlika
	% pritrtilnih odgovorov profesorji	% pritrtilnih odgovorov učitelji	
gonilni posameznik z nekaj somišljeniki	39,6	29,5	10,1
do 1/3 kolektiva	46,7	36,1	10,6
do 2/3 kolektiva	8,6	15,1	-6,5
večina kolektiva	5,1	19,3	-14,2

Ugotovitve:

1. V projekte z vsebinami VITR se vključuje v srednjih šolah najpogosteje do 1/3 kolektiva - tako meni skoraj polovica vprašanih (46,7%) - ali pa gonilni posamezniki z nekaj somišljeniki (39,6% vseh odgovorov). V osnovni šoli je skupni obseg takega vključevanja za dobrih 20 % manjši.

2. Vključitev večine kolektiva v nek projekt je za srednje šole le izjemen slučaj (5,1% vseh odgovorov), v osnovnih šolah pa je takih kolektivov malo manj kot petina. Iz navedenih podatkov lahko zaključujemo, da so osnovne šole ugodnejše okolje za implementacijo projektov z VITR vsebinami.

Vključenost vseh oz. večine profesorjev/učiteljev v projekt je odraz skupne vizije šole. Zato je tu potrebno opozoriti, da sama narava trajnostnega razvoja zahteva povezovanje in sodelovanje najširšega možnega kroga, zato je med pomembnimi pokazatelji kakovosti udejanjanja načel trajnosti odpiranje šole navzven. Profesorji/učitelji so zato odgovarjali na vprašanje, ali so v njihove projekte z ključnimi vsebinami VITR vključeni tudi zunanji sodelavci.

PRIKAZ 36: Vključenost zunanjih sodelavcev v izvajanje ključnih vsebin VITR

vključevanje zunanjih sodelavcev	SRŠ	OŠ	razlika
	% pritrtilnih odgovorov profesorji	% pritrtilnih odgovorov učitelji	
predstavniki lokalne skupnosti	44,7	28,5	16,2
javni zavodi	36,8	16,3	20,5
starši	33,6	40,7	-7,1
nevladne organizacije	32,2	16,3	15,9
drugo	13,6	4,7	8,9

Ugotovitve:

1. V srednji šoli so najpogostejši zunanji izvajalec VITR vsebin predstavniki lokalnih skupnosti. Profesorji navajajo njihovo vlogo zunanjih sodelavcev v skoraj polovico primerov (44,7). Vodilno vlogo so prevzeli od staršev, ki imajo to mesto (v 3% manj velikem obsegu) v osnovni šoli.

2. Srednje šole v bistveno večjem obsegu kot OŠ vključujejo javne zavode in nevladne organizacije. Razlika v odstotkih vključevanja teh zunanjih partnerjev je v srednjih šolah viša za 20,5% pri javnih zavodih in 15,9% pri nevladnih organizacijah.

3. Primerjava seznamov javnih ustanov, ki jih šole vključujejo v izvajanje VITR vsebin kaže, da oboji (tako OŠ kot SRŠ) vključujejo zdravstvene zavode, druge

izobraževalne ustanove (srednje šole npr. fakultete) in njihove upravne zavode (Ministrstvo za šolstvo, Zavod za šolstvo), gozdarske organizacije, Zavod RS za varstvo narave, Center za socialno delo in njihove programe (stanovanjske skupine, krizni center), itd. Precej bolj pester in raznolik je seznam v kategoriji nevladnih organizacij v osnovnih šolah: npr. turistično društvo, Rdeči noski, popotniki (Tomo Križnar: Vojna za vodo), strokovnjaki posameznih področij, zdravniki, eko šola, eko društvo Mavrica, Društvo za nenasilno komunikacijo, Društvo proti osteoporozi, Društvo Vegan, Zveza čebelarjev, Ajda, Svit, v osnovnih pa: Gorska reševalna služba, Lovska družina, Gasilsko društvo, Misijonsko središče Slovenije, Hrvatsko debatno društvo, Okrajni odbor RK, Unicef, Društvo za boj proti mučenju živali itd. Zdi se, da imajo osnovne šole več domiselnih idej, kje vse se lahko odrazijo poučne posledice bolj ali manj ustrezne skrbi sedanje generacije človeštva za kvalitetno bivanje naših zanamcev na planetu.

4. Srednje šole precej bolj kot osnovne posegajo po t.i. drugih možnostih. Gre za izvajalce iz posameznih podjetij in vključevanje družbeno uveljavljenih strokovnjakov.

Profesorje/učitelje smo spraševali, v katere oblike, s katerimi so izvajali ključne vsebine VITR, so se vključevali zunanji sodelavci.

PRIKAZ 37: Preko katerih oblik dela so zunanji sodelavci bili vključeni v sodelovanje s šolo

oblike, kamor so se vključevali zunanji sodelavci	SRŠ		OŠ		razlika
	% pritrtilnih odgovorov profesorji	% pritrtilnih odgovorov učitelji	% pritrtilnih odgovorov profesorji	% pritrtilnih odgovorov učitelji	
predavanja	74,3	59,6	59,6	14,7	14,7
interesne dejavnosti/krožki	57,9	36,0	36,0	21,9	21,9
ekskurzije/izleti	34,9	18,6	18,6	16,3	16,3
raziskovalne naloge	29,6	27,3	27,3	2,3	2,3
pouk	15,8	18,6	18,6	-2,8	-2,8
drugo	11,2	6,2	6,2	5	5

Ugotovitve:

1. Edino v pouk so se zunanji izvajalci VITR vsebin v srednjih šolah vključevali redkeje kot v osnovnih, v vse ostale oblike pa pogosteje. Menimo, da je ta situacija odraz na eni strani večje normativizacije vsebin pouka, na drugi strani pa potrebe, da gre šola s svojimi vsebinami v koraku s časom, da je aktualna.

2. Največja je razlika pri interesnih dejavnostih. Skoraj še enkrat več v SRŠ kot v osnovni šoli so bile za posredovanje VITR vsebin uporabljane ekskurzije oz. izleti (v 34,9%, razlika je 16,3%). V približno enakem obsegu so bili mentorji raziskovalnih nalog zunanji izvajalci tako v OŠ kot v SRŠ.

3. Poleg naštetih so se izvajalci vključevali še v bolj specifične oblike za posamezno stopnjo šolanja, kot so npr.: prostovoljno dijaško delo v srednji ali šola v naravi, oddelčna ura in zdravstveni pregled v osnovni šoli. Pogostost teh načinov vključevanja je bila višja (za 5%) v srednji šoli.

Profesorje/učitelje smo spraševali tudi o tem, ali se obstoječa šolska oprema uporablja za pridobivanje koristnih okoljskih podatkov za lokalno skupnost.

PRIKAZ 38: Uporaba šolske opreme

uporaba šolske opreme za pridobivanje okoljskih podatkov za lokalno skupnost	SRŠ	OŠ	razlika
	% profesorji	% učitelji	
da	26,3	32,0	-5,7
ne	18,0	11,8	6,2
ne vem	55,7	56,2	-0,5

Ugotovitve:

1. Dobra četrtnina profesorjev navaja, da se oprema uporablja v korist lokalne skupnosti. Pogostost uporabe je za dobrih 5% manjša kot v osnovni šoli. Manjša uporaba je v skladu s pričakovanji glede na lokalno naravo osnovne in regionalno naravo srednje šole.

2. Na obeh stopnjah šolanja je obseg profesorjev/učiteljev, ki ne vedo, ali se šolska oprema uporablja v korist lokalne skupnosti, enak. Iz podatka sklepamo, da niti osnovne niti srednje šole posebej ne negujejo te vrste sodelovanja.

VI. Vzgoja trajnostno naravnanega dijaka/učenca

Profesorje/učitelje smo prosili, da so ocenili različne vidike ravnanja dijakov zaključnega letnika. Zanimalo nas je, kakšno prevladujoče ravnanje dijakov/učencev se kaže:

- glede upoštevanja šolskega reda
- glede povezanosti z razredom
- glede odnosa do sošolcev
- glede uporabe šolskega znanja v vsakdanjem življenju
- glede vedoželjnosti in usmerjenosti v odkrivanje novega znanja
- glede umetniškega samoizražanja
- glede skrbi za druge ljudi
- glede občutka za enakopravnost.

Profesorji/učitelji so na 7 stopenjski intervalni lestvici Likertovega tipa ocenjevali, v kolikšni meri se po njihovem mnenju pri dijakih/učencih zaključnega letnika določeno ravnanje nagiba v eno ali drugo smer, npr. primer v smeri *enakopravnost* ali v nasprotni smeri *neenakopravnost*. Skrajna pola določene lastnosti sta bila označena s pojmom, stopnje med njima pa s številkami.

PRIKAZ 39: Prikaz razlik med dijaki in učenci glede razvitosti njihovih lastnosti po oceni profesorjev oz. učiteljev

ocenjevalec	šola	lastnosti								povprečje
		redoljubnost	pripadnost razredu	spoštovanje sošolca	uporaba znanja	vedoželjnost	ustvarjalnost	človekoljubnost	pravičnost	
profesor	SRŠ skupaj	0,22	1,32	1,07	0,96	0,47	0,6	0,63	1,14	0,8
učitelj	OŠ	0,46	1,4	0,8	0,72	0,62	0,85	0,64	0,95	0,8
razlika SRŠ-OŠ		-0,24	-0,08	0,27	0,24	-0,15	-0,25	-0,01	0,19	0

Ugotovitve:

1. Povprečna ocena profesorjev glede lastnosti dijakov ($M=0,8$) je enaka povprečju ocene istih lastnosti pri osnovnošolcih s strani učiteljev.
2. Oboji, profesorji in učitelji najvišje ocenjujejo razvoj lastnosti dijakov oziroma učencev *pripadnost razredu* in *pravičnost* (profesorji - povprečje za *pripadnost* je 1,32, za *pravičnost* pa 1,14; učitelji - povprečje je za *pripadnost* višje za 0,08 ocene, za *pravičnost* pa nižje za 0,19).
3. Oboji najnižje ocenjujejo *redoljubnost*: povprečna ocena profesorjev je 0,22; učiteljev pa 0,46.

PRIKAZ 40: Razlike med dijaki in učenci glede razvitosti njihovih lastnosti glede na samooceno

ocenjevalec	šola	lastnosti								povprečje
		redoljubnost	pripadnost razredu	spoštovanje sošolca	uporaba znanja	vedoželjnost	ustvarjalnost	človekoljubnost	pravičnost	
dijak	SRŠ skupaj	0,24	1,23	1,12	0,87	0,55	0,39	0,87	0,91	0,77
	gimnazija	-0,19	0,81	0,49	0,81	0,53	-0,02	0,31	0,53	0,41
učenec	OŠ	0,29	1,56	1,36	1,43	0,98	1,07	1,27	1,35	1,16
razlika SRS-OŠ		-0,05	-0,33	-0,24	-0,56	-0,43	-0,68	-0,4	-0,44	-0,39
razlika gimnazija-OŠ		-0,48	-0,75	-0,87	-0,62	-0,45	-1,09	-0,96	-0,82	-0,75

Ugotovitve:

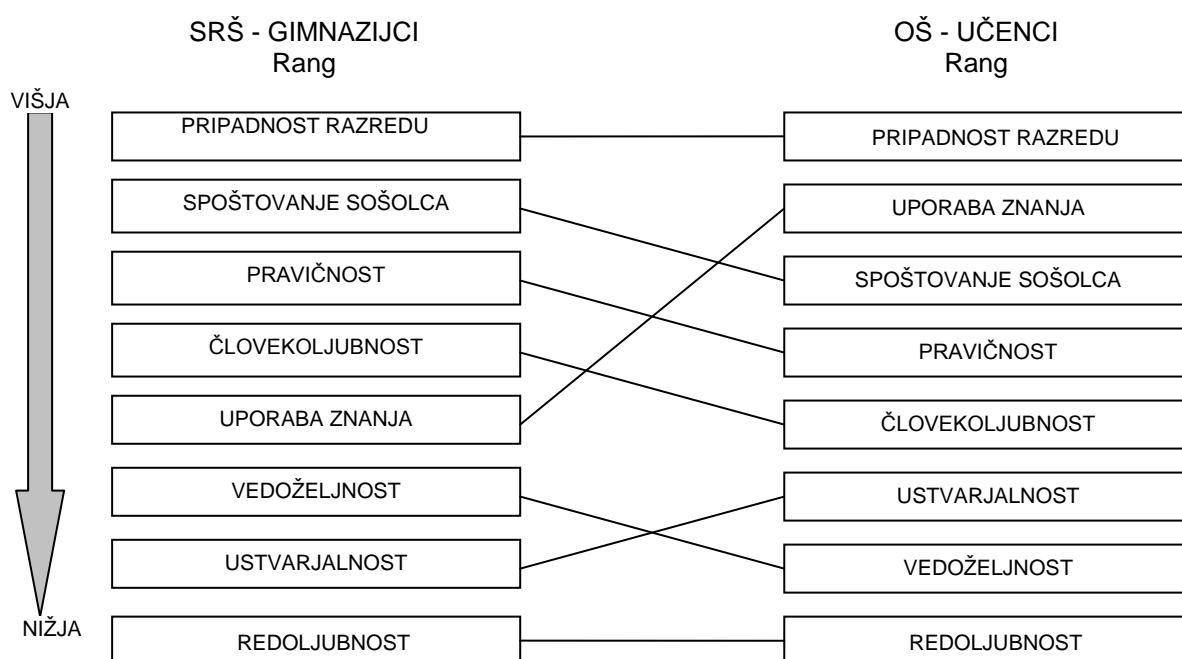
1. Povprečna ocena razvoja posameznih lastnosti pri dijakih ($M=0,77$) je praktično enaka povprečni oceni teh lastnosti s strani njihovih profesorjev ($M=0,8$). Ta skladnost v oceni dijakov in profesorjev je izhodišče za ovrednotenje ostalih primerjav.
2. Povprečna ocena pri učencih ($M=1,16$) je za 0,34 ocene višja od povprečja dijakov. Učenci imajo o razvoju svojih lastnosti v povprečju boljše mnenje kot dijaki.
3. Trdnejša samopodoba učencev je še boljša, ko jo primerjamo s povprečno oceno manjšega dela srednješolcev in sicer gimnazijskih dijakov ($M=0,41$, razlika je -0,75), kjer je ta primerjava metodološko najbolj upravičena (OŠ vzorec so sestavljali odlični in prav dobri učenci, ki se večinoma vpisujejo v gimnazijske programe, vzorec dijakov pa je bil sestavljen niz vseh dijakov 3. letnika).
4. Dijaki se najbolj razlikujejo od učencev v oceni *ustvarjalnosti*. Pri gimnazijskih dijakih je razlika 1,09 (15,6%), pri celotni skupini vseh srednješolcev pa 0,68.
5. Glede na posameznih lastnosti dijaki najvišje ocenjujejo razvoj svojega ravnanja glede *pripadnosti razredu* (za skupino vseh dijakov je povprečje 1,23, za gimnazijske pa 0,81), najnižje pa redoljubnost (za gimnazijske dijake je povprečje negativno, -0,19).
6. V primerjavi z osnovnošolci je se pri gimnazijskih dijakih poleg *ustvarjalnosti* v večji meri zmanjšal še obseg *človekoljubnosti* (razlika je -0,96) in *spoštovanje sošolca*

(razlika je -0,87). Pri skupini vseh dijakov je ta sprememba precej manjša (- 0,4 oz. 0,24).

7. Samopodoba gimnazijskih dijakov se je v primerjavi z osnovnošolskimi najmanj znižala glede *vedoželjnosti* (za 0,45 ocene) in *redoljubnosti* (za 0,48).

8. Grafična ponazoritev rangov lastnosti za gimnazijske dijake in učence kaže spremembe v strukturi samopodobe. Lastnosti, ki imata najvišje in najnižje povprečje, sta isti (gre za *pripadnost razredu* na najvišjem in *redoljubnost* na najnižjem mestu), ostale lastnosti pa so pridobile ali izgubile največ eno mesto. Edina izjema je *uporaba znanja*, ki je pri gimnazijskih dijakih na petem mestu, pri učencih pa na drugem).

PRIKAZ 41: Grafični prikaz razlike med samoocenami razvoja lastnosti pri dijakih-gimnazijcih ter učencih



Podrobneje smo ugotavljali nekatera opažanja in stališča glede vzgajanja v okviru ključne vsebine *VITR zdrav življenjski slog*. Ugotavljali smo ravnanje in sicer skozi podatek o pogostosti pitja vode ter obsegu telesne rekreativne sprostitve dijakov/učencev. V okviru teh vprašanj nas je zanimala ocena in opažanje profesorjev/učiteljev o tem, koliko dijakov/učencev na šolskih izletih, športnih dnevih, občolskih dejavnostih, itd., po njihovem mnenju pije vodo enako pogosto kot druge vrste napitkov (npr. sokove, športne napitke, ...).

PRIKAZ 42: Prikaz pogostosti pitja vode v primerjavi z drugimi napitki – ocena profesorjev/učiteljev

delež dijakov, ki pije ustekleničeno vodo enako pogosto kot druge napitke	SRŠ	OŠ	razlika
	% profesorjev	% učiteljev	
posamezniki	12,3	10,7	1,6
okoli četrtnina	23,6	8,9	14,7
približno polovica	35,9	30,4	5,5

okoli tri četrtine	16,4	19,6	-3,2
skoraj vsi	11,8	30,4	-18,6

Ugotovitve:

1. Odstotek odgovorov profesorjev, da pijejo vodo enako pogosto *skoraj vsi* dijaki, je za 18,6% manjši kot isti odgovor učiteljev za učence. Za dijake je po oceni profesorjev nekaj malega (za 3,2% manjši od OŠ rezultata) manjši tudi delež odgovorov, da je takih dijakov, ki pije vodo enako pogosto kot druge napitke, *okoli tri četrtine*.

2. Delež odgovorov o dijakih, ki pijejo ustekleničeno vodo enako pogosto kot druge napitke (kategorija *približno polovica*), je glede na učence večji za 5,5%. Še bistveno bolj (za 14,7 % v primerjavi z OŠ) se poveča razlika med dijaki in učenci pri odgovoru profesorjev, da uživa vodo enako kot druge napitke, *okoli četrtnina* dijakov. Delež teh se po oceni profesorjev poveča na 23,6%.

3. Navedeni podatki kažejo, da učenci po opaznanju njihovih učiteljev pogosteje uporabljajo vodo enakovredno ostalim napitkom kot za dijake opazuje profesorji.

Dodatno in natančneje navedena opazanja profesorjev/učiteljev osvetlijo stališča samih dijakov/učencev, kako pogosto naj bi pili vodo v primerjavi z ostalimi vrstami napitkov.

PRIKAZ 43: Pogostost pitja vode v primerjavi z ostalimi napitki - samoocena

dijaki/učenci naj pijejo vodo - samoocena	SRŠ	OŠ	razlika
	% pritrilnih odgovorov dijakov	% pritrilnih odgovorov učencev	
redkeje kot ostale napitke	5,3	3,1	2,2
približno enako pogosto kot ostale napitke	10,6	15,7	-5,1
pogosteje kot ostale napitke	46,9	55,5	-8,6
vedno, ostale napitke le izjemoma	37,3	26,4	10,9

Ugotovitve:

1. Delež odgovorov, naj pijejo vodo *vedno, ostale napitke pa le izjemoma*, se pri dijakih v primerjavi z osnovnošolci poveča od dobre četrtnine vseh (iz 26,4% pri učencih) na 37,3% pri dijakih.

2. Sprememba je v negativni smeri pri kategoriji naj človek pije vodo *pogosteje kot ostale napitke* - iz 55,5% pri učencih na 46,9% pri dijakih.

3. Učenci za 5,1 % pogosteje menijo, naj bi se pilo *vodo enako pogosto kot ostale napitke*, dijaki pa za 2,2% pogosteje, naj bo uporaba *vode redkejša od ostalih napitkov*.

4. Primerjava odgovorov profesorjev/učiteljev in odgovorov dijakov/učencev o pitju vode kaže, da imajo dijaki sicer bolj pravilno stališče do pitja vode. To stališče pa se, če sodimo po opazanjih profesorjev, ne odraža v njihov prid v ustreznem vedenju. Kar se tiče ustreznega ravnanja, je to pogostejše pri učencih.

Zanimalo nas je tudi mnenje profesorjev/učiteljev, koliko časa na dan naj bi dijaki namenili rekreativni telesni sprostitev, to je aktivnostim, kot so: tek, kolesarjenje, rolkanje, ples, fitnes...

PRIKAZ 44: Prepričanja profesorjev/učiteljev o potrebnem obsegu rekreativnih sprostitvenih dejavnosti dijakov/učencev

koliko časa naj učenci namenijo rekreativni telesni sprostitev na dan	% pritrilnih odgovorov profesorjev	% pritrilnih odgovorov učiteljev	razlika
do pol ure	6,1	18,5	-12,4
do eno uro	19,9	10,4	9,5
več	74,0	71,2	2,8

Ugotovitve:

1. Delež odgovorov profesorjev, naj dijaki namenijo za telesno sprostitev *do pol ure* na dan, je za 12,4% manjši, kot enak odgovor učiteljev za učence.
2. Delež odgovorov profesorjev o obsegu telesne sprostitve za dijake *do ene ure oz. več* je večji za 9,5 oz. 2,8%. Na osnovi opisanih podatkov lahko zaključimo, da potrebujejo po mnenju profesorjev dijaki več telesne sprostitve na dan kot učenci. Pri obojih pa prevladuje prepričanje, da naj bi bilo te uro ali več.

Dijake in učence smo spraševali tudi o tem, na kakšen način so se v šoli seznanjali z zdravim načinom življenja. Prikaz

PRIKAZ 45: Mnenje dijakov/učencev o načinih seznanjanja z zdravim načinom življenja

načini seznanjanja z zdravim načinom življenja	SRŠ	OŠ	razlika
	% pritrilnih odgovorov dijakov	% pritrilnih odgovorov učencev	
to temo so obravnavali na splošno	36,5	29,3	7,2
seznanjali so se s konkretnimi načini	16,8	21,5	-4,7
navajali so jih na zdrav življenjski slog	18,0	40,7	-22,7
tej temi se niso posebej posvečali	28,7	8,5	20,2

Ugotovitve:

1. Delež dijakov, ki so vzgajani za zdravo življenje je 18%, učencev pa za 22,7 % več.
2. Delež odgovorov, da se zdravemu življenju v šoli niso posvečali, naraste od 8,5 % pri učencih na 28,7% pri dijakih.
3. Delež odgovorov splošnem obravnavanju te teme se pri dijakih v primerjavi o učenci poveča za 7,2%.
4. Med osnovno in srednjo šolo obstaja glede na primerjavo odgovorov najmanjša razlika pri seznanjanju dijakov oz. učencev s konkretnimi način zdravega življenja.
5. Generalno gledano srednja šola dijaki informira, osnovna šola pa vzgaja za zdrav življenjski slog.

Prikaz analize podatkov obeh raziskav zaključujemo z oceno dijakov/učencev o tem, ali jim je šola privzgojila skrb za trajnostni razvoj.

PRIKAZ 46: Ocena dijakov/učencev o privzgojeni skrbi za trajnostni razvoj.

jim je šola privzgojila skrb za trajnostni razvoj	SRŠ	OŠ	razlika
	dijaki %	učenci %	
da	60	76	16
ne	40	24	

Ugotovitve:

1. Srednja šola je privzgojila dijakom skrb za trajnostni razvoj v 16% manjšem obsegu kot osnovna šola učencem. Menimo, da je dobljena ugotovitev generalna. Potrjujejo jo podatki in ugotovitve skoraj vseh predhodnih primerjav.

3.3 Analize križanj (podatki za OŠ in SRŠ)

I. Ugotavljanje povezanosti spremenljivk - učitelji:

Med seboj smo križali vse spremenljivke. Obe študiji smo zasnovali tako, da smo v obeh spremljali iste spremenljivke. Tako smo tako v anketah za učitelje in profesorje opredelili:

- Sklop Splošni podatki: Vrsta šole, Spol, Delovna doba v šolstvu, Predmetno področje, Član projektnega tima, Vrsta tima (KVLII).
- Sklop Vsebine VITR: Vsebine VITR, VITR v kurikulumu, Način obravnavanja vsebin, Diskusijsko poučevanje, Interdisciplinarnost, Sodelovanje učitelja z okoljem, Spoznavanje mehanizmov skupnosti, Ugotavljanje vrednot ljudi, Upravljanje šole, Potrebne omejitve, Dijakova/učenčeva prilagoditev ravnanja.
- Sodelovanje šole z zainteresiranimi partnerji: Osebna vključenost v projekte TR, Vključenost kolektiva v TR, Vključenost zunanjih sodelavcev v projekte TR, Oblike sodelovanja zunanjih sodelavcev, Uporaba opreme.
- Sklop Prevladujoče razumevanje in ravnanje učencev/dijakov: Ravnanje (šolski red, povezanost z razredom, sošolci, uporabnost znanja, vedoželjnost, umetniško samoizražanje, skrb, enakopravnost); Pitje vode, Pripadnost šoli, Uveljavljanje talentov.
- Sklop Osebni pogled na TR: Rekreacija, Razumevanje TR, Razlika VITR-okoljska vzgoja, Spremembe.

Neodvisna spremenljivka

1. Vrsta šole (kurikula)

Ugotovitve: Neodvisna spremenljivka vrsta šole (kurikula) statistično pomembno vpliva na:

- sodelovanje učitelja s okoljem,
- uporabo šolske opreme v korist lokalne skupnosti,
- možnost umetniškega izražanja učencev.

Eko in zdrave šole pogosteje sodelujejo z okoljem kot običajne šole. Na eko šolah pogosteje kot na zdravih in običajnih šolah uporabljajo šolsko opremo za potrebe lokalne skupnosti. Na eko šolah pa so učenci po oceni njihovih učiteljev tudi bolj umetniško ustvarjalni.

Prikaz primerjav:

1. Sodelovanje učitelja z okoljem je odvisno od kurikula šole ($Hi^2_{0,05}(2) = 5,99$; $Hi^2_{em} = 6,58$). Na običajnih šolah 16,9% učiteljev izjavlja, da sodeluje z okoljem, na eko in zdravih šolah pa 36,1% oz. 35,1 %.

PRIKAZ 47: Sodelovanje učiteljev z okoljem glede na vrsto šole

2. Uporaba opreme za skupnost od vrste je 15,45, (4) je

kurikul	vpetost v okolje		
	DA	NE	Skupaj
eko šola	36,1	63,9	100,0
običajna šola	16,9	83,1	100,0
zdrava šola	35,1	64,9%	100,0

šolske lokalno je odvisna šole (Hi2 0,05 9,49). Da

šole uporabljajo opremo tudi v ta namen, izjavlja ena tretjina vprašanih učiteljev, od teh jih je 59,3 % iz eko šol, po 20,4 % pa iz splošnih in zdravih šol.

3. Zmožnost umetniškega samoizražanja je odvisna od kurikula ($p < 0,05$). Glede na oceno učiteljev eko šol je najvišja pri njihovih učencih eko šol ($M = 1,07$), nižja pa je ocena pri učencih običajnih ($M = 0,83$) in zdravih šol ($M = 0,47$).

Kontrolne spremenljivke

2. Spol

Ugotovitve: Kontrolna spremenljivka spol učitelja je povezana z:

- mnenjem o primernem obsegu telesne rekreacije učencev,
- oceno o vedoželjnosti učencev,
- oceno o učenčevem uporabljanju znanja.

Učiteljice menijo, da potrebujejo učenci manjši obseg telesne rekreacije, kot učitelji. Učitelji nekoliko slabše ocenjujejo stopnjo vedoželjnosti učencev, prav tako pa tudi razvoj njihove uporabe znanja.

Prikaz primerjav:

1. Ocena o uporabi šolskega znanja (v17d) je odvisna od spola učitelja ($p < 0,01$); moški učitelji ocenjujejo ($M = 0,07$), da učenci uporabljajo manj znanja kot ženske ($M = 0,86$).
2. Ocena o vedoželjnosti (v17e) učencev je odvisna od spola učitelja - ocenjevalca ($p < 0,05$). Po oceni učiteljev kažejo ravnanja učencev nižjo stopnjo vedoželjnosti kot po oceni učiteljic (povprečna ocena učiteljev je 0,10, učiteljic pa 0,73).
3. Mnenje učiteljev o obsegu telesne rekreacije (v21) je odvisno od spola učitelja ($Hi_{20,05} (5) = 11,1$, $Hi_{2em} = 17,48$). Največja razlika med učitelji in učiteljicami je pri odgovoru, da učenci potrebujejo *več kot eno uro rekreacije na dan*. Tako meni 31 % vprašanih učiteljev in le 6,3% učiteljic. Sicer pa je tako pri učiteljih kot učiteljicah najpogostejši odgovor, da učenci potrebujejo eno uro rekreacije. Tako meni 59,9 % učiteljic in 41,4% učiteljev.

3. Delovna doba v šolstvu

Ugotovitve: Kontrolna spremenljivka delovna doba v šolstvu je povezana z odvisnimi spremenljivkami:

- diskusijsko poučevanje,
- sodelovanje z okoljem,
- vključevanje kolektiva v TR projekte,
- vključenost zunanjih sodelavcev v projekte TR.

Starejši učitelji pogosteje uporabljajo diskusijsko poučevanje s podajanjem argumentov za in proti, pogosteje sodelujejo z okoljem, pogosteje navajajo, da se v TR projekte vključuje večji del kolektiva in ne le gonilni posamezniki s somišljeniki, pa tudi pogosteje vključujejo zunanje sodelavce, pogosteje izbirajo skupinsko delo z učenci.

Prikaz primerjav:

1. Sodelovanje učitelja z okoljem je odvisno od delovne dobe. Povprečna delovna doba učitelja, ki sodeluje z lokalnim okoljem je 18,55 leta, tistega, ki ne, pa 14,14.
2. Ocena o obsegu vključevanja kolektiva v TR projekte je odvisna od delovne dobe učitelja ($F_{em} = 3,157$, $F_{0,05}(161;3) = 2,67$; $p < 0,05$). Povprečna delovna doba učiteljev, ki ocenjujejo, da se vključuje v projekte *večina kolektiva* je 18,69 let, ne bistveno višja (18,90 leta) pa pri tistih, ki odgovarjajo, da se v projekte vključuje *do 2/3 kolektiva*. Povprečna delovna doba učiteljev, ki odgovarjajo, da se vključuje v projekte *gonilni posameznik z nekaj somišljeniki* ali pa *do 1/3 kolektiva*, pa je bistveno nižja, to je 13,57 oz. 13,56 leta.
3. Vključevanje zunanjih sodelavcev v različne oblike šolskega dela je odvisno od delovne dobe učitelja. Povprečna delovna doba, ki vključuje zunanje sodelavce v pouk, je 19,03 leta, učiteljev, ki zunanje sodelavce vključujejo v raziskovalne naloge, pa 15,57 leta. V pouk si »upajo« vključevati zunanje sodelavce le dobro izkušeni učitelji, z povprečno okoli 20 let delovnih izkušenj v šolstvu, saj so vstopili v zrelo obdobje kariere (S-model), manj izkušeni pa jih raje vključujejo v oblike izven pouka, kot so: krožki, izleti, raziskovalne naloge...
4. Med dolžino delovne dobe v šolstvu in obsegom diskusijskega poučevanja obstaja rahla pozitivna korelacija (r je $-0,17$, $p < 0,05$).

4. Predmetno področje

Ugotovitve: Kontrolna spremenljivka predmetno področje je najvplivnejša kontrolna spremenljivka. Statistično pomembno povezana je s petimi odvisnimi spremenljivkami:

- obsegom diskusijskega poučevanja,
- obseg interdisciplinarnih vsebin v učnem načrtu,
- ugotavljanjem vrednot ljudi,
- oceno o učenčevem poznavanju upravljanja šole,
- oceno o pogostosti pitja vode pri učencih.

Družboslovni učitelji poučujejo na diskusijski način pogosteje kot naravoslovni. Pri njih je v učnem načrtu več interdisciplinarnih učnih vsebin. Pogosteje z učenci ugotavljajo vrednote človekovega vsakodnevnega ravnanja. Pogosteje ocenjujejo, da učenci poznajo upravljanje šole.

Učitelji naravoslovnih predmetov pa pogosteje opažajo oz. navajajo višje deleže učencev, ki pijejo vodo enako pogosto kot druge napitke.

Ugotovljeno stanje je moč v prvi vrsti pojasniti s samo naravo družboslovno-humanističnih oz. naravoslovno-tehničnih predmetov. Vsebina je bolj enoznačna pri naravoslovju in manj pri družboslovju in kot taka zahteva manj diskusijskega pristopa, interdisciplinarnega obravnavanja, umeščanje znanja v ustrezni družbeni kontekst in v tem okviru vrednostnega presojanje konkretnega ravnanja posameznika. Toda v sedanjem stanju, ko je odnos človeka do planeta začel npr. pri onesnaževanju vode kazati jasne posledice, postaja tudi znanje naravoslovno-tehničnih predmetov »družboslovno« znanje v smislu vzgojnega znanja za zdravo življenje, kot smo ugotovili pri pitju vode.

Prikaz primerjav:

1. Obseg diskusijskega poučevanja je odvisen od predmetnega področja ($p < 0,01$). Na štiristopenjski ocenjevalni lestvici je aritmetična sredina pri družboslovni učiteljih 3,32 pri naravoslovnih pa $M=3,66$ (pri čemer je stopnja tri na ocenjevalni lestvici pomeni *veliko*, stopnja 4 pa *malo* takega poučevanja). Družboslovni učitelji se v povprečju nagibajo k *veliko* diskusijskega poučevana, naravoslovni pa k *malo*.

2. Obseg interdisciplinarnih vsebin v učnih načrtih je odvisen od predmetnega področja. Družboslovni učitelji ($M=3,05$) imajo v učnih načrtih pomembno več ($p<0,000$) interdisciplinarnih vsebin kot naravoslovni ($M=3,77$).
3. Ugotavljanje vrednot ljudi je odvisno od učiteljevega predmetnega področja. Delež odgovorov, da z učenci vrednote ugotavljajo, je pri učiteljih družboslovnih predmetov 91,2 %, pri naravoslovnih pa 72,4 %.
4. Obstaja tendenca ($Hi2\ 0,05\ (3) = 7,81$; $Hi2em\ 7,40$) povezanosti med učiteljevim predmetnim področjem in njihovo oceno o učenčevem poznavanju upravljanja šole (o tendenci, ne pa o povezanosti govorimo, ker je empirični $Hi2$ za odtenek manjši od teoretičnega: $Hi20,05\ (3) = 7,81$; $Hi2em\ 7,40$). Delež odgovorov, da učenci *precej poznajo upravljanje* šole, je pri učiteljih družboslovno humanističnih predmetov 33 %, pri učiteljih naravoslovno tehničnih predmetov pa le 21,7%.
5. Ocena o pitju vode ($v18$) je odvisna ($p<0,05$) od predmetnega področja učitelja ($Hi2em = 9,78$; $Hi2\ (4) = 9,49$); da pije vodo enako pogosto kot druge napitke *okoli 3/4 učencev* ali *skoraj vsi* učenci, ocenjuje 28,3% naravoslovnih učiteljev, družboslovnih pa le 15,3%.

5. Član projektnega tima

Ugotovitve: Kontrolna spremenljivka članstvo učitelja v projektne timu je povezana s štirimi učiteljevimi ocenami in sicer z:

- obsegom kolektiva, ki se vključuje v projekte,
- redoljubnostjo učenčev,
- uporabo znanja,
- s skrbjo za ljudi.

Učitelji, ki so člani projektnega tima, ocenjujejo, da se vključuje v projekte s TR vsebinami večji del kolektiva, da so učenci bolj redoljubni, zmožni uporabljati več šolskega znanja in so bolj človekoljubni. Nasploh je najvišja razlika med člani in nečlani projektnega prav v ocenjevanju učenčevih lastnosti glede človekoljubnosti. Primerjavo povezanosti med neodvisno, kontrolnimi in odvisnimi spremenljivkami zato lahko zaključimo s trditvijo: bolj družbeno (projektno) angažiran učitelj je bolj človekoljuben in kot take vidi tudi učence, ki jih ne samo uči, ampak tudi vzgaja.

Prikaz primerjav:

1. Ocena o obsegu vključitev kolektiva v projekte je povezana z učiteljevim članstvom v projektne timu; člani pogosteje ocenjujejo, da je vključen v projekte *večji del* kolektiva (do 2/3), nečlani pa, da *manjši del* (do 1/3) ali *vs*i (zdi se, da zaradi podrejanja večini, ne samoiniciativno).

PRIKAZ 48: Ocena o obsegu vključitev kolektiva v projekte

član tima	projektnega	obseg v projekte dejavno vključenega učiteljskega kolektiva (v %)				
		posameznik s somišljeniki	do 1/3	do 2/3	večina	skupaj
DA		30,2	28,3	26,4	15,1	100,0
NE		29,2	39,8	9,7	21,2	100,0

2. Ocena o redoljubnosti učencev je odvisna od članstva učitelja v projektne timu. Več upoštevanja šolskega reda ($M=0,89$) vidijo tisti učitelji, ki so člani projektnega tima ($p<0,05$), kot pa tisti, ki nimajo te izkušnje ($M=0,25$).
3. Ocena o uporabi znanja je odvisna od članstva učitelja v projektne timu. Več uporabe šolskega reda ($M=1,02$) vidijo tisti učitelji, ki so člani projektnega tima ($p<0,05$), kot pa tisti, ki niso ($M=0,57$).

4. Ocena o človekoljubnosti učencev je odvisna ($p < 0,000$) oz. je višja pri učiteljih, ki so člani projektnega tima šole. Pri njih je aritmetična sredina te ocene 1,27, pri nečlanih pa 0,33.

II. Ugotavljanje povezanosti spremenljivk - učenci:

Med seboj smo križali vse spremenljivke. Anketo za dijake in anketo za učence smo zasnovali tako, da smo v obeh spremljali iste spremenljivke. Tako smo v obeh anketah opredelili naslednje spremenljivke:

- Splošni podatki: Vrsta šole, Spol, Uspeh.
- Stališča: Sedanji razvoj družbe, Telesna sprostitev, Pitje vode, Zdravo življenje, Reševanje problemov, Argumentiranje/diskusijsko poučevanje.
- Vpetost v razredno skupnost in okolje: Vpetost v okolje/obisk uradov, Posredovanje uradom, Razredna skupnost, Upravljanje šole, Vzorniki, Povezovanje šole, Osebna prilagoditev ravnanja, Prenosljivost znanja, Uveljavite talentov.
- Ravnanje: (šolski red, povezanost z razredom, sošolci, uporabnost znanja, vedoželjnost, umetniško samoizražanje, skrb, enakopravnost), Privzgojenost TR ravnanja, Sporočilo o TR (ponotranjenost).

Neodvisna spremenljivka

1. Vrsta šole (kurikul)

Ugotovitve: Neodvisna spremenljivka vrsta šole (kurikula) je statistično pomembno povezana z:

- seznanjenostjo učencev z zdravim življenjem,
- učiteljem kot vzorom spodbujanja učencev k skupni skrbi za okolje,
- prenosljivostjo znanja,
- samooceno učencev o razvoju njihove redoljubnosti, uporabljanja znanja in občutka za enakopravnost v času šolanja,
- mnenjem učencev, ali jim je šola privzgojila skrb za trajnostni razvoj.

Na zdravo življenje so učence najbolj navajali v zdravih šolah, najmanj pa v običajnih. Učitelj je z lastnim vzgledom skrbnega odnosa do okolja najbolj vplival na učence v eko šolah, v enako (manjši) meri pa na učence običajni in zdravih šol.

Prenosljivost znanja od enega k drugim predmetom je relativno največja v običajnih šolah, manjša v eko in najmanjša v zdravih šolah. Redoljubnost učencev je največja v običajnih šolah, najmanjša pa v zdravih.

Samoocena učencev o uporabljanju šolskega znanja v konkretnem življenju je najnižja pri učencih zdravih šol, višja (v enaki meri) pa pri eko in običajnih šolah. Podobno razmerje velja tudi za občutek za enakopravnost. Po samooceni so najbolj pravični učenci običajnih šol, z majhno razliko jim sledijo učenci eko, z večjo pa učenci zdravih šol. Skrb za trajnostni razvoj pa najbolj vzgajajo eko šole, najmanj pa zdrave.

Generalno lahko zaključimo, da so eko šole lahko model trajnostno razvojne nadgradnje običajne šole na več področjih, zdrave pa le na specifičnem področju skrbi za zdrav življenjski slog.

Prikaz primerjav:

1. Med seznanjenostjo učencev z zdravim življenjem (v4) in vrsto šole obstaja statistično pomembna povezanost ($Hi_2=16,27$, $p=0,041$). V zdravih šolah so učence o njihovi oceni navajali na zdrav življenjski slog v 51,5%, v eko v 42,4%, v običajnih pa v 28,7%.

PRIKAZ 49: Povezanost med vrsto šole in oceno o načinu seznanjanja z zdravim načinom življenja

vrsta šole	seznanjanje z zdravim življenjem (v%)				skupaj
	splošno seznanjanje	konkretno seznanjanje	vzgajanje	nič	
eko	29,3	23,2	42,4	5,1	100,0
običajna	39,6	20,8	28,7	10,9	100,0
zdrava	18,6	20,6	51,5	9,3	100,0

2. Med učiteljem kot vzorom skupne skrbi za okolje in vrsto šole obstaja statistično pomembna povezanost ($Hi_2 = 14,75$; $p = 0,022$). *Zelo močno oz. močno* spodbuja učence s svojim ravnanjem 65 % učiteljev eko šol, 57,9 % učiteljev običajnih šol in 43,3 % učiteljev zdravih šol.

PRIKAZ 50: Povezanost med vrsto šole in učenčevim doživljanjem učitelja kot vzorom skupne skrbi za okolje

vrsta šole	spodbujanje učitelja – vzora skrbi za okolje (v%)				skupaj
	ne spodbuja	bolj malo	močno	zelo močno	
eko	1,0	34,0	55,0	10,0	100,0
običajna	4,9	38,2	50,0	6,9	100,0
zdrava	10,3	46,4	36,1	7,2	100,0

3. Med prenosljivostjo znanja in vrsto šole obstaja statistično pomembna povezanost ($Hi_2 = 21,306$, $p=0,002$). Vsota *zelo pogosto* in *pogosto* uporabe znanja pri drugih predmetih je v običajnih šolah 79 %, v eko šolah 63,7% in v zdravih 58,8%. Vodilno mesto običajnih šol nastane zaradi 68 odstotnega deleža odgovorov *pogosto*. Pri eko in zdravih šolah je delež tega odgovora manjši za 19,5% oz. 26,2%.

PRIKAZ 51: Povezanost med vrsto šole in prenosljivostjo znanja na druge predmete

vrsta šole	prenosljivost znanja (v%)				skupaj
	nikoli	bolj redko	pogosto	zelo pogosto	
eko	0,0	36,4	48,5	15,2	100,0
običajna	0,0	21,0	68,0	11,0	100,0
zdrava	4,1	37,1	42,3	16,5	100,0

4. Med samooceno učencev o razvoju redoljubnosti in vrsto šole obstaja statistično pomembna povezanost ($p < 0,033$). Samoocena je najvišja pri učencih običajnih šol ($M=0,60$), najnižja pri učencih zdravih šol ($M=0,02$), pri učenci eko šol pa je povprečna ocena ($M=0,24$) podobna celotni povprečni oceni vseh učencev ($M=0,29$).

PRIKAZ 52: Povezanost med vrsto šole in samooceno učencev o razvoju njihove redoljubnosti

vrsta šole	redoljubnost (v%)	
	N	M
eko	100	0,24
običajna	102	0,60
zdrava	97	0,02
skupaj	299	0,29

5. Med samooceno učencev o razvoju zmožnosti uporabljanja znanja in vrsto šole obstaja statistično pomembna povezanost ($p < 0,007$). Od eko in običajnih šol, kjer je povprečna ocena praktično enaka ($M=1,57$ oz. $1,62$), se precej razlikujejo zdrave šole, kjer je povprečje za pol ocene slabše ($M=1,08$).

PRIKAZ 53: Povezanost med vrsto šole in samooceno učencev o razvoju zmožnosti uporabljanja znanja

6. Med samooceno občutka za vrsto šole obstaja povezanost so jo zase ocenili ($M=1,65$), nižje ($M=1,33$), najnižje pa ($M=1,06$).

vrsta šole	uporabljanje znanja (v%)	
	N	M
eko	100	1,57
običajna	102	1,62
zdrava	97	1,08
skupaj	299	1,43

učencev o razvoju enakopravnost in statistično pomembna ($p < 0,022$). Najvišje učenci običajnih šol učenci eko šol učenci zdravih šol

PRIKAZ 54: Povezanost med vrsto šole in samooceno učencev o razvoju občutka za enakopravnost

vrsta šole	enakopravnost (v%)	
	N	M
eko	100	1,33
običajna	102	1,65
zdrava	97	1,06
skupaj	299	1,35

7. Med oceno učencev, ali jim je šola privzgojila skrb za trajnostni razvoj, in vrsto šole obstaja statistično pomembna povezanost ($Hi^2 = 18,99$, $p < 0,000$). Da jim je šola privzgojila to skrb, ocenjuje 88 % učencev eko šol, 78,4 % učencev običajnih šol in 61,9% učencev zdravih šol.

PRIKAZ 55: Povezanost med vrsto šole in oceno učencev, ali jim je šola privzgojila skrb za trajnostni razvoj

vrsta šole	privzgojenost TR (v %)	skupaj
------------	------------------------	--------

	da	ne	
eko	88,0	12,0	100,0
običajna	78,4	21,6	100,0
zdrava	61,9	38,1	100,0

2. Spol

Ugotovitve: Kontrolna spremenljivka spol učenca je statistično pomembno povezana z:

- mnenjem učencev o obsegu telesne sprostitve na dan,
- oceno o obsegu njihovega vpliva na upravljanje šole,
- oceno o obsegu uveljavitve talentov,
- oceno o razvoju umetniške kreativnosti v času šolanja.

Pri učencih je ocena o potrebnem obsegu telesne sprostitve na dan višja kot pri učenkah. Učenke pa višje kot učenci ocenjujejo obseg svojega vpliva na upravljanje šole, uveljavitve talentov v času šolanja in razvoj umetniškega samoizražanja. V splošnem bi lahko rekli, da jim je šola nekoliko bolj napisana na kožo kot učencem.

Prikaz primerjav:

1. Glede mnenja o potrebnem obsegu telesne rekreacije obstaja statistično pomembna razlika ($p < 0,03$) med učenci in učenkami. Učenci menijo, da za telesno sprostitve potrebujejo več kot eno uro, učenke pa uro. Glede na postavljene kategorije možnih odgovorov je pri učenkah povprečje 60,73 minute, pri učencih pa 66,68 minute.

PRIKAZ 56: Razlika v mnenju o obsegu telesne sprostitve glede na spol

spol	telesna sprostitve(v minutah/dan)	
	N	M
učenci	146	66,68
učenke	148	60,73

2. Glede vpliva učencev na upravljanje šole med učenci in učenkami obstaja statistično pomembna razlika ($H_i^2 = 13,64$, $p < 0,003$). Učenci 1,4-krat pogosteje menijo, da *ne vplivajo* na upravljanje (učenci v 21,2%, učenke v 8,2%). Nasprotno pa učenke skoraj enkrat pogosteje ocenjujejo, da vplivajo na upravljanje *močno*. Pri obojih pa je v enakem odstotku (61,6%) prisotno sicer najbolj pogosto mnenje – da dejansko *bolj malo* vplivajo na upravljanje.

PRIKAZ 57: Povezanost med spolom učencev in mnenjem o vplivu na upravljanje šole

spol	vpliv na upravljanje šole (v %)				skupaj
	ne vplivamo	bolj malo	močno	zelo močno	
učenci	21,2	61,6	16,4	0,7	100,0
učenke	8,2	61,6	28,8	1,4	100,0

3. Glede mnenja o obsegu uveljavitve talentov med učenci in učenkami obstaja statistično pomembna razlika ($H_i^2 = 9,49$, $p < 0,054$). Vsota deležev učenk, ki ocenjujejo, da je uspelo uveljaviti svoje talente *polovici oz. večjemu delu*, je pri učenkah 45%, pri učencih pa 29,3%. Da se je uspelo uveljaviti *manjšemu delu* ali *samo posameznikom* pa pogosteje menijo učenci.

PRIKAZ 58: Povezanost med spolom učencev in mnenjem o uveljavitvi talentov

spol	uveljavitev talentov (v %)					skupaj
	posa- mezniki	manjši del	polovica	večji del	skoraj vsi	
učenci	29,3	38,1	21,1	8,2	3,4	100,0
učenke	21,1	32,0	32,0	13,6	1,4	100,0

4. Ocena zmožnosti umetniškega samoizražanja je statistično pomembno odvisna od spola učenca ($F=14,75$, $p<0,000$). Povprečna ocena učenk o stopnji razvoja te zmožnosti v času šolanja je 1,38, pri učencih pa 0,78. Učenke ocenjujejo to zmožnost za 0,6 stopnje (8,7%) višje kot učenci.

PRIKAZ 59: Povezanost med spolom učencev in mnenjem o razvoju umetniškega samoizražanja v času šolanja

spol	umetniško samoizražanje	
	N	M
učenci	147	0,78
učenke	148	1,38
skupaj	295	1,08

3. Uspeh

Ugotovitve: Kontrolna spremenljivka učni uspeh učenca je statistično pomembno povezana z:

- vplivom učiteljevega ravnanja na učence glede skupne skrbi za okolje
- informiranostjo učencev o povezovanju šole v mreže šol,
- pripravljenostjo učencev prilagoditi svoj način življenja zaradi enako kvalitetnega življenja prihodnjih generacij,
- pogostostjo uporabljanja znanja določenega predmeta pri drugih predmetih in
- oceno učencev, da jim je šola privzgojila skrb za trajnostni razvoj.

Na učence z višjim učnim uspehom učitelji s svojim ravnanjem nekoliko manj vplivajo, kot na učence z nižjim učnim uspehom. Višji je uspeh, manjši je vpliv učitelja-vzornika. Postavlja se vprašanje: so učenci z višjim uspehom bolj kritični?!

Učenci z višjim učnim uspehom so bolj informirani o povezovanju šole z drugimi šolami.

K prilagajanju svojega vedenja zaradi prihodnjih generacij se učenci z višjim uspehom v večjem obsegu nagibajo k zmernejšemu prilagajanju, z nižjim pa k ekstremnejšemu *moram* ali *to ni moja dolžnost*.

Učno boljši učenci pogosteje uporabljajo znanje enega predmeta pri drugih. Šola jim je v večjem obsegu privzgojila skrb za trajnostni razvoj.

Prikaz primerjav:

1. Učiteljevo spodbujanje k skupni skrbi za okolje z lastnim vzgledom je statistično pomembno povezano z učnim uspehom ($Hi2 = 27,78$; $p<0,006$). *Zelo močno* spodbujanje navaja 15,4% učencev, ki imajo dober uspeh, 9,3 % prav dobrih in 6,4% odličnih učencev. Da učitelj *malo* vpliva s svojim vzgledom, pa odgovarja 41,9 % odličnih učencev, 38,1% prav dobrih in 30,8% dobrih. Lahko zaključimo: višji je uspeh, manjši je vpliv učitelja-vzornika.

PRIKAZ 60: Povezanost med uspehom učencev in vplivu učiteljev v vlogi njihovih vzornikov

uspeh	učitelj v vlogi vzornika (v %)	skupaj

	ne spodbuja	malo	močno	zelo močno	
zadosten	33,3	33,3	33,3	0,0	100,0
dober	3,8	30,8	50,0	15,4	100,0
prav dober	7,2	38,1	45,4	9,3	100,0
odličen	3,5	41,9	48,3	6,4	100,0

2. Informiranost učencev o vključenosti šole v mrežo šol je statistično pomembno povezana z njihovim učnim uspehom učencev ($H_{i2} = 32,43$, $p < 0,000$). Odlični učenci vedo za povezave v 55,6%, prav dobri v 37,9% dobri pa v 34,6%.

PRIKAZ 61: Povezanost med uspehom učencev in informiranostjo o vključevanju šole v širše okolje

uspeh	povezovanje šol (v%)			
	ne vem	ne	da	skupaj
zadosten	33,3	66,7	0,0	100,0
dober	65,4	0,0	34,6	100,0
prav dober	53,7	8,4	37,9	100,0
odličen	39,2	5,3	55,6%	100,0

3. Pripravljenost učencev prilagoditi svoj način življenja zaradi prihodnjih generacij je statistično pomembna povezana z učnim uspehom ($H_i2 = 38,43$; $p < 0,000$). Da to *ni njegova dolžnost* oz. da to *ni potrebno*, odgovarja 26,9% učencev z dobrim uspehom, 12,3% prav dobrih in 3,5% odličnih učencev. *Nekoliko* je pripravljeno prilagoditi svoje vedenje 25,6% učencev z dobrim uspehom, a še enkrat več prav dobrih in odličnih učencev. Dolžnost prilagoditi se čuti skoraj polovica učencev Z dobrim uspehom (46,2%), 28,9% prav dobrih in 37,2% odličnih učencev. Povezanost torej ni enovita. Dobri učenci se pri odgovarjanju bolj nagibajo k skrajnima stališčema sem *dolžan-nisem dolžan*, prav dobri in odločni učenci pa k delnemu prilagajanju.

PRIKAZ 62: Povezanost med uspehom učencev in njihovo pripravljenostjo prilagoditi svoj način življenja zaradi obstoja prihodnjih generacij

uspeh	osebna prilagoditev ravnanja (v %)				
	ni moja dolžnost	ni potrebno	nekoliko	da, to sem dolžan	skupaj
zadosten	33,3	0,0	66,7	0,0	100,0
dober	15,4	11,5	26,9	46,2	100,0
prav dober	4,1	8,2	58,8	28,9	100,0
odličen	0,6	2,9	59,3	37,2	100,0

4. Uporaba znanja določenega predmeta pri drugem predmetu je statistično pomembno povezana z višino učnega uspeha ($H_i2 = 47,00$; $p < 0,000$). Pri učencih z dobrim učnim uspehom je najpogostejši odgovor (v 50%), da je prenosljivost znanja *redka*, pri prav dobrih in odličnih učencih pa *pogosta* (pri prav dobrih je delež teh odgovorov 57 %, pri odličnih pa 52 %). Delež odgovorov o *zelo pogostem* transferu znanja je največji pri odličnih učencih (19,4%), pri prav dobrih je ta več kot enkrat manjši (8,3).

PRIKAZ 63: Povezanost med uspehom učencev in koristno uporabo znanja enega predmeta pri drugem

uspeh	prenosljivost znanja (v %)				
	nikoli	redko	pogosto	zelo pogosto	skupaj
zadosten	33,3	33,3	33,3	0,0	100,0
dober	7,7	50,0	38,5	3,8	100,0
prav dober	1,0	33,3	57,3	8,3	100,0
odličen	0,0	27,6	52,9	19,4	100,0

5. Ocena učencev, da jim je šola privzgojila skrb za trajnostni razvoj, je statistično pomembno povezana z njihovim učnim uspehom ($H_i2 = 9,88$ $p < 0,043$). Pri učencih z dobrim uspehom je odstotek pritrdilnih odgovorov 61,5%, pri prav dobrih učencih 72,2%,

pri odličnih pa 81,4%. Višji je učni uspeh, pogosteje učenci izjavljajo, da jim je šola privzgojita to skrb.

PRIKAZ 64: Povezanost med uspehom učencev in privzgojeno skrbjo za trajnostni razvoj

uspeh	privzgojenost TR (v %)		
	da	ne	skupaj
zadosten	66,7	33,3	100,0
dober	61,5	38,5	100,0
prav dober	72,2	27,8	100,0
odličen	81,4	18,6	100,0

III. Ugotavljanje povezanosti spremenljivk - profesorji:

Med seboj smo primerjali vse spremenljivke. Obe študiji smo zasnovali tako, da smo v obeh spremljali iste spremenljivke. Tako smo v anketah za učitelje in profesorje opredelili spremenljivke:

- Sklop Splošni podatki: Vrsta šole, Spol, Delovna doba v šolstvu, Predmetno področje, Član projektnega tima.
- Sklop Vsebine VITR: Vsebine VITR, VITR v kurikulumu, Način obravnavanja vsebin, Diskusijsko poučevanje, Interdisciplinarnost, Sodelovanje učitelja z okoljem, Spoznavanje mehanizmov skupnosti, Ugotavljanje vrednot ljudi, Upravljanje šole, Potrebne omejitve, Dijakova/učenčeva prilagoditev ravnanja.
- Sodelovanje šole z zainteresiranimi partnerji: Osebna vključenost v projekte TR, Vključenost kolektiva v TR, Vključenost zunanjih sodelavcev v projekte TR, Oblike sodelovanja zunanjih sodelavcev, Uporaba opreme.
- Sklop Prevladujoče razumevanje in ravnanje učencev/dijakov: Ravnanje (šolski red, povezanost z razredom, sošolci, uporabnost znanja, vedoželjnost, umetniško samoizražanje, skrb, enakopravnost); Pitje vode, Pripadnost šoli, Uveljavljanje talentov.
- Sklop Osebni pogled na TR: Rekreacija, Razumevanje TR, Razlika VITR-okoljska vzgoja, Spremembe.

Neodvisna spremenljivka

1. Vrsta šole (kurikul)

Ugotovitve: Neodvisna spremenljivka vrsta šole (kurikula) je statistično pomembno povezana:

- z obsegom diskusijskega poučevanja profesorjev,
- s pogostostjo sodelovanja profesorjev z okoljem,
- s pogostostjo spoznavanja mehanizmov skupnosti,
- z višino ocene človekoljubnostjo dijakov,
- z oceno o stopnji pripadnosti šoli.

Diskusijsko poučevanje najpogosteje uporabljajo profesorji v gimnazijskem programu, najredkeje pa profesorji ekonomskega programa. Gimnazijski profesorji se najpogosteje - v skoraj enaki meri pa tudi profesorji na tehniških šolah - povezujejo z lokalnim okoljem. V ekonomski programih in na šolah z več mešanimi programi je tega povezovanja skoraj še enkrat manj. Gimnazijski dijaki se daleč najpogosteje spoznavajo z mehanizmi delovanja skupnosti. V ostalih programih je spoznavanja teh tem približno enkrat manj. Človekoljubnost svojih dijakov najvišje ocenjujejo profesorji tehniških šol, najnižje pa profesorji na šolah z več programi. Pripadnost šoli pa je po oceni njihovih profesorjev najvišja pri dijakih gimnazijskega programa.

Če presojamo dobljene ugotovitve z vidika trajnostnega razvoja, vidimo, da je ključni vzrok boljših rezultatov v povezovanju šole z okoljem. Ugotovili smo, da je največ tega povezovanja v gimnazijskem programu in tehniških šolah. Prav to povezovanje očitno omogoča, da dijaki pogosteje spoznavajo mehanizme delovanja skupnosti. V takem sodelovanju se lažje oblikuje pripadnost šoli, dijaki pa svoje aktivnosti lažje osmislijo tudi z najbolj človeškim od vseh človeških vzgibov, s skrbjo za drugega, to je z etičnim načelom, ki je v smislu skrbi za naslednje generacije tudi vodilo trajnostnega razvoja.

Prikaz primerjav:

1. Diskusijsko poučevanje je odvisno od vrste programa na šoli ($F=4,39$; $p=0,005$). Najpogosteje ga uporabljajo gimnazijski profesorji. Na petstopenjski ocenjevalni lestvici od praktično nič (1) do izredno veliko (5), je pri njih aritmetična sredina je 3,19. Najmanj diskusijsko poučevanje uporabljajo profesorji v ekonomskih programih ($M=2,58$).

PRIKAZ 65: Vrsta šole v odnosu z diskusijskim poučevanjem

vrsta šole	diskusijsko poučevanje	
	N	M
gimnazija	21	3,19
tehniška	66	2,71
ekonomska	88	2,58
mešana	22	3,00
skupaj	197	2,74

2. Sodelovanje profesorjev z okoljem je odvisno od vrste programa na šoli ($Hi2 = 11,66$; $p=0,009$). Profesorji gimnazij in tehniških šol sodelujejo v 45,5% oz. 48,5 % primerih, profesorji ekonomskih programov in profesorji iz šol z mešanimi programi pa v 25,6 oz. 21,7%.

PRIKAZ 66: Sodelovanje profesorjev z okoljem glede na vrsto šole

sodelovanje z okoljem	vrsta šole (v %)			
	gimnazija	tehniška	ekonomska	mešana
DA	45,5	48,5	25,6	21,7
NE	54,5	51,5	74,4	78,3
skupaj	100,0	100,0	100,0	100,0

3. Spoznavanje mehanizmov delovanja skupnosti je odvisno od vrste programa ($Hi2 = 21,116$; $p= 0,000$). Gimnazijci spoznavajo mehanizme skupnosti v okviru projektnega dela v 88,2%, dijaki ostalih programov pa precej manj, ekonomski dijaki samo v 30,3%.

PRIKAZ 67: Spoznavanje mehanizmov delovanja skupnosti glede na vrsto šole

spoznavanje mehanizmov delovanja skupnosti	vrsta šole (v %)			
	gimnazija	tehniška	ekonomska	mešana
da	88,2	53,4	30,3	44,4
ne	11,8	46,6	69,7	55,6
skupaj	100,0	100,0	100,0	100,0

4. Obstaja statistično pomembna povezanost med vrsto šole in oceno o človekoljubnosti dijakov ($F=3,72$; $p=0,012$). Najboljše mnenje imajo o tej lastnosti dijakov profesorji tehniških šol ($M= 1,03$), približno za pol stopnje nižje so ocenjeni dijaki gimnazije in ekonomskih šol (0,55 oz. 0,52), najnižja in to celo rahlo negativna pa je ocena človekoljubnosti za dijake šol z več programi ($M= -0,05$).

PRIKAZ 68: Povezanost med vrsto šole in profesorjevo oceno o razvoju dijakove človekoljubnosti

vrsta šole	ocena človekoljubnosti	
	N	M
gimnazija	21	0,55
tehniška	66	1,03
ekonomska	88	0,52
mešana	22	-0,05

5. Pripadnost šoli je odvisna od vrste programa ($Hi2 = 19,00$, $p=0,025$). Najvišja je pripadnost dijakov v gimnazijskem programu. V njem je skupen delež odgovorov, da čuti pripadnosti šoli *samo posameznik oz. manjša skupina*, 14,6 %. Delež teh odgovorov je v tehniških šolah 22,7 %, v ekonomskih 24 %, v mešanih pa 39,1 %. V gimnazijskem programu je tudi največji (40,9%) delež odgovorov, da čuti pripadnost več kot polovica dijakov. V ostalih programih se giblje odstotek teh odgovorov od 34,8% do 38,8 %.

PRIKAZ 69: Povezanost med profesorjevo oceno o dijakovi pripadnosti šoli in vrsto šole

pripadnost šoli	vrsta šole (v %)			
	gimnazija	tehniška	ekonomska	mešana
samo posameznik	9,1	4,5	3,4	26,1
manjša skupina	4,5	18,2	21,6	13,0
približno polovica	45,5	40,9	36,4	26,1
več kot polovica	40,9	36,4	38,6	34,8
skupaj	100,0	100,0	100,0	100,0

Kontrolne spremenljivke

2. Spol

Ugotovitve: Nobena od odvisnih spremenljivk ni statistično pomembno povezana s spolom profesorjev.

3. Delovna doba v šolstvu

Ugotovitve: Nobena od odvisnih spremenljivk ni statistično pomembno povezana z delovno dobo v šolstvu.

4. Predmetno področje

Ugotovitve: Kontrolna spremenljivka predmetno področje je statistično pomembno povezana z dvema odvisnimi spremenljivkama:

- spoznavanjem mehanizmov delovanja skupnosti,
- oceno o dijakovi zmožnosti umetniškega samoizražanja.

Pri profesorjih s naravoslovno-tehniškega predmetnega področja dijaki pogosteje spoznavajo mehanizme delovanja skupnosti kot pri profesorjih z družboslovno-humanističnega. Dijakove zmožnosti umetniškega ustvarjanja ocenjujejo višje njihovi naravoslovno-tehniški profesorji.

Razlog za nekoliko presenetljiv rezultat pogostejšega spoznavanja urejenosti družbe pri naravoslovno-tehniških profesorjih lahko iščemo v dejstvu, da ti glede na naše ugotovitve za 9% pogosteje od družboslovnih sodelujejo z okoljem pri urejanju aktualnih problemov trajnostnega razvoja (na vprašanje o tem sodelovanju jih pritrdilno odgovarja 40%, družboslovnih pa 31,2%). Dobljena razlika je po statističnih kriterijih nepomembna, kar pa seveda ne pomeni, da je dejansko ni, saj je možno, da je prišlo v zaključevanju na osnovi vzorčenja do t.i. beta napake. Drug možen pogled na dobljeni podatek pa je osebno-razvojni v smislu, da se profesorji potem, ko so skozi stroko bolj obvladali en vidik znanja, sedaj skozi projektno delo intenzivneje posvečajo drugemu.

Iz zornega kota statistično sicer nepotrjenega, pa verjetno dejansko obstoječega večjega sodelovanja profesorjev naravoslovno-tehniških predmetov lahko pojasnimo tudi drugo nekoliko presenetljivo njihovo višjo oceno umetniške kreativnosti pri dijakih. Projektno delo omogoča spoznavati dijake tudi v drugih, manj strukturiranih okoliščinah. Te so idealen prostor za človeško iznajdljivost in intuitivnost, ki jo bolj strukturirano vsakodnevno šolsko življenje z visokimi strokovnimi kriteriji lahko močno prekrije. Izrazito zmanjšanje umetniške kreativnosti, ki smo jo ugotovili ob primerjavi gimnazijcev in osnovnošolcev (najverjetneje bodočih gimnazijcev, saj gre za vzorec 40% po uspehu najboljših devetošolcev) prav pri tej lastnosti je tipičen primer, kako bolj produktivno in v znanje usmerjeno okolje iz prej kreativnih učencev dela manj kreativne dijake.

Prikaz primerjav:

1. Obstaja statistično pomembna povezanost med spoznavanjem mehanizmov delovanja skupnosti in predmetnim področjem, ki ga poučuje profesor ($H_{i2} = 3,067$; $p = 0,077$). Dijaki presenetljivo za 15,2 % pogosteje spoznavajo mehanizme delovanja družbe pri profesorjih naravoslovnih predmetov kot pri profesorjih družboslovnih predmetov (pri slednjih je delež pozitivnih odgovor 39,6 %).

PRIKAZ 70: Povezanost med spoznavanjem delovanja skupnosti pri pouku in predmetnim področjem profesorja

spoznavanje delovanja skupnosti	predmetno področje (v %)	
	naravoslovno tehnično	družboslovno humanistično
da	54,8	39,6
ne	45,2	60,4
skupaj	100,0	100,0

2. Obstaja statistično pomembna povezanost med profesorjevim predmetnim področjem in njegovo oceno o razvoju dijakove zmožnosti umetniškega samoizražanja ($F=4,41$; $p=0,037$). Umetniško samoizražanje se je po oceni naravoslovnih učiteljev za 0,41 ocene (to je 5,9 %) višje razvilo kot po oceni družboslovnih učiteljev.

PRIKAZ 71: Povezanost med predmetnim področjem profesorja in njegovo oceno razvoja dijakovega umetniškega samoizražanja

predmet	umetniško samoizražanje	
	število profesorjev (N)	povprečna ocena (M)
naravoslovni	75	0,85
družboslovni	121	0,44
skupaj	196	0,60

5. Član projektnega tima

Ugotovitve: Kontrolna spremenljivka članstvo profesorja v projektne timu je povezana s tremi ocenami profesorjev in sicer z oceno:

- o dijakovem razumevanju potrebnih omejitev v izrabi naravnih virov
- o dijakovi povezanosti z razredom,
- o dijakovi vedoželjnosti.

Člani projektne timov ocenjujejo razumevanje dijakov o potrebnih omejitvah v izrabi naravnih virov slabše od nečlanov. Prav tako člani timov nižje ocenjujejo tako povezanost dijakov z razredom kot njihovo vedoželjnost. Sklepamo, da imajo statistično pomembno strožje kriterije ocenjevanja oz. da so bolj kritični do dijakov.

Prikaz primerjav:

1. Obstaja statistično pomembna povezanost med oceno profesorjev o dijakovem razumevanju potrebnih omejitev v izrabi naravnih virov (v10) in profesorjevim članstvom v projektne timu ($Hi2 = 7,95$, $p = 0,048$). Pri članih je vsota deleža odgovorov profesorjev, da razume potrebnost omejitev *do 10 % dijakov* in *do 30 % dijakov* 59,1%, pri nečlanih pa enak seštevek na ista možna odgovora 38,5%, torej za dobro petino nižji. Na drugi strani pa je seveda seštevek deleža odgovorov, da razume potrebnost omejitev 50 % ali več dijakov, pri članih 41,9%, pri članih pa za 20,6% nižji.

PRIKAZ 72: Povezanost med razumevanjem potrebnih omejitev in članstvom profesorjev v projektne timu

razumevanje potrebnih omejitev	član projektnega tima (v %)	
	da	ne
10	21,1	10,5
30	38,6	28,0
50	24,6	37,1
70	15,8	20,3
90	0,0	4,2
skupaj	100,0	100,0

2. Obstaja statistično pomembna povezanost med profesorjevim članstvom v projektnem timu in njegovo oceno o dijakovi povezanosti z razredom ($F=4,05$, $p=0,035$). Člani projektnih timov ocenjujejo pripadnost za 6% slabše od nečlanov (na sedemstopenjski numerični lestvici od -3 do +3 je povprečna ocena za slednje 1,44).

PRIKAZ 73: Povezanost med članstvom profesorjev v projektnem timu in njegovo oceno o povezanosti dijaka z razredom

projektni tim	povezanost z razredom	
	število profesorjev (N)	povprečna ocena (M)
da	57	1,02
ne	139	1,44
skupaj	196	1,32

3. Obstaja statistično pomembna povezanost med profesorjevim članstvom v projektnem timu in njegovo oceno o dijakovi vedoželjnosti ($F=5,94$, $p=0,016$). Člani projektnih timov ocenjujejo vedoželjnost za 8,14% slabše od nečlanov (pri nečlanih je povprečje 1,07, pri nečlanih pa 1,64).

PRIKAZ 74: Povezanost med članstvom profesorja v projektnem timu z njegovo oceno razvoja dijakove vedoželjnosti

projektni tim	vedoželjnost	
	število profesorjev (N)	povprečna ocena (M)
da	58	1,07
ne	135	1,64
skupaj	193	1,47

IV. Ugotavljanje povezanosti spremenljivk - dijaki:

Med seboj smo križali vse spremenljivke. Anketo za dijake in anketo za učence smo zasnovali tako, da smo v obeh spremljali iste spremenljivke. Tako smo v obeh anketah opredelili naslednje spremenljivke:

- Splošni podatki: Vrsta šole, Spol, Uspeh.
- Stališča: Sedanji razvoj družbe, Telesna sprostitvev, Pitje vode, Zdravo življenje, Reševanje problemov, Argumentiranje/diskusijsko poučevanje.
- Vpetost v razredno skupnost in okolje: Vpetost v okolje/obisk uradov, Posredovanje uradom, Razredna skupnost, Upravljanje šole, Vzorniki, Povezovanje šole, Osebna prilagoditev ravnanja, Prenosljivost znanja, Uveljavite talentov.
- Ravnanje: (šolski red, povezanost z razredom, sošolci, uporabnost znanja, vedoželjnost, umetniško samoizražanje, skrb, enakopravnost), Privzgojenost TR ravnanja, Sporočilo o TR (ponotranjenost).

I. Neodvisna spremenljivka

1. Vrsta šole (kurikul)

Ugotovitve: Neodvisna spremenljivka vrsta šole je statistično pomembno povezana z:

- stališčem o pogostosti enakovrednega pitja vode v primerjavi z ostalimi napitki,
- seznanjenostjo dijakov z zdravim življenjem,

- informiranostjo dijakov o povezovanju šole v mrežo šol,
- oceno o obsegu vpliva dijakov na pomembne odločitve šole,
- oceno povezanosti dijakov z razredom,
- oceno spoštovanja sošolcev in
- oceno skrbi za druge ljudi.

Med vrsto šole ter odvisnima spremenljivkama: a) ocena razvoja redoljubnosti dijakov pri upoštevanju šolskega reda v času šolanja ter b) ocena umetniškega samoizražanja pa je povezanost na meji statistične pomembnosti.

Najbolj ustrezno stališče do pitja vode v primerjavi z drugimi napitki imajo dijaki ekonomskih šol, najmanj pa dijaki tehniških šol. Ti dijaki so najmanj pogosto seznanjeni z zdravim načinom življenja.

Dijaki ekonomskih šol izkazujejo najboljšo informiranost o povezovanju njihove šole v mreže šol, najslabšo pa dijaki gimnazij in tehniških šol.

Po lastnem prepričanju imajo največji vpliv na upravljanje šole gimnazijski dijaki, najmanjšega pa dijaki tehniških šol.

Redoljubnost skozi šolski red po oceni dijakov najbolj vzgajajo mešane šole, najmanj pa gimnazije. Enaka ugotovitev velja za pripadnost razredu. Spoštovanje sošolcev je najnižje v gimnazijah, na ostalih šolah pa na približno enakem nivoju. Zmožnost umetniške kreativnosti se najbolj razvija pri dijakih na šolah z več programi, najmanj pa na gimnazijah. Enak zaključek velja tudi glede skrbi za druge ljudi.

Dobljene razlike v celoti potrjujejo naše teoretično izhodišče, da je urejenost zaradi zadovoljitve motiva varnosti temelj za večjo pripadnost skupini in spoštovanje med člani, zadovoljitev motivov varnosti, pripadnosti in spoštovanja pa osnova za razvoj človeka kot etičnega bitja. To pomeni razvoj njegovih duhovnih potreb, med njimi potrebe po lepem (umetniških zmožnosti) in dobrem (človekoljubnosti). S tega vidika bi se moral program gimnazije verjetno bistveno bolj odpreti v konkretno življenje in povezati z okoljem.

Prikaz primerjav:

1. Stališče o pogostosti enakovrednega pitja vode v primerjavi z ostalimi napitki je statistično pomembno odvisno od vrste šole ($Hi^2 = 18,17$ $p < 0,033$). Da bi morali piti vodo *pogosteje* ali *vedno*, *napitke pa le izjemoma*, meni skoraj 90 % ekonomskih dijakov, pa le 77,2% dijakov tehniških šol (pri gimnazijskih dijakih je delež teh odgovorov 86,4%, pri mešanih šolah pa 84,1%). Dijaki tehniških šol imajo najvišji delež (10,1%) pri odgovoru, naj bi vodo pili *redkeje* kot ostale napitke.

PRIKAZ 75: Povezanost med vrsto šole in oceno dijakov, kako pogosto pijejo vodo v primerjavi z drugimi napitki.

pitje vode	vrsta šole (v %)			
	gimnazija	tehniška	ekonomska	mešana
redkeje	5,1	10,1	1,9	4,4
enako	8,5	12,8	8,7	11,4
pogosteje	55,9	41,9	50,0	44,9
vedno	30,5	35,2	39,4	39,2
skupaj	100,0	100,0	100,0	100,0

2. Seznanjanje dijakov z zdravim življenjem je statistično pomembno povezano z vrsto šole ($Hi_2 = 28,94$, $p < 0,001$). Najpogosteje so bili vzgajani k zdravemu življenju dijaki gimnazij (v 55,9%), najredkeje pa dijaki tehniških šol (v 41,9%). Ta ugotovitev osvetljuje tudi signifikantne razlike v podatkih glede pitja vode, ki je eden od vidikov zdravega življenja.

PRIKAZ 76: Povezanost med vrsto šole in seznanjenostjo z zdravim življenjem

seznanjenost z zdravim načinom življenja	vrsta šole (v %)			
	gimnazija	tehniška	ekonomska	mešana
nič	30,5	35,2	39,4	39,2
splošna seznanitev	5,1	10,1	1,9	4,4
konkretna seznanitev	8,5	12,8	8,7	11,4
vzgajanje	55,9	41,9	50,0	44,9
skupaj	100,0	100,0	100,0	100,0

3. Med informiranostjo dijakov o povezovanju šole v mrežo in vrsto šole obstaja statistično pomembna povezanost ($Hi_2 = 106,02$, $p < 0,000$). Delež odgovorov *ne vem* je najmanjši pri ekonomskih šolah (20,4%), največji pa pri gimnazijah in tehniških šolah (49,2%).

PRIKAZ 77: Povezanost med vrsto šole in informiranostjo dijakov o njenem povezovanju v mreže šol

povezovanje	vrsta šole (v%)			
	gimnazija	tehniška	ekonomska	mešana
ne vem	49,2	49,2	20,4	32,7
ne	33,9	28,5	10,7	25,6
da	16,9	22,3	68,9	41,7
skupaj	100,0	100,0	100,0	100,0

4. Ocena dijakov o obsegu vpliva na pomembne odločitve šole je statistično pomembno povezana z vrsto šole ($F=5,86$, $p < 0,001$). Na štiristopenjski lestvici od *praktično ne vplivamo* (1) do *zelo močno vplivamo* (4), je povprečna ocena najvišja pri gimnazijskih dijakih ($M = 2,17$), najnižja pa pri dijakih tehniških šol ($M=1,78$).

PRIKAZ 78: Povezanost med vrsto šole in oceno dijakov, koliko lahko vplivajo na pomembne odločitve šole

vrsta šole	upravljanje šole	
	N	M
gimnazija	59	2,17
tehniška	179	1,78
ekonomska	206	1,96
mešana	156	2,01
skupaj	600	1,94

5. Samoocena dijakov o njihovem razvoju redoljubnosti pri upoštevanju šolskega reda je na meji statistično pomembne povznaosti z vrsto šol. ($F = 2,49$, $p < 0,059$). Najvišja je povprečna ocena pri dijakih na šolah z več programi ($M=0,49$), najnižja, celo negativna,

pa na gimnazijah ($M = -0,19$). Negativno povprečje pomeni, da si ravnanje gimnazijskih dijakov celo nekoliko bolj kot k upoštevanju reda nagiba h kršenju pravil.

PRIKAZ 79: Povezanost med vrsto šole in dijakovim upoštevanjem šolskega reda

vrsta šole	redoljubnost	
	N	M
gimnazija	59	-0,19
tehniška	179	0,22
ekonomska	207	0,20
mešana	157	0,49
skupaj	602	0,24

6. Samoocena dijakove povezanosti z razredom je statistično pomembno povezana z vrsto šole ($F=3,28$, $p<0,021$). Povprečna ocena pripadnosti je najvišja pri dijakih ekonomskega programa ($M=1,41$), najnižja pa pri gimnazijskih dijakih ($M=0,81$).

PRIKAZ 80: Povezanost med vrsto šole in dijakovo povezanostjo z razredom

vrsta šole	povezanost z razredom	
	N	M
gimnazija	59	0,81
tehniška	178	1,04
ekonomska	206	1,41
mešana	157	1,34
skupaj	600	1,23

7. Samoocena o spoštovanju sošolcev je statistično pomembno povezana z vrsto šole ($F=3,50$, $p<0,015$). Povprečna ocena spoštovanja sošolcev ($M=1,24$) je najvišja pri ekonomskih dijakih (to povprečje ni bistveno različno od povprečja pri mešanih in tehniških šolah), najnižja pa pri gimnazijskih dijakih ($M=0,49$).

PRIKAZ 81: Povezanost med vrsto šole in dijakovim spoštovanjem sošolcev

vrsta šole	spoštovanje sošolcev	
	N	M
gimnazija	59	0,49
tehniška	179	1,11
ekonomska	203	1,24
mešana	157	1,20
skupaj	598	1,12

8. Samoocena umetniškega samoizražanja ni statistično pomembno povezana z vrsto šole, obstaja pa tendenca povezanosti ($F = 2,42$; $p<0,065$). Najvišja je povprečna ocena dijakov v šolah z več programi ($M=0,63$), najnižja pa v gimnazijskem programu ($M = -0,02$). Tam se je v času šolanja po oceni dijakov njihova lastnost umetniškega samoizražanja razvila celo rahlo v smer neustvarjalnosti.

PRIKAZ 82: Povezanost med vrsto šole in razvojem dijakove zmožnosti umetniškega samoizražanja

vrsta šole	umetniško samoizražanje	
	N	M
gimnazija	59	-0,02
tehniška	178	0,35
ekonomska	205	0,36
mešana	157	0,63
skupaj	599	0,39

9. Skrb za druge ljudi je statistično pomembno povezana z vrsto šole ($F=6,28$, $p<0,000$). Najvišja je povprečna ocena skrbi za druge v mešanih šolah ($M=1,24$), najnižja pa v gimnazijah ($M=0,31$).

PRIKAZ 83: Povezanost med vrsto šole in razvojem dijakove zmožnosti skrbeti za druge ljudi

vrsta šole	skrb za druge	
	N	M
gimnazija	59	0,31
tehniška	179	0,74
ekonomska	204	0,85
mešana	157	1,24
skupaj	599	0,87

Kontrolne spremenljivke

2. Spol

Ugotovitve: Kontrolna spremenljivka *spol* je statistično pomembno povezana z:

- stališčem o pogostosti enakovrednega pitja vode v primerjavi z ostalimi napitki,
- informiranostjo dijakov o povezovanju šole v mrežo šol,
- privzgojitvijo skrbi za trajnostni razvoj v času šolanja,
- oceno o vplivu dijakov na odločanje o pomembnih vprašanih šole,
- profesorjevim spodbujanem dijakov k skupni skrbi za okolje z lastnim zgledom,
- pogostostjo prenosa znanja od enega k drugemu predmetu.

Dijakinje imajo bolj ustrezno stališče do pitja vode kot dijaki. So bolj informirane o vključevanju njihove šole v mrežo šol. Šola jim pogosteje privzgoji skrb za trajnostni razvoj. Njihova ocena jakosti vpliva na odločanje o pomembnih vprašanih šole je višja kot pri dijakih. Profesorji z lastnim ravnanjem pri njih močneje spodbujajo skrb za trajnostni razvoj kot pri dijakih. Pri dijakinjah je transfer šolskega znanja od enega k drugemu predmetu večji. Lahko bi zaključili, da jim je šolanje bolj napisano na kožo kot dijakom.

Prikaz primerjav:

1. Ocena o pogostosti pitja vode je statistično pomembna povezana s spolom dijakov oziroma dijakinj ($Hi2 = 44,99$, $p<0,000$). Delež dijakov pri odgovoru naj pijejo *vodo vedno, le izjemoma pa napitke* je 28,5 %, dijakinj pa 46,7%. Nasprotno je razmerje pri odgovorih, naj vodo pijejo *enako pogosto oz. redkeje*. Pri dijakinjah je seštevek obeh 6,5%, pri dijakih pa 24,1 %.

PRIKAZ 84: Povezanost med spolom dijakov in oceno dijakov, kako pogosto pijejo vodo v primerjavi z drugimi napitki.

pitje vode	spol (v %)	
	dijak	dijakinja
redkeje	7,4	2,7
enako	16,7	4,1
pogosteje	47,4	46,4
vedno	28,5	46,7
skupaj	100,0	100,0

2. Informiranost o povezovanju šole v mreže šol je statistično pomembna povezana s spolom dijakov oziroma dijakinj ($Hi_2 = 11,56$, $p < 0,003$). Ali je šola vključena v kakšno mrežo, ne ve 38,8 % dijakov in 30,7 % dijakinj.

PRIKAZ 85: Povezanost med spolom dijakov in seznanjenostjo o povezovanju njihove šole v mrežo šol

povezovanje v mreže šol	spol (v %)	
	dijak	dijakinja
ne vem	38,8	30,7
ne	24,9	19,3
da	36,2	50,0
skupaj	100,0	100,0

3. Ocena o privzgojitvi skrbi za trajnostni razvoj v času šolanja je statistično pomembno povezana s spolom dijakov oziroma dijakinj ($Hi_2 = 6,95$, $p < 0,008$). Skoraj dve tretjini dijakinj (65,2%) odgovarja, da jim šola je privzgojila to skrb. Delež teh odgovorov je pri dijakih 10,6 % manjši.

PRIKAZ 86: Povezanost med spolom dijakov in seznanjenostjo o povezovanju njihove šole v mrežo šol

skrb za trajnostni razvoj	spol (v %)	
	dijak	dijakinja
ne	54,6	65,2
da	45,4	34,8
skupaj	100,0	100,0

4. Ocena o obsegu vpliva na odločanje o pomembnih vprašanjih šole je statistično pomembno povezana s spolom dijakov oziroma dijakinj ($F = 4,97$, $p < 0,026$). Na štiristopenjski ocenjevalni lestvici od *praktično ne vplivajo* (1) do *zelo močno vplivajo* (4) je pri dijakinjah povprečna ocena 2,01. Pri dijakih je povprečje nižje za 0,13 ocene.

PRIKAZ 87: Povezanost med spolom in oceno dijakov, koliko lahko vplivajo na pomembne odločitve šole

spol	upravljanje šole

	N	M
dijak	311	1,88
dijakinja	288	2,01
skupaj	599	1,94

5. Ocena vpliva zleda profesorjevega skrbnega odnosa do okolja na dijake je statistično pomembno odvisna od spola dijakov oziroma dijakinj ($F=3,95$ $p<0,047$). Na štiristopenjski ocenjevalni lestvici (1-*ne spodbujajo*, 4-*zelo močno spodbujajo*) je povprečna ocena pri dijakinjah 2,29, pri dijakih pa 2,18.

PRIKAZ 88: Povezanost med spolom in oceno dijakov o spodbujanju profesorjevega skrbnega odnosa do okolja z lastnim vzgledom

spol	profesor-vzgled	
	N	M
dijak	308	2,18
dijakinja	290	2,29
skupaj	598	2,23

6. Dijakova ocena o pogostosti prenosa znanja od enega k drugemu predmetu je statistično pomembna povezana s spolom dijakov oziroma dijakinj. ($F = 4,84$, $p<0,028$). Na štiristopenjski ocenjevalni lestvici o obsegu prenosa od *praktično nikoli* (1) do *zelo pogosto* (4) je povprečna ocena prenosa znanj pri dijakinjah 2,69, pri dijakih pa 2,56.

PRIKAZ 89: Povezanost med spolom in njihovo oceno o pogostosti prenosa znanja od enega k drugemu predmetu

spol	transfer znanja	
	N	M
dijak	311	2,56
dijakinja	289	2,69
skupaj	600	2,62

3. Uspeh

Ugotovitve: Nobena odvisna spremenljivka ni statistično pomembno povezana z učnim uspehom dijakov.

3.4 Možni model TR-šole in skupnost TR-šol

Gibanje za trajnostni razvoj je v času trajanja naših terenskih raziskav (od 2006 do 2010) na področju izobraževanja postalo v šolskem besednjaku že dobro poznana tema. Slovenija se je v evropska prizadevanja za trajnostni razvoj na ravni države formalno sicer vključila prav v tem obdobju, dejstvo pa je, da imamo na posameznih področjih predhodno že dolgoletne praktične izkušnje. Vprašanje o bistvenih komponentah dosedanjih dobrih praks na srednješolskem nivoju smo zasledovali v analizi prisotnosti elementov VITR (2008-2010), ki je dejansko nadaljevanje prvotnega raziskovanja iz OŠ ravni na srednješolski ravni.

Tudi v nadaljevanju smo se pretežno osredotočili na junija 2007 sprejet slovenski dokument Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do

douniverzitetnega izobraževanja. V Smernicah je posebej poudarjeno, da vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj »nista le dodatek k sedanjemu splošnemu izobraževanju«. Vizija trajnostnega razvoja predpostavlja odgovorno ravnanje do sebe, družbenega in naravnega okolja. Upošteva trajnostnost razvoja z vidika etičnih razsežnosti in spoštovanja človekovih pravic. Za to je potrebno zagotoviti integrativnost elementov VITR. To se pokaže v socialnem partnerstvu pri povezovanju v reševanju okoljskih, gospodarskih in socialnih vprašanj.

V tem kontekstu je posebej pomembno načelo partnerstva na lokalnem, regionalnem, nacionalnem in mednarodnem nivoju. Tu mora biti v ospredju načelo celostnega pristopa, kar je pomemben razlog za dopolnitev modela TR-šole, ki smo ga v prvi različici oblikovali že v prvi raziskavi (2006-2008).

Pregled metodoloških korakov dopolnitve modela

Zasnova študije: Da bi pridobili dejanski vpogled v kakovostne premike v pojmovanjih in posledično ravnanjih tako učiteljev kot ravnateljev pa tudi vodilnih strokovnjakov (nacionalnih koordinatorjev projektov) glede VITR, smo se že v prvi raziskavi odločili za študijo, ki je kot eden od sestavnih delov celotne raziskave temeljila na kvalitativnem metodološkem pristopu. Izbrali smo kombinirano metodo. Z modificirano biografsko metodo, kjer smo uporabili tehniko polstrukturiranih intervjujev, smo v letih 2006-2008 zajeli empirične podatke, ki smo jih sedaj dodatno analizirali (več o vzorcu, metodoloških postopkih zbiranja in tehniki obdelave glej v poročilu raziskave 2006-2008).

Problem in glavna raziskovalna vprašanja: Izvorno smo se v prvem delu terenskega raziskovanja (2006-2007) ukvarjali z raziskovalnimi vprašanji, povezanimi z uvajanjem ideje oziroma mednarodnega projekta v šolo. Postavili smo si temeljno raziskovalno vprašanje, kako je mogoče idejo trajnostnega razvoja kakovostno vnesti čim širše v šolski prostor oziroma kako se čimbolj izogniti pristopu reforme, ki glede na številne raziskave praviloma ne daje dolgoročno dobrih rezultatov. Seveda nas je vodilo tudi vprašanje, kako preoblikovati učni načrt (oziroma ali ga sploh preoblikovati), da bo poudarjal vsebine, vezane na trajnostni razvoj? Skratka: kako najbolj uvajati trajnostno naravnost v praksi.

Analiza empiričnega gradiva: Polstrukturirane intervjuje smo poglobljeno večplastno analizirali glede na to, katere elemente TR-šole je mogoče identificirati skozi izkušnje izjemnih učiteljev, ki so uspešno uvajali nove koncepte v šolski prostor.

Oblikovanje izvornega modela: Ob zaključku prve raziskave smo oblikovali model TR-šole v prvi različici. Kasneje smo ga dopolnili z rezultati kvantitativne raziskave s pomočjo ankete na reprezentativnem vzorcu ne le na osnovnošolski stopnji pač pa tudi na srednješolski.

Dopolnitev in izpopolnitev modela TR-šole v drugi različici: V tem delu prikazujemo izpopolnjeno, drugo različico modela TR šole, ki upošteva tudi izsledke novejših študij, vključuje pa tudi naše novo razumevanje trajnostnega razvoja, ki smo ga pridobili skozi študij novih virov. Predvsem smo dodatno opredelili gradnike TR-šole in jih podrobneje opisali.

Dopolnitev prve različice modela

Prizadevanje TR-šole obsega tri enakovredne dimenzije: okoljsko, socialno in ekonomsko. Okoljska predpostavlja potrebo po ohranitvi planeta zanamcem, socialna temelji na

spoznanju, da je ta ohranitev brez pravičnosti, demokracije in zagotavljanja človekovih pravic za vse ogrožena. Ekonomska dimenzija predpostavlja, da je ob vsem potrebno razvijati tudi napredne življenjske pogoje za vse ljudi, reševanje okoljskih vprašanj pa je lahko tudi nova ekonomska niša.

Projekt TR-šole bo moral biti usmerjen v globalno akcijo za ohranitev človeka in planeta. Ta globalnost s seboj prinaša novo razumevanje celostnosti. Ohranitev je možna, če je prisoten celosten razvoj, predvsem v smislu vrednotnega ravnanja. V prvi raziskavi smo primerjali tri različne projekte: eko šole, zdrave šole in naš hipotetičen model TR-šole. Glede na primerjavo po treh ključnih kategorijah – izvorne potrebe za nastanek tega projekta, centralne vrednote, ki jih posamezen projekt želi graditi, in vizijo prihodnosti planeta – smo spremljali pomen in ravnotežje izvornih rešitev, ki jih posamezen projekt vnaša v prakso.

PRIKAZ 90: Primerjava treh projektov, glede na glavne vrednote in vizijo

IZVORNE POTREBE/IDEJE	CENTRALNE VREDNOTE	VIZIJA
EKO ŠOLE		
ohraniti naravo (voda, okolje, biotska diverzitetnost)	to je zmožen le vzgojen, uravnotežen posameznik	vrednote za ohranitev življenja, ki združujejo in povezujejo, so celostne
ZDRAVE ŠOLE		
izboljšati zdravje otrok v šolah	zdravje je celostno: telesno, duševno, socialno, okoljsko	celostno zdravje učencev in učiteljev - je zdrava šola
TR ŠOLE		
globalna in usklajena akcija za ohranitev planeta in človeka	ohranitev možna – če je prisoten razvoj na treh ključnih področjih: ekonomski, pravičnost, vrednote, človečnost	preživetje vseh, skrb za znanost, omejitve v izrabi virov in hkrati napredek človeštva

Prikaz pokaže kakovostno razliko med projekti. Jasno je, da je projekt trajnosti resnično globalen in s tem seveda tudi izjemno zahteven.

Rešitve

Na osnovi obsežnih že prej zbranih kvalitativnih empiričnih podatkov smo (v letih 2008-2010) dodatno izvedli več-nivojsko kvalitativno analizo, ki smo jo kombinirali z ugotovitvami statističnih podatkov. Rezultate smo združili v drugi različici modela TR-šole.

Opredelili smo nekatere hipotetične gradnike modela skupnosti TR-šol, ki lahko odločilno vplivajo na kakovostno implementacijo VITR v šolski prostor. V nadaljevanju pa predstavljamo še dopolnjeno različico hipotetičnih gradnikov TR-šole.

PRIKAZ 91: Gradniki modela skupnosti TR-šol



Ponovno so se nam potrdila nekatera izhodiščna predvidevanja. V našem kulturnem prostoru skoraj že dve desetletji potekajo različno obsežni projekti, zaradi katerih imajo šole bogate izkušnje s posameznimi vidiki trajnostnega razvoja. Nekateri izjemno angažirani posamezniki se v svojih prizadevanjih dejansko približujejo viziji trajnostnega razvoja v izobraževanju, pa svojih prizadevanj še zdaleč ne poimenujejo trajnostno-razvojna. Projektno življenje po šolah je polno navdušenja, odkrivanja, in kot najpomembnejše: učiteljev, ki gojijo pristen stik z učenci in skupaj z njimi stopajo v svet učenja.

Seveda pa se kažejo tudi mnoge vrzeli. Kot opozarjajo predvsem učitelji praktiki, je ključen problem pomanjkanje metodičnih možnosti za celostno poučevanje, kakršnega trajnostni pristop zahteva. To raznolikost metod poučevanja je, kot kažejo nekateri primeri dobre prakse, v sedanjem dokaj togem sistemu predmetov še najlažje doseči z obliko projektne tedna ali naravoslovnih dnevov.

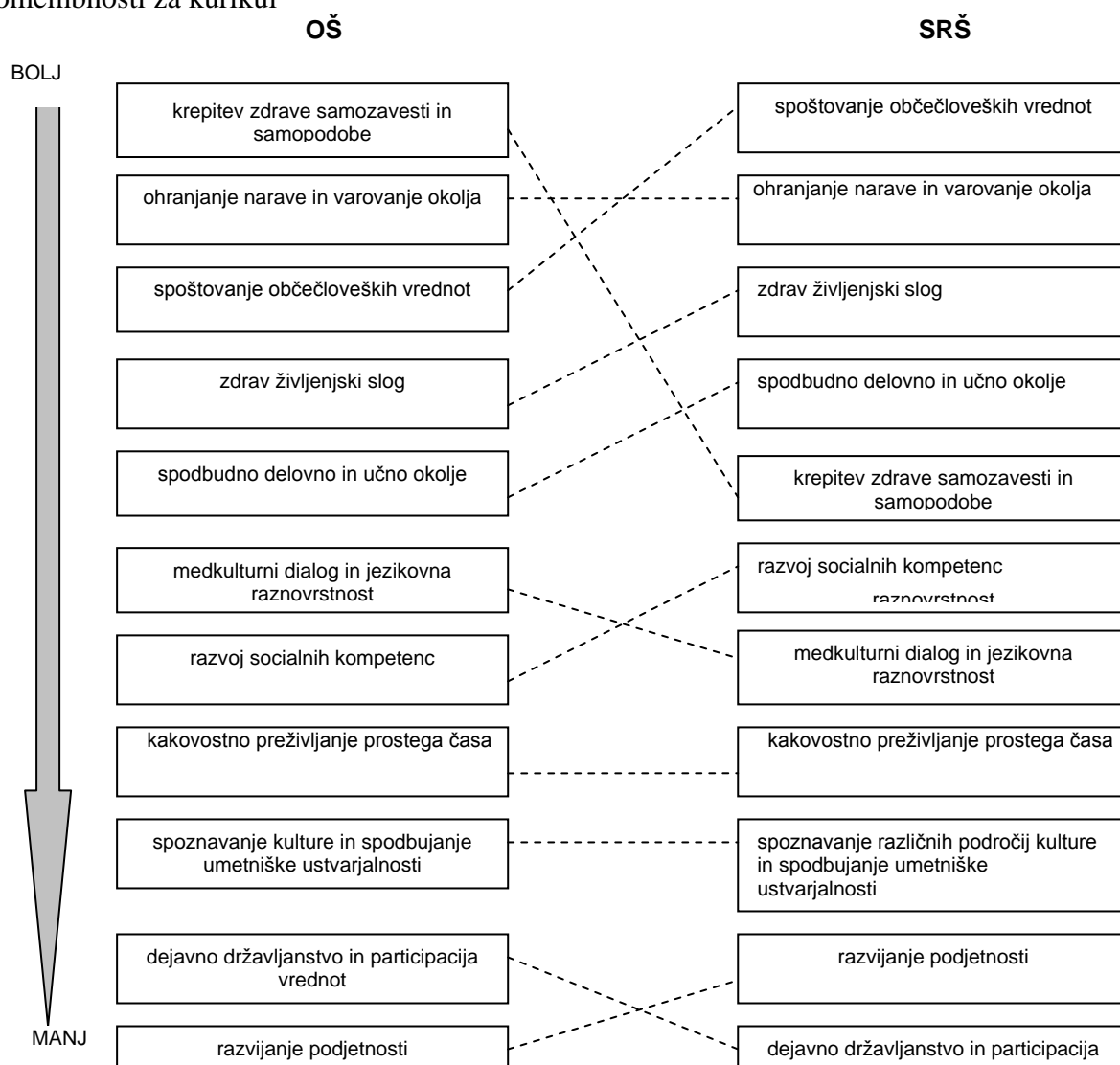
Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj pa zahtevata še mnogo več od prenove oblik dela v šoli. Pomemben in nujen naslednji korak je ustrezno usposabljanje učiteljev, saj se zaradi spremenjene paradigme pogleda na posameznika in njegov vpliv na planet ter odnos do zagotovitve bodočnosti potomcem spreminjanja tudi razumevanje temeljne paradigme in poslanstva učitelja oziroma šole. Odločilen vidik je ravnanje, ki se kaže skozi šolski vsakdanjik, ter učitelj kot zgled in model. Tako delovanje angažiranih učiteljev se razteza skozi zelo široko polje: od predstavljanja golih podatkov o dejanskem stanju na planetu, k neizbežnim zaključkom o ogroženosti človeka in planeta, bistveno pa je, da v interpretacijah vendarle ne ostajajo v strahu in zaskrbljenosti, ki bi jih širili med učence in dijake. Svoje glavno poslanstvo opravijo skozi prikazovanje izzivalne vizije, novih možnosti delovanja in izjemno angažiranost v konkretnih akcijah. Prav nekatere slovenske akcije povezovanja mladih iz različnih delov sveta prinašajo okus praktične izkušnje trajnostno naravnane življenja in njegove mnogostranske učinke.

IV. Razprava

4.1 Pomembnost ključnih vsebin VITR po mnenju profesorjev

Kot smo prikazali v empiričnem delu poročila, smo ugotavljali, kako profesorji/učitelji razumejo in po posameznih elementih že udejanjajo *vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj* (VITR) glede na ključne vsebine, opredeljene v Smernicah ministrstva za šolstvo in šport. Ocena profesorjev o tem, katere ključne vsebine sodijo v aktualni šolski kurikulum, se bistveno manj sklada s stališči snovalcev ministrstva o ključnih kompetencah, kot smo to ugotovili pri osnovnošolskih učiteljih. Odstotek pritrilnih odgovorov pri profesorjih je za vse ključne vsebine - razen za razvijanje podjetnosti - nižji kot pri učiteljih OŠ.

PRIKAZ 92: Grafični prikaz rangiranja ključnih vsebin profesorjev/učiteljev glede na oceno pomembnosti za kurikulum



Tudi glede vsebin, ki jih profesorji že vključujejo v kurikulum, velja podobna ugotovitev. Ohranjanje narave in varovanje okolja je glede na dejansko vključenost vsebin v delo na obeh stopnjah šolanja na prvem mestu in je kot kaže ključna vsebina, ki je najbolj pogosto vezana na pojmovanje trajnosti. Enako velja za spoštovanje občečloveških vrednot na drugem mestu.

Na drugi strani pa kakovostno preživljanje prostega časa, kot kaže, ne sodi več v domeno SRŠ, ampak je bolj stvar socialnih programov v okolju, kjer dijak biva.

Opozorimo naj na velik padec pomembnosti ključne kompetence krepitev zdrave samozavesti in samopodobe, pa tudi na padec pomena ključne kompetence spoznavanje različnih področij kulture in spodbujanje umetniške ustvarjalnosti. Po našem mnenju se tu kažejo negativni učinki storilnostne naravnosti srednje šole, kjer je kot kaže pomemben način samopotrditve višina šolske ocene.

4.2 Pogledi dijakov in učencev na razvoj človeške družbe in njen vpliv na planet

Najpogostejši odgovori dijakov na odprto vprašanje *opiši, kako ti vidiš razvoj človeške družbe in njen vpliv na planet* so: stanje razvoja družbe, vpliv in posledice razvoja za planet in rešitve. Tudi odgovore učencev smo razdelili v več sklopov in sicer na optimistične odgovore, kritične odgovore, ki upoštevajo tako pozitivne kot negativne vidike razvoja družbe. Pri učencih pa se grupira še posebna skupina odgovorov, ki izražajo globljo zaskrbljenost glede prihodnosti, ki je pri dijakih nekako zabrisana ali pa sploh ni prisotna.

Odgovori dijakov, ki govorijo o stanju razvoja družbe, se polarizirajo na take, ki govorijo o svetli plati medalje (blagostanje, dinamičen družbeni razvoj, hiter tehnološki razvoj, izobraženost, okoljska zavest, prava smer razvoja, podaljševanje življenja, računalniška doba, zavzetost posameznikov) in na drugi strani take, ki opisujejo njeno temno plat (deviacije, egocentričnost, fizična neaktivnost, napačna lestvica vrednot, napačna smer razvoj, nazadovanje, nečlovečnost, neobzirnost do narave, nepravilnost, nezainteresiranost, opuščanje socialnih stikov, potrošništvo, prenaseljenost). V skupni misli bi lahko strnili njihovo prepričanje kot: hiter tehnološki razvoj ima slab vpliv na planet. To je seveda precej bolj kritičen in širši pogled od učencev.

Učenci so bolj konkretni: »zelo slabo vpliva na planet (ga močno onesnažuje)«, »onesnažujemo preveč zraka«, »se planet uničuje«, »z onasneževanjem si sami sebi škodimo«, »o tem nismo pravilno obveščeni«, »okolje je iz dneva v dan bolj neprijazno«.

Večje število dijakov je mnenja, da »se človeštvo razvija skoraj prehitro (f=38)«, »razvoj človeške družbe je prehitro vse poteka in se razvija prehitro zato tudi ni toliko razmisleka nad vsem in so stvari bolj površne«. Enako mnenje je pogosto tudi pri učencih.

Med vplivi razvoja na planet dijaki sicer poudarjajo oba vidika, dvojni učinek razvoja, je pa tudi pri njih, tako kot pri učencih, v ospredju negativen/slab vpliv, brezbržnost, globalno segrevanje/podnebne spremembe, neosveščeneost, onesnaževanje/odpadki, povečan vpliv na okolje, uničevanje planeta. Spregovorijo tudi pričakovanjih / predvidevanjih. Za dijake je značilen veliko bolj kompleksen pogled na problematiko, kar je glede na njihovo razvojno stopnjo glede na učence tudi pričakovati.

3.4 Izhodišča za oblikovanje skupnosti TR-šol

Glede na identificirane značilnosti uvajanja drugih idej in projektov v slovenski šolski prostor, predlagamo nekaj izhodišč, na katera je pri uvajanju VITR potrebno usmeriti posebno pozornost:

IZHODIŠČE 1:

TR šola je lahko vsaka šola, ki formalno pristopi k skupni ideji VITR, saj se zaveže, da bo skušala udejanjati Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do downiverzitetnega izobraževanja. V ta namen je potrebno oblikovati pristopni protokol, ki šolo vključi v skupnost TR-šol. Da bi taka skupnost dejansko delovala, morajo šole s tem dobiti določeno boniteto.

IZHODIŠČE 2:

TR-šola s pristopom v skupnost ohranja morebitne svoje dosedanje projekte. Neguje tradicionalno pripadnost že prej utečeni obliki oziroma projektom (npr. Eko šola, zdrava šola, ASPnet...). Pomembno je le, da jih (bolj) naravna v smeri trajnostnega razvoja in uravnoteži z vizijo VITR. Prednost takega razvoja vidimo v tem, da šola izkoristi svojo tradicijo in prepoznavnost v okolju.

IZHODIŠČE 3:

Šole, ki doslej niso razvijale podobnih projektov, lahko uporabijo modele dobrih praks in mentorstvo izkušenih šol, kar mreženje med njimi samo še spodbuja.

IZHODIŠČE 4:

Šola je lahko vključena v več projektov hkrati, skupna rdeča nit vseh pa je prav VITR.

IZHODIŠČE 5:

Na nacionalnem nivoju je potrebno prepoznati projekte, ustrezne za nadgradnjo z VITR. Tako lahko šole, ki še nimajo veliko izkušenj s podobnimi projekti, poljubno izberejo preizkušen model, ki jim ustreza. Izkušene šole jim pomagajo, kar je trajnostno delovanje že samo na sebi.

IZHODIŠČE 6:

Lokalna tradicija in specifičnost posameznega kolektiva šole sta dva močna dejavnika, ki vplivata na to, katero od oblik oziroma idej/projektov bo šola izbrala. Dobra vpetost v lokalno okolje je nujen predpogoj za resnično TR-šolo.

IZHODIČE 7:

Vključenost šole v skupnost TR-šol omogoča ohranitev tradicionalnega projektne delovanja šole. Tako bi bila v našem šolskem prostoru kljub pristopu k enotni, skupni ideji VITR še naprej zagotovljena pestrost in raznolikost oblik. Ta pestrost je posebna prednost in bogastvo slovenske pedagoške prakse, ki bi jo morali posebej negovati in vzpodbujati.

Opredelili smo nekatere hipotetične gradnike modela skupnosti TR-šol, ki lahko odločilno vplivajo na kakovostno implementacijo VITR v šolski prostor. V nadaljevanju pa predstavljamo še dopolnjeno različico hipotetičnih gradnikov TR-šole.

PRIKAZ 93: Gradniki modela skupnosti TR-šol



Kritičen pogled na uvajanje modelov glede na kontekst:

1. Povezovanje različnih projektov v celoto je preventiva pred izgorelostjo gonilnih posameznikov oziroma kolektiva.
2. Pri uvajanju skupnosti TR-šole je akcije in delovanje potrebno prilagoditi tipu šole. Obstaja razlika v vodenju projekta za male in velike šole.

Novi didaktično-metodični pogledi na obravnavane vsebinske probleme:

3. Maksima »Planetarni problemi lokalno« predpostavlja obravnavanje oddaljenih problemov na tak način, da se iščejo vzporednice s problemi, ki se odražajo v konkretnem lokalnem prostoru. Učitelj vsebino obravnava angažirano, s prepričanjem, da se vsaka planetarna sprememba začne pri posamezniku. Lokalne teme obravnava kritično, vzajemno in vedno v luči planetarnih problemov.
4. Še naprej je potrebno napore vlagati v kroskurikularnost – integriranje strok. Primerjave kažejo, da so osnovne šole v prednosti glede večine ključnih vsebin (vse razen podjetnosti in medkulturnega dialoga) pred srednjimi šolami, saj jih v relativno večjem obsegu že vključujejo v učne načrte. Transfer znanja med predmeti se v nasprotju s pričakovanim v srednji šoli ne povečuje, povečuje se specializacija znanja znotraj predmetov. Trend, ki ga kažejo podatki o razvoju zmožnosti transfera znanja ne kaže skladnosti z izhodišči VITR.

Kritičnost in angažiranost:

5. Angažiran in kritičen odnos do lokalnih problemov - lokalne teme TR-šola obravnava kritično, vzajemno, angažirano.
6. Poudarja kritično mišljenje za dejavno državljanstvo. Ogiba se kulturi zastraševanja in občutkom krive, načrtno goji in vzpodbuja kritično mišljenje in uporabo učinkovitih pristopov za dejavno državljanstvo. Profesor ni predavatelj dejavnega državljanstva, ampak vzgojitelj tega z lastnim zgledom.

7. Osnovnošolski učenci imajo boljšo samopodobo od srednješolcev, med srednješolci pa najslabšo gimnazijski dijaki. Osnovne šole omogočajo bolj pestre pogoje za uveljavljanje različnih talentov. V tem kontekstu predlagamo poleg naravoslovnih dni tudi uvajanje posebni dni, ki bodo namenjeni razvoju ostalih področij človeške kulture (npr. umetniški, socialni, podjetniški, upravni), razvoju dijakove osebnosti tudi na teh področjih in ne samo na tistem, za katerega ga tako ali tako izobrazuje v določeno stroko usmerjena šola. Učinke večje pestrosti najbolj ilustrirajo vzgojni rezultati, ki smo jih ugotovili srednjih šolah z več strokovnimi programi.
8. Na srednješolski stopnji se kaže upad zanimanja za delovanje šole oziroma ožjega okolja, slabša je pripadnost šoli in okrepljeno prepričanje, da dijaki na pomembne odločitve na šoli praktično ne vplivajo. Ponovno je potrebno preučiti možne poti za razvoj močnejše pripadnosti šoli za dijake, saj je ta primarna socializacija pot do širše družbene angažiranosti oz. pretehtati naše predloge o strokovno-poklicni multikulturalnosti srednjih šol v smislu integriranja več strok oz. bistveno večjega povezovanja šole z okoljem.

Medgeneracijska solidarnost:

9. Izkušnja medgeneracijske solidarnosti predvideva, da učenci in dijaki spoznajo in razumejo večplastne vidike časovne premice in posameznika v toku zgodovine planeta in družbe, še posebej pa vlogo posameznika v toku generacij. Vsebina projektnih tem, kjer se šole odpirajo v okolje in se vključujejo v medgeneracijsko sodelovanje, je presenetljivo podobna na obeh stopnjah: prevladujoča tema je ekologija. Preučiti je potrebno nove poti, kako bolj poudariti socialni vidik in problematiko družbe v smislu socialne pravičnosti na srednješolski ravni. Trajnostni razvoj je po svoji definiciji medgeneracijski problem.

Gonilni posamezniki v odnosu do celotnega kolektiva:

10. Vodilni posamezniki in »motorji« ideje lahko predstavljajo za uvajanje ideje trajnosti problem. Ta ideja mora postopno zajeti celotno šolo, sicer ne doseže temeljnega cilja.
11. Potrebna je pripadnost kolektiva ideji, njegova prežetost z idejo, sicer bodo učinki zanemarljivi. V tem kontekstu je uravnoteženo podpiranje gonilnih posameznikov nujnost.
12. Vpliv profesorjev se v vlogi modelov ravnanja v srednji šoli zmanjša za eno četrtno v primerjavi z istim vplivom učiteljev na učence. Ta vpliv je potrebno ozaveščati in načrtno negovati, saj v nasprotnem primeru šola izgublja svoje vzgojno poslanstvo.
13. Nove paradigme izobraževalnega procesa v luči vseživljenjskega učenja vplivajo na vlogo učitelja v vlogi moderatorja. Potreben je razvoj in artikulacija te nove vloge in novega pojmovanja. Ena od rešitev je združevanje učiteljev in učencev v dejavnostih glede na interes, ne po stroki ali predmetu poučevanja, kar kaže piranski primer dobre prakse.
14. Glede na raziskave zadnjih let lahko upravičeno sklepamo, da bi bila zelo primerna ciljna skupina učiteljev, na katero bi bilo smiselno usmeriti posebno pozornost pri razvoju skupnosti TR-šol, ciljna skupina zrelih učiteljev. Razlogi za to so v dejstvu, da VITR zahteva poseganje iz šolskega v lokalni prostor in moderiranje tega odnosa tudi s strani učitelja. Gre torej za visoko profesionalne lastnosti, ki jih učitelj pridobiva postopno, z delovnimi izkušnjami. Zrelega učitelja pa poleg bogatih izkustev opredeljuje še druga zelo pomembna karakteristika – njihov izziv v zrelem obdobju poučevanja spontano postaja kritična odgovornost tako do šole, izobraževalnega sistema, pouka in šolske politike in celotne družbe. Prav to pa so karakteristike, ki smo jih v dosedanjih raziskavah identificirali kot tiste, ki značilno opredeljujejo učitelje, ki

so že razvili in inovirali svoje delo do tiste mere, da že uvajajo številne elemente VITR pri svojem delu.

Povezanost z okoljem:

15. Povezovanje in odpiranje šole v širši prostor je eden od najpomembnejših kazalnikov VITR. V to sodi tesno povezovanje šole z zunanjimi sodelavci. Praksa srednjih šol gre tu v pravo smer. Pogostost različnih načinov participacije in povezovanja z okoljem je v srednji šoli več kot v OŠ.

Javnost delovanja:

16. Javnost delovanja, ki je posledica vpetosti v okolje, naj bo zagotovljena v sodelovanju z mediji. Za to je potreben razvoj ustreznih veščin komuniciranja z javnostjo.

Finančni vidiki delovanja in vodenje:

17. Stimulativni finančni ukrepi za kolektiv TR-šole morajo biti sestavni del ne samo strategije šole, ampak tudi politike pristojnega ministrstva in družbe kot celote. Velik premik bi bil narejen, če bi načrtovalci politike gibanje eko šole postavila na enak organizacijski nivo, kot je projekt zdrave šole. Iz naših primerjav je vidno, da eko šole dajejo velik suport ideji trajnosti. Na ta način bi se pogoji za razvoj skupnosti TR-šole bolje vzpostavili.
18. Podpora vodstva šole je ključna za prežetost kolektiva z idejo trajnosti. Pomembno delo menedžerja je dinamično usklajevanje zahtev vsakodnevnega dela in pouka ter projektov/inovacij.

Evalvacija razvoja:

19. Notranja evalvacija – strokovni delavci dobro poznajo metodološke postopke akcijskega raziskovanja in za kakovostno evalvacijo
20. Zunanja evalvacija – jo vidi kot pomoč pri orientaciji za prihodnost.
21. Kot kaže, srednja šola dijake informira, osnovna šola pa vzgaja za zdrav življenjski slog. Srednja šola skrbi za trajnostni razvoj dijakom privzga v manjšem obsegu kot osnovna šola učencem. Sistemske ukrepe je treba naravnati v smeri krepitve trajnostnega razvoja ne pa opuščanja tega koncepta, čim višje po vertikali posameznik nadaljuje. Gre za vseživljenjskost učenja.

Tako lahko na ravni posamezne šole opredelimo naslednje hipotetične gradnike:

Prikaz 94: Gradniki TR-šole

GRADNIKI TR-ŠOLE

1. Povezovanje različnih projektov na novem nivoju paradigme trajnostnega razvoja
2. Planetarni problemi
3. Angažiran in kritičen odnos do lokalnih problemov
4. Izkušvena medgeneracijska solidarnost
5. Kritično mišljenje za dejavno državljanstvo
6. Povezovanje in odpiranje šole v širši prostor
7. Vodilni posamezniki - »motorji« ideje
8. Kritično mišljenje, zmožnost argumentacije
9. Finančni vidiki
10. Notranja evalvacija
11. Podpora s strani vodstva šole
12. Nove paradigme izobraževalnega procesa v luči vseživljenjskega učenja
13. Zunanja evalvacija
14. Pripadnost kolektiva ideji, prežetost z idejo
15. Javnost delovanja
16. Kritičen pogled na uvajanje modelov glede na kontekst

UGOTOVITEV: Uvajanje modela TR šola glede na izkušnje z uvajanjem drugih projektov predstavlja določeno tveganje, če šole ne bodo upoštevale glavnih zakonitosti, ki se kažejo iz dosedanjih napak pri podobnih akcijah.

Še posebej je potrebno paziti na naslednje kritične točke:

1. Projekt mora biti stvar večine kolektiva.
2. Imeti mora jasne in konkretne cilje, povezane z lokalnimi problemi.
3. Problem pri razvoju projekta TR šole lahko predstavljajo na eni strani učitelji navdušenci, ki so srce in motor kakega drugega projekta, na drugi strani pa učitelji, ki svojega poslanstva ne povezujejo z družbeno angažiranostjo. .
4. Zagotovljena mora biti ustrezna finančna motivacija za delo v projektu.
5. Uvajanje VITR je naloga, sprejeta na nacionalni ravni, za katero morajo na eni strani odgovornost sprejeti vodstva šol zlasti pri animiranju večine kolektiva, na drugi strani pa šolska politika pri zagotovitvi finančne, strokovne in organizacijske podpore.
6. Projekt naj bi v prvi fazi ne predstavljal dodatne zahteve in obremenitev, ampak vzpodbudo za novo kakovost že obstoječega. Tak pristop, ki predpostavlja večjo angažiranost in usposobljenost ravnateljev, bo preprečil izgorevanje učiteljev.

Slovenske šole in slovenski učitelji premorejo bogato didaktično znanje in tradicijo. Z raziskavo med visoko ocenjenimi kakovostnimi šolami/učitelji, profesorji smo se prepričali, da tudi pri uvajanju elementov VITR izjemnim, inovativnim in kritično odgovornim učiteljem/profesorjem uspeva inovirati tradicionalne didaktične pristope znotraj tekočega šolskega kurikula tako, da postopno preobražajo celotno ožje okolje, šolo, nekateri pa posegajo tudi v neposredno lokalno okolje, kjer puščajo neizbrisne sledi svojega dela.

Podrobnejši vpogled v probleme, s katerimi se srečujejo pri uvajanju elementov VITR učitelji in profesorji, pokaže, da ta koncept zahteva precejšnje premike v didaktičnih pristopih. To

neposredno vpliva na vse večjo potrebo po iskanju novih organizacijskih različic vsakodnevnega šolskega urnika, novem pojmovanju vloge posameznih predmetov kurikula ter pomena in vloge medpredmetnih (kroskurikularnih) vsebin in tematik za doseganje trajnostnega razvoja.

4.4 Prednostne ključne vsebine VITR - rezultati primerjave podatkov o prisotnosti elementov VITR v osnovnih s srednjimi šolami

I. Ključne vsebine VITR v aktualnih šolskih kurikulah

Ocena profesorjev o tem, katere ključne vsebine sodijo v aktualni šolski kurikulum, se bistveno manj sklada s stališči snovalcev ministrstva o ključnih kompetencah, kot smo to ugotovili pri osnovnošolskih učiteljih. Odstotek pritrdilnih odgovorov pri profesorjih je za vse ključne vsebine - razen za razvijanje podjetnosti - nižji kot pri učiteljih OŠ. Podatki kažejo, da nastopajo največje razlike v odstotkih pritrdilnih odgovorov pri: krepitev zdrave samozavesti in samopodobe, spoznavanje različnih področij kulture in spodbujanje umetniške ustvarjalnosti medkulturni dialog in jezikovna raznovrstnost.

Glede na podatke o vključenosti ključnih vsebin v učne načrte je potrebno preveriti obstoječi nabor, povečati njegovo poznavanje in sprožiti širši razmislek o njegovem uresničevanju zlasti v srednji šoli. V razmislek sodi npr. vprašanje, ali je kakovostno preživljanje prostega časa tema VITR ali socialnih programov v lokalnem okolju. Pri opredeljevanju ključnih vsebin bi bilo potrebno vzeti za izhodišče, da je trajnostni razvoj sinteza eko in zdrave šole. Ohranjanje narave in varovanje okolja je glede na dejansko vključenost vsebin v delo na obeh stopnjah šolanja na prvem mestu in je kot kaže ključna vsebina, ki je najbolj pogosto vezana na pojmovanje trajnosti. Enako velja za spoštovanje občečloveških vrednot, ki so na drugem mestu.

Izpostaviti je potrebno obuditev kulturnega poslanstva šole. Gre za pojmovanje pomena kulture v najširšem smislu in razvijanja samozavesti dijakov tudi in zlasti na ožjem kulturno-umetniškem področju. To je potrebno predvsem zato, da se ne bi nadaljevalo praznjenje tega prostora v šolah, nadaljnje vdiranje potrošniške kulture vanj ter krnitev omikanosti absolventov teh šol. V luči nizkega ranga ključnih vsebin *spodbujanje umetniške ustvarjalnosti* in *medkulturni dialog* je zlasti za srednje šole še toliko bolj pomembno povezovanje z različnimi, tudi kulturno-umetniškimi okolji, med njimi še posebej s šolami iz kulturno in mednarodno raznolikih regij. Nadaljevati bi bilo treba sedanji ugodni trend razvijanje podjetnosti. Ta porast lahko kaže na pomikanje srednjega šolstva v tisti smeri ki jo načrtujejo aktualnimi programskimi razvojnimi dokumenti.

II. Ugodni rezultati formiranja dijaka v mešanih srednjih šolah

Ugotovili smo, da je vrsta srednje šole statistično pomemben dejavnik pri oblikovanju trajnostno naravnane dijaka. Z drugimi besedami: v slovenskem šolskem prostoru obstajajo vrste šol, ki bolje razvijajo trajnostno naravnane dijaka, in vrste šol, kjer je ta razvoj opazno podhranjen.

Podatki primerjav razvoja posameznih lastnosti dijakov, ki kažejo na utrjevanje te naravnosti, govorijo v prid vrste t.i. mešanih šol. To so šole, ki izvajajo več različnih strokovnih programov hkrati. Raznolikost programov, ob tem pa tudi raznolikost in pestrost kadra, ki te programe izvaja, zahteva večjo angažiranost menedžmenta pri ustvarjanju

šolskega reda in strukturiranosti življenja šole. Ta dva imata neposredni vpliv na potrebo po urejenosti in organiziranosti vseh subjektov na šoli in predvsem tudi dosledno upoštevanje in izvajanje tega tako na makro kot mikro nivoju življenja šole. In še več: glede na dinamiko življenja šole je ves čas potrebno nenehno premišljeno in elastično prilagajati šolski red konkretnim okoliščinam in potrebam specifičnih skupin (programov). Lahko bi rekli, da gre za premišljeno dinamičnost šolskega reda.

Širše gledano bi lahko rekli tudi drugače: Glede na zgodovinski prelom v družbi pa je prav to ključna lastnost, ki je za trajnost izjemnega pomena: ob trdnem izhodišču (kot je na primer red na šoli) je potrebno nenehno elastično prilagajanje in dopolnjevanje rešitev, saj te niso vnaprej znane.

Zanimiv je pogled na razvoj trajnostno naravnanih dijakov skozi optiko ekonomskega gledanja na vzgojo in izobraževanje. Skozi to optiko bi lahko »dijaka kot kakovosten produkt« opredelili kot še posebej opremljenega z naslednjimi lastnostmi: človekoljubnost, umetniška ustvarjalnost, redoljubnost, pripadnost, podjetnost/gospodarnost, spoštovanje drugega, kreativnost, pravičnost, vedoželjnost, praktičnost in angažiranost. Nekoliko širše isto opredeljujejo in pričakujejo Smernice (2007). Pri dijakih smo ugotovili statistično pomemben vpliv *vrste šole* na oblikovanje in razvoj nekaterih od teh ključnih zmožnosti oziroma lastnosti dijakov. Vrsta šole ima statistično pomemben vpliv na:

- človekoljubnost (oceno skrbi za druge ljudi),
- kulturno-umetniško ustvarjalnost (ocena umetniškega samoizražanja),
- zmožnost medsebojnega spoštovanja (oceno spoštovanja sošolcev),
- socialno integracijo oz. pripadnost skupnosti (socializacija v skupino - ocena povezanosti dijakov z razredom in šolo),
- redoljubnost s sprejemanjem šolskega reda (socializacija v skupnost - ocena razvoja redoljubnosti dijakov pri upoštevanju šolskega reda v času šolanja).

Prav šole z mešanimi programi so po naših izsledkih tiste, ki se lahko pohvalijo z najbolj kakovostnim »produktom«, to je dijaki, ki imajo najboljše razvitih več zgoraj naštetih lastnosti.

Redoljubnost skozi šolski red po oceni dijakov najbolj vzgajajo mešane šole, najmanj pa gimnazije. Enaka ugotovitev velja za pripadnost razredu. Spoštovanje sošolcev je najnižje v gimnazijah, na ostalih šolah pa na približno enakem nivoju. Zmožnost umetniške kreativnosti se najbolj razvija pri dijakih na šolah z več programi, najmanj pa na gimnazijah. Enak zaključek velja tudi glede skrbi za druge ljudi.

Dobljene razlike v celoti potrjujejo naše teoretično izhodišče, da je urejenost zaradi zadovoljitve motiva varnosti temelj za večjo pripadnost skupini in spoštovanje med člani, zadovoljitev motivov varnosti, pripadnosti in spoštovanja pa osnova za razvoj človeka kot etičnega bitja. To pomeni razvoj njegovih duhovnih potreb, med njimi potrebe po lepem (umetniških zmožnosti) in dobrem (človekoljubnosti). S tega vidika bi se moral program gimnazije verjetno bistveno bolj odpreti v konkretno življenje in povezati z okoljem in svoj notranji red ustvarjati v tem okviru.

III. Ugodnejši rezultati prisotnosti vsebin vitr v oš v primerjavi s srš

Dva empirična raziskovalca poklicnega področja, J.P. Guilford v petdesetih in J. L. Holland v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja sta prišla vsak s svojim inštrumentom do popolnoma enake razdelitve poklicev v šest osnovnih poklicnih področij. To so: tehnično, znanstveno, umetniško, socialno, ekonomsko (podjetniško) in u/pravno (uradniško, konvencionalno,

poslovno). To razdelitev smo vzeli za teoretično izhodišče razprave o ovrednotenju rezultatov primerjave prisotnosti elementov VITR v osnovni in srednji šoli.

Razloga za tako izbiro sta kakovost in praktičnost. Eden od pokazateljev utemeljenosti razdelitev poklicev na šest temeljnih področjih oz. poklicnih kultur, je dejstvo, da je bila ameriška klasifikacija preko 40 000 poklicev DOT prekategORIZIRANA v to, po Hollandu imenovano RIASEC kategorizacijo.

Drugi razlog je praktične narave. Oba avtorja sta izdelala inštrumente, s katerimi je možno meriti – če gledamo nanje z vidika delovanja šole – njen vzgojni učinek na oblikovanje mladostnikove osebnosti za delo na navedenih poklicnih področjih/kulturah: z Guilfordovim inštrumentom lahko merimo mladostnikove interese, s Hollandovim pa razvitost njegovih zmožnosti/kompetenc in strukturo (tip) osebnosti.

Z primerjalno analizo učinka prisotnosti elementov VITR v srednjih šolah na dijakove zmožnosti smo ugotovili nekaj ključnih povezav. Presenetljiv je blagodejni učinek mešanja strok na razvoj dijakove človekoljubnosti in umetniške ustvarjalnosti (ob pogoju, da je šola organizacijsko zgledno urejena), na drugi strani pa relativno slab učinek, če se izrazimo v naravoslovnem jeziku, »poklicne monokulture« na oblikovanje dijakove osebnosti v gimnazijah. Za preseganje te smo predlagali večje in načrtno vključevanje v okolje. Ker je poklicna monokulturnost značilna tudi na našo osnovno šolo (koncepti kot eko, zdrava, montessori in walfdrska šola jo sicer vedno bolj rahljajo, a je monokulturnost še vedno dokaj prevladujoča), se z diskusijo o rezultatih primerjalne analize usmerjamo v dilemo: ali bi bilo potrebno rekonstruirati osnovno šolo. Namesto v medpredmetno povezovanje se osnove šole usmerjajo v ponudbo, kjer se predmeti v izbirnih vsebinah drobijo, specializirajo. Skladno s trajnostno razvojno naravnostjo šol, pa bi se morale integrirati v module, ki bi sledili glavnim poklicnim kulturam (tehničnost, ekonomija, umetniškost, socialnost, upravnost, raziskovalnost).

IV. Kroskurikularnost – integriranje strok

1. Večina ključnih vsebin (vse razen podjetnosti in medkulturnega dialoga) je v večjem obsegu vključena v učne načrte v osnovni šoli.
2. Podatki kažejo, da se transfer znanja med predmeti v nasprotju s pričakovanim v srednji šoli ne povečuje. Kaže se, da se povečuje specializacija znanja znotraj predmetov. Trend, ki ga kažejo podatki, je ravno nasproten izhodiščem VITR, ki predpostavljajo ovrednotenje podatkov in dogajanja z več zornih kotov.
3. Odgovori profesorjev kažejo, da se v srednji šoli ugodno povečuje obseg diskusijskega poučevanja s podajanjem argumentov za in proti. Obseg diskusijskega poučevanja z razpravljanjem o predstavljeni snovi se v srednji šoli glede na odgovore učencev/dijakov poveča za približno 10%. Še vedno pa približno 40% dijakov odgovarja, da bolj redko ali praktično nikoli s profesorjem ne razpravljajo o predstavljeni snovi.
4. Za približno 10% se v SRŠ v primerjavi z OŠ poveča količina kroskurikularnost vsebin, ki jih je mogoče obdelati z več zornih kotov. Še vedno pa je tudi v srednji šoli ena tretjina vsebin, ki po mnenju profesorjev te možnosti ne omogočajo.
5. Primerjava odgovorov med profesorji in učitelji nakazuje, da je v srednji šoli obravnava učne snovi s pridobivanjem podatkov po krajevnih ustanovah (34,8%) pogostejše (za 5,6%), kot v OŠ. Odstotek pritrdilnih odgovorov pri dijakih na isto vprašanje je 1x nižji (17,1%). Zdi se, da profesorji bistveno več usmerjajo dijake v iskanje podatkov na terenu,

kot ga ti dejansko realizirajo (pedagoška stroka bo morala doreči način motiviranosti in vrednotenje tega dela).

UGOTOVITVE: V srednjih šolah se povečuje obseg diskusijskega poučevanja z podajanjem argumentov za in proti. Zaskrbljujoče pa je, da še vedno skoraj 40% dijakov ocenjuje, da bolj redko ali praktično nikoli s profesorjem ne razpravljajo o predstavljeni snovi. Poveča se tudi količina kroskurikularnih vsebin, ki jih je mogoče obdelati z več zornih kotov, pogostejša je tudi obravnava učne snovi s pridobivanjem podatkov po krajevnih ustanovah. Primerjave pokažejo, da so osnovne šole v prednosti glede večine ključnih vsebin (vse razen podjetnosti in medkulturnega dialoga), saj jih v večjem obsegu že vključujejo v učne načrte. Transfer znanja med predmeti se v nasprotju s pričakovanim v srednji šoli ne povečuje, povečuje se specializacija znanja znotraj predmetov. Trend, ki ga kažejo podatki o transferu ne kaže skladnosti z izhodišči VITR.

V. Povezanost z okoljem

1. Trikrat več dijakov (40,7%) kot učencev (13,4%) ni sodelovalo z lokalno skupnostjo pri reševanju konkretnih okoljskih problemov. Za trikrat se tudi zmanjša vključevanje na ta način, da predlagajo možne rešitve (padec iz 27,8% OŠ na 8,5%), pri tem, da je znanja v SŠ več. V srednji šoli se za polovico zmanjša izvajanje raziskav na terenu (iz 18,4 % na 9,8%), za polovico pa se glede na ocene dijakov zmanjša tudi zajem podatkov za redni pouk (učitelji oz. profesorji v primerjavi z učenci/dijaki navajajo skoraj še enkrat višji odstotek). Za 1/3 (iz 64,2 % na 43%) se v srednji šoli zmanjša seznanjanje z aktualnimi dogodki v družbi (po naravi globalni okoljski problemi sodijo mednje). Že tako nizek odstotek (8,7%) diskusijskega seznanjanja z zakonsko ureditvijo in rešitvijo različnih problemov se v srednji šoli še zmanjša (za 2,2%). Kot je videti, gre za neizkoriščeno področje diskusijskega pristopa glede vprašanj zakonske ureditve okoljskih problemov. Razmerja v razlikah so skoraj identična pri posredovanju poročil predstavnikom krajevnih uradov, službam za okolje, upravnim organom in drugim (to izvaja le 7% učencev, dijakov pa še za 2,2% manj).
2. Tako dijaki kot učenci svojih poročil o razmerah v lokalnem okolju ne verificirajo v stiku z ustreznimi službami (dijaki v 4,8%, učenci v 7%). Glede sodelovanja z neposrednim okoljem imajo šole tu še veliko rezervo.

UGOTOVITVE: Pogostost različnih načinov participacije in povezovanja z okoljem se v srednji šoli zmanjša v primerjavi s participacijo v OŠ.

3. Rezultata za OŠ in SŠ sta presenetljivo podobna: ekologija je prevladujoča tema, ki se je šole lotevajo v sodelovanju z lokalnim okoljem. Trajnostni razvoj predpostavlja tri stebre, kar pomeni, da sta socialni in ekonomski vidik v tem oziru še vedno slabo zastopana. (V priporočilih opozori na neizkoriščena možnost obravnavanja teme z vidika večih strok, ki ga trajnostno razvojne teme zahtevajo že po naravi problema samega).

UGOTOVITVE: Vsebina projektnih tem, kjer se šole povezujejo z okoljem, je presenetljivo podobna na obeh stopnjah: prevladujoča tema je ekologija .

4. V srednji šoli se problematika obravnava pri zelo različnih predmetih, največ pri praktičnem pouku (pri gospodarskih predmetih), v OŠ pa bolj pri naravoslovnih predmetih

UGOTOVITVE: Med nujnimi razmisleki je potrebno preučiti, kako bolj poudariti socialni vidik in problematiko družbe na srednješolski ravni. Potrebna bo podrobnejša preučitev novih didaktično-metodičnih možnosti. Glede na odgovore udeleženi v anketah se postavlja nadaljnje vprašanje: V kateri šolski obliki poleg projektne dela in projektne tedna je tudi možno učinkovito izvajati integrativen pristop pri obravnavi teh tem?

VI. Spoznavanje mehanizmov reševanja skupnostnih problemov

1. V 37,9 % profesorji v srednji šoli pogosteje (za 6,8% več od učiteljev) izkoristijo projektno delo za seznanitev dijakov za mehanizmi reševanja skupnostnih problemov.

UGOTOVITVE: Projektno delo dijakov, kjer se seznanjajo z mehanizmi reševanja skupnostnih problemov, se v srednji šoli pričakovano povečuje.

VII. Vzgoja za ravnanje

Ena od bistvenih kakovostnih sprememb, ki jih predpostavlja trajnostni razvoj, je vzgoja za ravnanje in ne zgolj informiranje ali izobraževanje o problemih trajnosti. Oblikovanje navad in po možnosti tudi osebnostnih potez (moralne držbe) pa zahteva enovitost v delovanju učiteljskega zbora.

1. Ugotavljanje moralnih vzgibov za vsakdanje ravnanje ljudi je enako pogosto (okoli 85%) prisotno tako v OŠ kot SRŠ.
2. Po oceni profesorjev/učiteljev sprejema omejitve zaradi gospodarnejšega trošenja naravnih virov nekaj bolj obširna skupina dijakov kot učencev (pri dijakih je modusni razred *do 50% dijakov*, pri učencih pa *do 30 %*).
3. Na osnovi odgovorov profesorjev/učiteljev o stopnji pripravljenosti dijakov/učencev, da zaradi prihodnjih generacij dejavno prilagodijo svoje življenje gospodarnejšemu trošenju, pa je opazen trend v smeri zmanjševanja prilagajanja dijakov. Povečuje se delež dijakov, ki so se pripravljene srednje ali bolj malo prilagoditi, zmanjšuje pa tistih, ki so se pripravljene zelo opazno prilagoditi. Primerjava odgovorov dijakov in učencev na isto vprašanje konkretizira ta trend. Delež dijakov, ki smatrajo, da je prilagoditev njihova dolžnost, je namreč za 6,7% manjši kot pri učencih (pri dijakih 28,4%, pri učencih pa 35,1%).
4. Jakost vpliva profesorjev na ravnanje dijakov se zmanjša za eno četrtno v primerjavi z vplivom učiteljev na učencev .

UGOTOVITVE: Po oceni profesorjev/učiteljev nekaj večji delež dijakov kot učencev sprejema omejitve zaradi gospodarnejšega ravnanja z naravnim bogastvom. Vendar temu ne sledi tudi večji delež dijakov, ki bi smatrali za svojo dolžnost, da temu prilagodijo tudi svoje življenje. Vpliv profesorjev se v vlogi modelov ravnanja v srednji šoli zmanjša za eno četrtno v primerjavi z istim vplivom učiteljev na učence. Enako pogosto se z vprašanji moralnih vzgibov za različna dejanja in ravnanja ukvarjajo tako v OŠ kot srednjih šolah.

VIII. Aktivna participacija učencev na ravni šole

1. Pri dijakih pade delež tistih, ki upravljanje šole precej ali izredno dobro poznajo (iz 29 % pri učencih na 22 %).
2. V SRŠ se (do ene petine) poslabšajo kazalniki participacije v življenju razredne skupnosti.

3. Za 10,9% (to je ena četrtnina vseh odgovorov pri dijakih) se poveča pogostost mnenja, da dijaki *na pomembne odločitve na šoli praktično ne vplivajo*.
4. Pripadnost šoli se pri dijakih zmanjša 7% (od 44,6 pri učencih na 37,7%).
5. Specifični dejavnik pripadnosti šoli je pri dijakih za razliko od učencev stroka (poklic).
6. Osnovno šolanje omogoča boljše pogoje za uveljavljanje talentov (razlika 10,5 %).

UGOTOVITVE: Osnovne šole omogočajo boljše pogoje za uveljavljanje talentov. Na srednješolski stopnji se kaže upad zanimanja za delovanje šole/ožjega okolja, pripadnost šoli in prepričanje, da na pomembne odločitve na šoli praktično ne vplivajo. Kar do ene petine so slabši tudi kazalniki participacije dijakov v razredni skupnosti. Kar je razveseljivo: opazno se razvija občutek pripadnosti stroki in strokovnemu področju.

IX. Sodelovanje šole z zainteresiranimi partnerji

1. Srednješolski profesorji so se za 11 % redkeje vključevali v projekte z vsebinami VIRT kot osnovnošolski učitelji.
2. Vključenost večjega obsega kolektiva v projekt je v SRŠ za 1/5 manjša. Vključenost vseh oz. večine profesorjev/učiteljev v projekt je odraz skupne vizije šole.
3. Vključevanje zunanjih izvajalcev je v SRŠ za 15-20% večje kot v OŠ.
4. Vključevanje v različne oblike pedagoškega dela je v SRŠ v splošnem večje za 15-20%.
5. V srednji šoli je pogostost uporabe šolske opreme v korist lokalne skupnosti je za dobrih 5% manjša kot v osnovni šoli.

UGOTOVITVE: V osnovnih šolah je vključevanje strokovnih delavcev v projekte z vsebinami VITR opazno večje, zajame tudi večji delež učiteljev v primerjavi z profesorji. V srednji šoli je pogostost uporabe šolske opreme v korist lokalne skupnosti manjša kot v osnovni šoli. Ugoden trend na srednješolski stopnji se kaže v tem, da se te projekte vključuje več zunanjih izvajalcev in da so z vidika pedagoških oblik bolj pestri.

X. Vzgoja trajnostno naravnane dijaka

1. Profesorji ocenjujejo razvitost zmožnosti pri dijakih enako visoko kot učitelji pri učencih in dijaki pri samih sebi. Od ugotovljenega povprečja odstopajo v smer boljše samopodobe učenci, v smer slabše pa gimnazijski dijaki.
2. Primerjava odgovorov profesorjev/učiteljev in odgovorov dijakov/učencev o pitju vode kaže, da imajo dijaki sicer bolj pravilno stališče do pitja vode. To stališče pa se, če sodimo po opažanjih profesorjev, ne odraža v njihov prid v ustreznem vedenju. Kar se tiče ustreznega ravnanja, je to pogostejše pri učencih. Učenci po opažanju njihovih učiteljev pogosteje uporabljajo vodo enakovredno ostalim napitkom kot za dijake opažajo profesorji.
3. Na osnovi opisanih podatkov lahko zaključimo, da potrebujejo po mnenju profesorjev dijaki več telesne sprostitve na dan kot učenci. Pri obojih pa prevladuje prepričanje, da naj bi bilo te uro ali več.
4. Generalno gledano srednja šola dijake informira, osnovna šola pa vzgaja za zdrav življenjski slog.
5. Srednja šola je privzgojila dijakom skrb za trajnostni razvoj v 16% manjšem obsegu kot osnovna šola učencem. Menimo, da je dobljena ugotovitev generalna. Potrjujejo jo podatki in ugotovitve skoraj vseh predhodnih primerjav.

UGOTOVITVE: Profesorji ocenjujejo razvitost zmožnosti pri dijakih enako visoko kot učitelji pri učencih in dijaki sami. Učenci imajo boljšo samopodobo, v smer slabše pa od

povprečja odstopajo pa gimnazijci. Kot kaže, srednja šola dijake informira, osnovna šola pa vzgaja za zdrav življenjski slog. Dijaki imajo sicer bolj zdravo stališče do pitja vode v primerjavi z drugimi napitki, kar pa se ne odraža v ustreznem vedenju. Ravnanje v meri skrbi za zdravo življenje je pogostejše pri učencih. Dijaki po mnenju profesorjev potrebujejo več telesne sprostitve na dan kot učenci. Prevladujoče prepričanje na obeh stopnjah šolanja pa je, da naj bi bilo te uro ali več. Srednja šola skrb za trajnostni razvoj dijakom privzgaja v manjšem obsegu kot osnovna šola učencem.

4.5 Sklep

Raziskave, ki smo jih izvedli v okviru ciljnega raziskovalnega projekta *Analiza in spodbujanje vključevanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v osnovne šole* so prinesle zanimive ugotovitve in spoznanja. Pričakujemo in predvidevamo, da jih bomo lahko učinkovito vključili v izobraževalni sistem, ki ga razvijamo za prihodnje rodove.

Želimo si, da bi tudi slovenski učitelji prevzeli odgovorno nalogo zagotavljanja trajnostnega razvoja v prihodnosti, kar pomeni načrtno vključevanje ciljev VITR v vsakodnevno vzgojno-izobraževalno delo. Šole naj bi postale zgled uspešne prakse zagotavljanja trajnostnega delovanja tudi za druge oblike delovanja ljudi. Učenci naj bi se ukvarjali z resničnimi problemi, vplivali na izbor vsebine, ciljev in metod dela, spoznavali lokalno problematiko, razpravljali in delovali v smeri resničnih sprememb na bolje, razvijali kritično mišljenje in se učili prepričljivega, suverenega, samozavestnega komuniciranja ter gradili na pozitivni samopodobi in skrbi za skupne vrednote.

Zdi se, da prihaja za udejanjanje VITR v naših okoliščinah, v katerih se mora zaradi posledic opuščanja vzgoje mladostnika v osnovni in srednji šoli z njo vse bolj ukvarjati univerza, čas za združevanje srednješolskih programov, ki pripadajo različnim temeljnim področjem človeške kulture. Kot kažejo naše ugotovitve, se namreč prav na poklicno kulturno mešanih srednjih šolah dani najboljši pogoji za vzgajanje vseh treh stebrov trajnostnega razvoja, ekološkega, ekonomskega in socialnega. Prav take srednje šole, ki imajo programe iz več temeljnih področij človeške kulture, imajo »pri roki« najboljše pogoje za bolj celostno vzgajanje dijakovih zmožnosti. Zdi se, da čimveč različnih področjih človeške poklicne kulture (empirično ugotovljeno so to tehnika, znanost, umetnost, sociala, ekonomija in uprava) pokrijejo šole, več pripadajočih temeljnih zmožnosti (življenjskost/praktičnost, vedoželjnost /raziskovalnost, umetniška ustvarjalnost, človekoljubnost, gospodarnost in pravičnost) se razvija pri dijakovi osebnosti. Na osnovi dobljenih rezultatov lahko utemeljeno trdimo, da dajejo take šole najboljše pogoje za dijakovo *široko, svetovno razgledanost in uglajenosti oz. za razvoj človeka, ki v najvišji možni meri obvladuje negativna nagnjenja in se trudi delati dobro*. Take šole dajejo po naših podatkih najboljše pogoje za razvoj opisanih lastnosti, za razvoj lastnosti, ki jih slovar slovenskega knjižnega jezika opredeljuje kot svetovljanskost oz. svetost.

Ali bi bilo potrebno ustvariti pogoje za razvoj teh lastnosti že ob vstopu otroka v mladostniško obdobje in s tem v zadnji triadi devetletke sedanje, tudi z naše strani ugotovljeno vedno večje drobljenje predmetov v izbirnih vsebinah nadomestiti z njihovim združevanjem na isti osnovi kot pri srednjih šolah, pa je vprašanje, ki presega okvir našega CRP-a. Nikakor pa pri iskanju odgovora na to vprašanje ne gre zanemariti ugotovitve, da so temeljne kulture rezultat teženja človekovega duha po tem, kar je uporabno, resnično, lepo, dobro, vredno in pravo, z eno besedo sveto. Indikator slednjega je med drugim tudi skupni imenovalc besed sveto, svetovljanskost, razsvetljenost, prosvetljenost.

V. Predlog elementov za strategijo vključevanja VITR v SRŠ in OŠ

V spodaj predstavljenih predlogih izhajamo iz naših opažanj na terenu v letih 2006-2010, ko smo se posebej posvečali ugotavljanju prisotnosti elementov VITR v slovenskih šolah. Opazili smo, da so nekatere šole na dobrem glasu kot ustanove preobremenjene z udeleževanjem v projektih. Opazili smo tudi, da imajo na teh šolah učenci in dijaki vedno manj časa za umirjeno in poglobljeno delo, kakovostni učitelji izgorevajo, ravnatelji pa so razpeti med zahtevami in potrebami po afirmaciji šole navzven ter med zagotavljanjem nemotenega pedagoškega procesa navznoter.

V tem delu poročila smo zbrali predloge možnih elementov strategije za vključevanje VITR v šole. Elementov nismo združevali v nadredne vsebinske sklope, prikazujemo jih posamič.

Pri oblikovanju predlogov smo osrednjo pozornost namenili temu, kje učitelji vidijo najboljše rešitve.

Kot smo pokazali v tem poročilu, smo primerjali stanje v osnovnih in srednjih šolah. Glede na naše empirične podatke smo prišli do naslednjih zaključkov:

- V skladu z opredeljenimi gradniki TR-šole bi bilo potrebno na ravni načrtovalcev politike zasnovati skupnost TR-šol. Še posebej bi bilo potrebno pri snovanju te upoštevati:
 - Kritičen pogled na uvajanje modela glede na kontekst.
 - Potrebo po novih didaktično-metodičnih pogledih na obravnavane vsebinske probleme.
 - Razvoj kritičnosti in angažiranosti.
 - Medgeneracijsko solidarnost.
 - Vlogo gonilnih posameznikov v odnosu do celotnega kolektiva.
 - Pomen povezanosti z okoljem.
 - Nuja po javnosti delovanja.
 - Urejenost finančnih vidikov delovanja in vodenje projekta.
 - Notranja in zunanja evalvacija razvoja.
- Prav posebno pozornost bi bilo potrebno nameniti postopkom vgrajevanja VITR v šolski kurikulum. Ti postopki morajo biti usklajeni z ostalimi obremenitvami šole, da ne prihaja do prezasičenosti.
- Ocena profesorjev o tem, katere ključne vsebine po njihovem mnenju in izkušnjah sodijo v aktualni šolski kurikulum, se bistveno manj sklada s stališči snovalcev Smernic VITR, kot smo to ugotovili pri osnovnošolskih učiteljih. Posebno pozornost je na tem področju potrebno nameniti usposabljanju srednješolskih profesorjev.
- Ohranjanje narave in varovanje okolja je kot kaže glede na dejansko vključenost vsebin v delo na obeh stopnjah šolanja na prvem mestu in je ključna vsebina, ki je najbolj pogosto vezana na pojmovanje trajnosti. Na drugi strani pa kakovostno preživljanje prostega časa, kot kaže, ne sodi več v domeno srednjih šol, ampak je bolj stvar socialnih programov v okolju, kjer dijak biva.

- Poudariti je potrebno pomen vzgoje: v kurikulumu je treba opredeliti pomen vzgoje, ne samo izobraževanja, in pri vseh predmetih graditi tudi na vzgoji; pri vzgoji postaviti v ospredje vzgajanje za ravnanje; oblikovati temu ustrezne standarde ravnanja.
- Poudariti je potrebno temeljni pomen vrednot v VITR, posebej pa: strpnost, nenasilje, samozavest, pozitivna samopodoba, demokracija; izpostaviti pomen kritičnega mišljenja in argumentacije.
- V negovanju medgeneracijskega sodelovanja (to je socialnega vidika trajnosti) vzgajati ekologijo duha. To je tisti dialog politike in skupnih etičnih načel verstev, v katerem vidijo memorandumi pomembnih svetovnih umov in ustanov pot za potrebno opuščanje pohlepa po dobičku na eni strani in gospodarnejše ravnanje z naravnim bogastvom zaradi skrbi za naslednje rodove na drugi strani.
- V zadnji triadi OŠ preseči nadaljnjo drobitev predmetov z oblikovanjem modulov, ki bodo ustrezali glavnim poklicni kulturam.
- V srednji šoli povečati vzgajanje dijakov v duhu trajnosti. Na eni strani z integriranjem načinov, ki so v OŠ dali boljše rezultate, to je zlasti z večjim povezovanjem z okoljem, na drugi strani pa z večjo poklicno multikulturnostjo. PREDLOG: Dijake naj bi se preko projektnih nalog, vezanih na lokalno okolje, sistematično usmerjali v preverjanje splošnih ugotovitev na domačem terenu. Tako bi svoje teoretično znanje vezali na izkušnje v domačem okolju. S tem se zmanjša nevarnost učinka »oddaljenega planetarnega problema«. V ožjem okolju ponuditi možnost vključevanja lokalnih posebnosti, t. i. lokalni kurikulum, ki se oblikuje na osnovi analize stanja in formalno potrdi na državni ravni.
- Spodbujati, ojačati večjo družbeno angažiranost učitelja/profesorja. Le učitelji/profesorji, ki bodo zadovoljni v svojem poklicu, ki bodo imeli trdno poklicno samopodobo in izgrajena stališča do družbenih procesov, bodo lahko vzorniki ustreznega trajnostnega ravnanja učencem in dijakom.
- Razvijati didaktične pristope skladne z načeli VITR za delo učiteljev pri pouku, ki naj tudi po svoji obliki postane trajnosten. Predlagane metode dela: akcijsko raziskovalni pristop – aktivno spremljanje udeležencev delavnice, ki traja daljše časovno obdobje; sodelovalno učenje; vživljanje v različne vloge v življenju na primerih dilem trajnostnega obnašanja in odločanja; iskanje inovacij (metod, načinov dela, iskanje vsebin) pri konkretnem delu posameznika; razvijanje komunikacijskih spretnosti; delavnica kot zgled timskega dela (v delavnico bi lahko bili vključeni posamezniki, ki so bili v empirični analizi prepoznani, da so razvili pedagoško prakso, ki ustreza TR modelu šole).
- Potrebno bi bilo pripraviti izobraževanje in usposabljanje za različne skupine posebej: s posebnimi organizacijskimi poudarki za ravnatelja in vodstva šol; bolj praktično za učitelje/profesorje ter fokusne skupine za načrtovalce šolske politike in upravne organe na področju šolstva v državi.
- Okrepiti načine širjenja dobre prakse med šolami z oblikovanjem pogojev za skupnost TR-šol; na osnovi kodificiranih standardov definirati »odličnost ravnanja« in določiti, katera ravnanja imajo v viziji šole največji poudarek; povezovati se s šolami, ki imajo

podobne vizije; partnersko sodelovanje med različnimi šolami, ki ga nekatere šole že udeležujejo, predvsem v povezavah med stopnjami šolanja: OŠ - poklicne - gimnazije - mešane srednje šole. aktivno odpiranje šole navzven v poudarjenem sodelovanju z lokalno skupnostjo; poiskati povezovalne teme, npr. »voda« kot rdeča nit; preučevanje vode kot dokaz, da znamo upravljati z osnovnim elementom življenja.

- Bolje usposobiti učitelje o temeljih koncepta trajnostnega razvoja in jih osvestiti o posledicah stihijskega razvoja. Ozavestiti učitelje o tem, da so zgled z vso svojo pojavnostjo in tudi načinom komuniciranja. Tu bi bilo potrebno več stalnih strokovnih izpopolnjevanj, ki so oblikovana tako, da imajo učitelji možnost študijsko obiskati odlične šole po Sloveniji in izvajanje pouka opazovati v praksi. Oblikovati več gradiv in ustrezne pripomočke za učitelje.
- Spodbujati uporabo sodobnih tehnologij pri uvajanju VITR.
- Na ravni šole kot ustanove bi bilo potrebno bolj krepiti stopnjo participacije v razredni skupnosti in skupnosti šole (obuditi tradicionalne dejavnosti, po katerih je bila šola prepoznavna in vplivna v kraju, na primer kulturno-umetniško področje).
- Na ravni izvedbenega kurikula: poudariti projektno delo kot način dela za učinkovito uporabo v praksi, za pridobivanje izkušenj/izkustev; razvijati spretnosti komuniciranja (argumentiranega razpravljanja, veččine postavljanja vprašanj, spodbujanja k samostojnemu, kritičnemu razmišljanju) na vseh ravneh; poudarek na krepitvi samozavesti, ki je osnova tudi pri nastopanju, predstavljanju in zagovarjanju svojih pogledov na problem.

Avtorja
Ljubljana, avgust 2010

VI. Literatura in drugi viri

- Bilteni Slovenske mreže zdravih šol, 1998-2006, Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja RS
- Ciceron, M. T. (2002). *O govorniku: trije pogovori o govorniku, posvečeni bratu Kvintu*. Ljubljana: Družina.
- Council of the European Union. (2005). Communication for the Commission to the Council and the European Parliament. On the review of the Sustainable Development Strategy. A platform for action.
- Council of the European Union. (2005). The 2005 review of the EU sustainable development strategy: Initial stocktaking and future orientations.
- DERMOL-HVALA, Hedvika, GOLOB, Nika, JAMŠEK, Dušan, JAVRH, Petra, SKRIBE-DIMEC, Darja. *Analiza in spodbujanje vključevanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v osnovne šole : (2006-2008) : ciljni raziskovalni projekt : zaključno poročilo*. Ljubljana: Zavod Sv. Ignacija, Raziskovalni inštitut 2020, 2008. 145 f., [8] f. pril., ilustr. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/crp/2008/crp_V5_0239_porocilo.pdf. [COBISS.SI-ID 7771977]
- Dermol Hvala, H. (2007). Postavljanje kritičnih vprašanj: učenčeve govorne spretnosti kot orodje za delovanje v smeri trajnostnega razvoja. *Vzgoja* 9/str. 8–9.
- Elbaz, F. (1993): The development of knowledge in teaching: What we can learn from the expert, the novice, and the 'experienced' teacher?. V: Kremer-Hayon, L., Vonk, H.C., Fessler, R.(Ed), *Teacher professional development: A multiple perspective approach*. Amsterdam/Lisse: Swet&Zeitlinger B.V
- Ferbar, J., Vodopivec, I., Cvetrežnik, D., Glažar, S. A., Hostnik, I., Kralj, M. et al. (1998). *Učni načrt. Osnovna šola. Naravoslovje in tehnika*. Ljubljana: MŠŠ.
- Fikfak J. et al (2004): *Qualitative research: Diferent perspectives emerging trends*. Ljubljana: ZRC SAZU in FSD.
- Glažar, S. A. & Lipičnik, S. (2003). Integracija okoljskih vsebin v učne načrte osnovne šole. *Okoljska vzgoja v šoli*, 5, 95-96.
- Golob, N. (2006). *Vloga doživljajske izkustvenega učenja pri doseganju naravoslovnih ciljev okoljske vzgoje na razredni stopnji*. Doktorska disertacija. Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Gough, A. (2002). Mutualism: a different agenda for environmental and science education. *International Journal for Science Education*, 24, 1201-1215.
- Griffin, L. M. (1952). The Rhetoric of Historical Movements. *The Quarterly Journal of Speech*. 184–188.
- Holland, J. L. (1985). *Making Vocational Choices*. Prentice-Hall, New Jersey, 1985, str.6.
- Holland, John L. (2005). *Iskanje poklicne poti – SDS*. Priročnik za obliko R in E. Dopolnjena izd. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva, str. 21. <http://www.pei.si/czue/pisa2003.pdf>
- http://www.ric.si/preverjanje_znanja/predmeti/
- Hus, V. (2002). Primerjalna analiza učnega načrta za spoznavanje okolja in spoznavanje narave in družbe. *Sodobna pedagogika*, 78-94.
- Jamšek, D. (1996). AHA metoda prevzgoje motečih in vzgoje zdravih navad. *Profesionalizacija šolskega svetovalnega dela*. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, Ljubljana.
- Jamšek, D. (1998). *Osebnostno teoretski temelji spoznavanja poklicnega razvoja posameznikov*. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Ljubljana.
- Jamšek, D. (2007): Telesna kultura - ključno vzgojno sredstvo antropohigienske (AHA) metode razvoja zdrave osebnosti. *Z in za otroke in mladostnike*. Zbornik. Povzetek prispevka na posvetu. Inštitut za varovanje zdravja RS, Ljubljana, 14. marec 2007.
- Jamšek, D., Javrh, P., Dermol-Hvala, H. (2007). Šolski trajnostni razvoj v luči ekološke in zdravstvene vzgoje. V: Fošnarič, Samo (ur.). *II. mednarodno znanstveni posvet na temo Ekologija za boljši jutri, Raziskovalno izobraževalno središče dvorec Rakičan, od 16.-18. aprila 2007*. Rakičan: RIS Dvorec, str. 58-61.
- Javrh, P. (2008). *Spremljanje in načrtovanje razvoja kariere učiteljev po S-modelu*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

- JAVRH, Petra. *What kind of teacher is committed to sustainable development?* E-book with complete Research paper. Conference of Global Sustainable development: A challenge for Consumer Citizens'. IFHE World Jubilee Congress in Lucerne, Switzerland, 26-31 July 2008. (on line: http://www.educationforsustainabledevelopment.org/papers/paper_70.doc)
- JAVRH, Petra. Trajnostni razvoj učiteljeve kariere? Revija *Trajnostni razvoj v šoli in vrtcu*, 2008, letn. 1, št. 2, (COBISS.SI-ID 234781184) http://209.85.129.132/search?q=cache:0yBHW_ZwxHcJ:zavod.zrsss.si/default_zalozba.asp%3Flink%3Dnarocanje%26t%3D2%26a%3D0%26b%3D0%26v%3D99%26pubID%3D424+petra+javrh&hl=sl&ct=clnk&cd=46&gl=si, 21.1.2009
- JAVRH, Petra. Učitelj v primežu globalizacije. V: Zborniku *III. mednarodno znanstveni posvet na temo Ekologija za boljši jutri, Raziskovalno izobraževalno središče dvorec Rakičan, od 26.-28. marca 2008*. Rakičan: RIS Dvorec, 2008.
- JAVRH, Petra. Trajnostni razvoj. *Vzgoja (Ljubl.)*, dec. 2007, leto 9, št. 36 (4), str. 3, ilustr. [COBISS.SI-ID 35551330]
- JAVRH, Petra. Možen model TR-šole. *Vzgoja (Ljubl.)*, dec. 2007, leto 9, št. 36 (4), str. 17-18, ilustr. [COBISS.SI-ID 35552098]
- Kirn, A. (2004). *Narava - Družba - Ekološka zavest*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Koncept vključevanja IKK okoljska vzgoja v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja (2006)*. Center RS za poklicno izobraževanje in ZRSS, delovno gradivo.
- Kregar, M., Oblak, S., Brumen, M., Harej, V., Kukman, I., Lobnik, A. et al. (1998). *Učni načrt. Osnovna šola. Fizika*. Ljubljana: MŠŠ.
- Kriteriji kakovosti šol, ki vzgajajo in izobražujejo za trajnostni razvoj*, spletna stran: http://www.zrsss.si/_Kakovostni%20kriteriji%20C5%A1ol.pdf
- Križaj Ortar, M. idr. (2008). *Učni načrt. Slovenščina za osnovno šolo*. Dostopno prek: [http://www.zrsss.si/pdf/SLO_UN%20Slovenščina%20OŠ%20\(2008\).pdf](http://www.zrsss.si/pdf/SLO_UN%20Slovenščina%20OŠ%20(2008).pdf) (27. oktober 2008).
- Krncl, D. & Glažar, S. A. (2000). How the ideas of sustainable development and environmental management are reflected in the new primary school curriculum in Slovenia. *Prélude*, 653-661.
- Krncl, D. (2001). Temelji naravoslovja (filozofija in zgodovina naravoslovja) kot del naravoslovnega kurikulumu. *Sodobna pedagogika*, 164-185.
- Krncl, D., Cunder, K., Antić, M. G., Janjac, M., Rakovič, D., Velkavrh, A. et al. (1998). *Učni načrt. Osnovna šola. Spoznavanje okolja*. Ljubljana: MŠŠ.
- Marentič Požarnik, B. (1980): *Kakršno vprašanje takšen odgovor*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (1994). Učenje, poučevanje in vloga učitelja v ekološki vzgoji. *Človek in njegovo okolje*, 167-187.
- Marentič Požarnik, B. (1996). Okoljska vzgoja kot področje razvijanja (eko)systemskega mišljenja, vrednostne presoje in odgovornega ravnanja. In (pp. 89-100). Ministrstvo za okolje in prostor, Uprava RS za varstvo narave.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Okoljska vzgoja kot vzgoja za trajnostno prihodnost. V: *Okoljska vzgoja v šoli*, 2, 4-9.
- Marentič Požarnik, B. (2005). Okoljska vzgoja ali vzgoja za trajnostni razvoj. V: *Okoljska vzgoja v šoli* 7, 1, 4-6.
- Marentič Požarnik, B. (2006). *Kriteriji kakovosti šol, ki vzgajajo in izobražujejo za trajnostni razvoj*, delovno gradivo.
- Marentič Požarnik, B., Pavšer, N., Plut, D., Pukl, V., Šorgo, A., Weldt, J. et al. (1997). *Okoljska vzgoja kot medprementno področje v programih osnovne in srednjih šol - osnutek priročnika* Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Maslow, A.H. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
- Meadows, D. H. (1974). *Meje rasti: poročilo za raziskavo Rimskega kluba o težavnem položaju človeštva*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

- Miles, M.B., Huberman, A.M. (1994): *Qualitative Data Analysis* (2. izdaja). California: SAGE Publications.
- Musek, J. (1975). Duhoslovna karaktereologija Eduarda Sprangerja. V: Lamovec, T. et al. *Teorije osebnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 100-101.
- Peck, M. S. (1994). *Svet, ki čaka, da se bo rodil: ponovno odkrivanje omike*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Plut, D. (1998). *Varstvo geografskega okolja*. Ljubljana.
- Plut, D. (2000). *Geografija vodnih virov*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za geografijo.
- Plut, D. (2002). Materialne dejavnosti človeka in nosilnost planeta. *Okoljska vzgoja v šoli*, 4, 63-65.
- Plut, D. (2003). Uvodnik. *Okoljska vzgoja v šoli*, 5, 5-6.
- Plut, D. (2005). Slovenija - evropski vodni mozaik. V: Plut Dušan (ur.). *Slovenija - vodna učna pot Evrope*. Ljubljana: Oddelek za geografijo, Filozofska fakulteta, str. 27-33.
- Popov, J. (2008). *Intervju z lansko Nobelovo sonagrajenko za mir Lučko Kajfež Bogataj*. Radio Slovenija, 26. september 2008, <http://www.rtvsl.si/play/lucka-kajfez-bogataj-klimatologinja/ava2.20280131/>. 8:43.
- Ravbar, N. (2005). Kras in voda. V: Plut Dušan (ur.). *Slovenija - vodna učna pot Evrope*. Ljubljana: Oddelek za geografijo, Filozofska fakulteta, str. 39-48.
- Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana.
- Silverman, D. (2000): *Doing Qualitative Research, A practical Handbook*. London: SAGE Publications Ltd.
- Skribe-Dimec D. (2007). *S preverjanjem znanja do naravoslovne pismenosti*. Ljubljana: DZS.
- Smernice VITR (2007). *Smernice za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj od predšolskega do douniverzitetnega izobraževanja* (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- SSKJ (1997). *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 1339, geslo svetost, točka 2.
- Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Osnutek, januar 2007 (online). (citirano 20. 1. 2007). Dostopno na: <http://www.mss.gov.si/>.
- Strategija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj* (2005). Ženeva: UNECE.
- Šinkovec, S. (2006). Razumevanje, sodelovanje, pravičnost. *Vzgoja* 30, str. 22, Društvo katoliških pedagogov in Družba Jezusova, Ljubljana.
- Štefanc, Damjan (2006). Koncept kompetence v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme. *Sodobna pedagogika* 5/2006, Vol. 57/(123), str. 66-86.
- The World Commission on Environment and Development (1987). *Our Common Future* Oxford: Oxford University Press.
- UNECE (2005). *Strategija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj*. Združeni narodi-ekonomsko socialni svet, Ekonomska komisija za Evropo (UNECE) - Odbor za okoljsko politiko. Vilnius. 17.-18.marec 2005. str. 1.
- UNESCO (2004). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014*. (draft ed.).
- United Nations (2005). *Agenda 21*. <http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/english/agenda21toc.htm>
- Verčkovnik, T., Zupan, A., Glažar, S. A., Pufič, T., Kregar, M., Ferbar, J. et al. (1998a). *Učni načrt. Osnovna šola. Naravoslovje 6. razred*. Ljubljana: MŠŠ.
- Vrtačnik, M., Naji, M., Glažar, S. A., Možina, M., Požek Novak, T., Pufič, T. et al. (1998). *Učni načrt. Osnovna šola. Kemija*. Ljubljana: MŠŠ.
- Značilnosti jezuitske vzgoje*. Ljubljana: Predstojništvo slovenske jezuitske province. (1990).