

Kako misliti vzgojo za trajnostni razvoj?

»Vzgoja je točka, na kateri se odločimo, ali dovolj ljubimo svet, da prevzamemo odgovornost zanj in ga s tem rešimo pred tistim uničenjem, ki bi bilo brez obnavljanja in prihajanja novincev in mladih neizogibno. Vzgoja pa je tudi točka, kjer se odločimo, ali dovolj ljubimo svoje otroke, da jih ne izženemo iz našega sveta in prepustimo samim sebi; da jim ne odvzamemo možnosti, da se lotijo nečesa novega, nečesa, česar nismo predvideli, pač pa jih vnaprej pripravimo za nalogo obnove skupnega sveta.« (Arendt 2006, str. 199)

Besedilo *Kriza v vzgoji* je Hannah Arendt napisala leta 1954, torej pred zavedanjem, da vstopamo v obdobje antropocena, ko začnejo človeški vplivi bolj oblikovati podobo sveta kot ostali naravni procesi. In vendar iz njega veje ideja, ki jo danes povzemajo mnogi avtorji kot izhodišče za razmislek o temeljnih intrinzičnih ciljih vzgoje in izobraževanja. »Poskrbeti za svet« in »poskrbeti za otroke«, ki vstopajo v svet, danes povezujemo s trajnostnim razvojem, ki vključuje tako skrb za ohranitev zdravega okolja kot skrb za take oblike bivanja, ki vsem prebivalcem sveta omogočajo dostojno, smisla in upanja polno življenje, hkrati pa jim omogoča aktiven in odgovoren vstop v svet (Kroflič 2022). Ta cilj je povezan tudi z dejstvom, da sta oziroma bi morala biti vzgoja in izobraževanje osrednji formi bivanja otrok in mladostnikov, ki vstopajo v svet brez psihofizičnih zmožnosti in izkušenj, potrebnih za samostojno življenje, a hkrati polni potencialov za »obnovo skupnega sveta«. Pravica otrok in mladostnikov, da jim omogočimo vzgojo in izobraževanje, je mnogim otrokom po svetu kratena zaradi nemogočih bivanjskih razmer (revščina, vojne razmere, ideološki sistemi, ki dekletom onemogočajo enakovredne izobraževalne možnosti). V razvitejšem delu sveta pa se v zvezi z vzgojo in izobraževanjem upravičeno sprašujemo, ali res prispevata ne le k ohranjanju tistega kanona vrednot, ki jih odrasli odločevalci ocenjujemo kot nujnega za prihajajoče generacije, temveč tudi k zagotavljanju možnosti, da prihajajoče generacije aktivno vstopajo v svet na način, da jim omogočamo subjektivno doživljanje življenjskega okolja kot prebivališča, ki jim ponuja smiselno, upanja polno prihodnost po meri njihovih eksistencialnih pričakovanj. Pri geslu vseživljenjskega izobraževanja in učenja, ki ne cilja zgolj na pridobivanje kompetenc za potrebe lastnikov kapitala, pa se srečujemo z enakimi vprašanji.

Smisel vzgoje in izobraževanja se torej v otrocih in odraslih oblikuje glede na njihovo doživljanje, koliko vzgoja prispeva k ohranjanju upanja, da z naučenim lahko sodelujejo pri izgradnji pravičnega sveta. Kot zapišejo Hogson, Vliege in Zamojski (2018), »glede na sedanji življenjski potek ni nujno, da bomo lahko vedno začeli prenavljati svet« (prav tam, str. 7), lahko pa okrepimo upanje, če »sledimo Rancièru, ki predpostavlja enakost inteligentnosti kot izhodišče, iz katerega je mogoče vzpostaviti svet, odprt za nove generacije« (prav tam). Rancièrova ideja, da otrok pride na svet kot bitje govorice, kot bogato bitje, ki ne potrebuje odraslega, da mu z razlagami sveta vsiljuje pomene, ki naj jih otrok še ne bi mogel ustvarjati sam, je torej ključna za oblikovanje take vzgoje, v kateri nismo odrasli tisti, ki s prenosom znanja opolnomočimo vzgajano osebo, pa naj gre za otroka ali odraslega. Učitelji moramo v vzgojnem procesu narediti prostor in vzgajano osebo spodbuditi, da aktivno vstopa v svet in v tem dejavnem odnosu ustvarja pomene in pridobiva izkušnje ter tako postaja subjekt (Kroflič 2018 in 2022 a). Programski kredo pedagoške hermenevtike Hogsona, Vliege in

Zamojskega pa je v tem, da vzgoja izvira iz naše ljubezni do sveta in da je na svetu mnogo dobrih stvari, ki jih je vredno ohraniti. Tega ne moremo narediti z vzgojo kot preprosto indoktrinacijo, saj takšna vzgoja smiselne vsebine spreminja v »prazne lupine, ki se uporabljajo zgolj kot instrument moči« (Hogson, Vliege in Zamojski 2018, str. 15); in ne smemo pozabiti, da je tudi v popularnem geslu opolnomočenja koren besede moč, ki naj bi jo učitelji velikodušno posredovali vzgajanim osebam. Mi moramo namreč naslednji generaciji omogočiti, da se obnove stvari, ki sodijo v svet, loti, da »jih pomladi, da bodo znova oživele. Kot taka je vzgojna ljubezen vedno dvojna: ljubezen do sveta gre z roko v roki z ljubeznijo do nove generacije« (prav tam, str. 15). In takšna post-kritična pedagoška filozofija omogoča transformacijo sedanjih, za okolje uničujočih življenjskih praks (prav, tam, str. 18).

Opredelitev trajnostnega razvoja in okoljske vzgoje v različnih strateških dokumentih

Zdi se, da so danes gesla, ki vzgojo povezujejo z ekološko zavzetostjo in skrbjo za trajnostni razvoj, splošno sprejeta usmeritev vseh pomembnejših prosvetno-političnih dokumentov in pedagoških pobud. A v teh geslih je zaznati pomembno, lahko bi rekli kar paradigmatško razliko. Na eni strani zasledimo zavzemanje za uvrstitev zelene rasti oziroma zelenega prehoda med strateške vzgojno-izobraževalne cilje kot osrednje geslo politike OECD-ja in Evropske skupnosti (EU), na drugi strani pa zahtevo po soočenju z okoljsko krizo kot osnovo za krepitev upanja v trajnostno, pravično in solidarno prihodnost, ki jo zagovarja UNESCO-va strateška študija *A new social contract for education (Reimagining our future together)* (2021) in *The Climate Book* (2023), ki jo je pripravila okoljska aktivistka Greta Thunberg z več kot sto svetovno uglednimi znanstveniki, okoljevarstvenimi aktivisti in umetniki. Na eni strani naletimo na poziv k razvoju zelenih tehnoloških rešitev, ki so seveda utemeljene na tehnološkem prizadevanju predhodnih generacij, tistih torej, ki so svet privedle do današnjega stanja; na drugi strani pa na poziv k odpravljanju potrošništva, ekspanzivne ekonomije in zavzemanju za pravično razdelitev svetovnih virov. Na eni strani torej na inženirski, na drugi strani na (trans)humanistični koncept. In medtem ko prvi agitira za pedagogiko opolnomočenja prihajajočih generacij s prenosom obstoječega znanja o vzrokih onesnaževanja okolja ter o možnih tehnoloških rešitvah za izboljšanje stanja, drugi poziva k spremembi odnosa do naravnega in socialnega okolja, ki stavi na angažma vseh prebivalcev sveta pri skrbi za ohranjanje in pravično delitev naravnih virov v skladu z idejo, da zahteva po trajnostnem razvoju izhaja iz spoznanja o omejenosti naravnih virov na edinem planetu, na katerem prebivamo.

Kako se usmeritev obeh strategij kaže v uradnih dokumentih? Usmeritev OECD in EU je danes tudi v naših strateških dokumentih najjasneje izražena v *Načrtu za okrevanje in odpornost (NOO)*, ki v Sloveniji finančno podpira kurikularno prenovo na vseh nivojih izobraževanja – od vrtcev do visokega šolstva. Z denarjem, ki izhaja iz omenjenega načrta, se financira kurikularna prenova od vrtcev do srednjega šolstva, ki jo vodi *Zavod RS za šolstvo*, v visokošolskem sektorju pa se prenova odvija na *Univerzi v Mariboru*. Slovenski NOO predvideva izvedbo 34 reform in 52 naložb na štirih stebrih: zeleni prehod; digitalna preobrazba; pametna, trajnostna in vključujoča rast; ter zdravstvo in socialna varnost. Trajnostni prehod je vključen v zeleni in digitalni prehod, ker med drugim zapišejo: »Vse reforme in naložbe NOO morajo biti skladne z 'načelom, da se ne škoduje bistveno' (ang. do no significant harm principle – DNSH). Pri ukrepih, kjer bi lahko prišlo do poslabšanja stanja določenih okoljskih ciljev, so v izvedbenih določilih vključeni ustrezni omilitveni ukrepi.« (O Načrtu za okrevanje in odpornost bl.) Da v ozadju snovalcev NOO stoji inženirsko-ekonomistična logika, je nadalje razvidno iz opisa razdelka *Pametna, trajnostna in vključujoča rast*, kjer beremo: »K oživitvi rasti produktivnosti bomo v okviru Načrta za okrevanje in odpornost (NOO) prispevali s spodbujanjem

inovacij in vlaganj v nove tehnologije in poslovne modele na področjih zelenega in digitalnega prehoda.« (Pametna, trajnostna in vključujoča rast bl.)

Besednjak UNESCO-ve strateške študije *A new social contract for education (Reimagining our future together)* (2021) in *The Climate Book* (2023), ki jo je podpisala Greta Thunberg s sodelavci, je povsem drugačen. Že v UNESCO-vi študiji *Learning to become with the world* (2020), ki velja za podlago študije iz 2021, zapišejo, da »...ta osnovni dokument poziva k preoblikovanju in rekonfiguraciji izobraževanja glede na prihodnje preživetje planeta. V ta namen ponujamo sedem vizionarskih izjav o tem, kako bi lahko izgledalo izobraževanje leta 2050 in pozneje. Te izjave izhajajo iz treh izhodišč. Prvič, človeška in planetarna trajnost je ena in ista stvar. Drugič, kakršni koli poskusi, da bi dosegli trajnostno prihodnost, ki ljudi še naprej ločuje od preostalega sveta, so zavajajoči in jalovi. In tretjič, izobraževanje mora igrati ključno vlogo pri radikalnem preoblikovanju našega mesta in delovanja v tem soodvisnem svetu.« (Learning to become with the world 2020, str. 2) Zelo pomenljiva pa je tudi ideja piscev, da moramo temeljito spremeniti ne le vsebine okoljske vzgoje, ampak tudi sam vzgojni pristop: »To zahteva popolno spremembo paradigme: od učenja o svetu, da bi delovali na njem, se moramo naučiti obstajati s svetom okoli nas. ...spoznali smo, da živimo in se učimo v svetu. Naše pedagogike ne postavljajo več sveta 'tam zunaj' kot predmet, o katerem se učimo. Učiti se obstajati s svetom je umeščena praksa (*situated practice*) in več kot človeško pedagoško sodelovanje.« (Prav tam, str. 2 in 4)

Isti ideji sledi UNESCO-va odmevna študija *A new social contract for education (Reimagining our future together)* (2021), kjer v predgovoru beremo, da »...poročilo predlaga novo družbeno pogodbo za izobraževanje – tisto, katere cilj je obnoviti naše medsebojne odnose, odnose s planetom in s tehnologijo ... Obstaja upanje, zlasti med mlajšimi generacijami. Vendar pa bomo za zagotovitev vključenosti/inkluzivnosti, pravičnosti, človekovih pravic in miru, ki naj določajo našo prihodnost, potrebovali ustvarjalnost in inteligenco celotnega sveta.« (Prav tam, str. v-vi) Da bi torej zagotovili ustvarjalnost in inteligenco celotnega sveta, potrebujemo pedagogiko sodelovanja in solidarnosti, ki razume vzgojo kot odnosno dejavnost, v kateri se »tako učitelji kot učenci preoblikujejo skozi pedagoško srečanje, ko se učijo drug od drugega ... Potrebujemo vzgojne prakse, ki nam pomagajo učiti se v svetu in s svetom ter izboljšati svet.« (Prav tam, str. 51) Gre za vzgojo, ki učeče se osebe spodbuja k vprašanju po smislu bivanja in učenja (prav tam), učečim se daje priložnost za raziskovanje, ustvarjanje in interakcijo z znanim in neznanim ter negujejo radovednost in zanimanje (prav tam), jih spodbuja k problemskemu učenju (prav tam, str. 51-52), k izobraževanju, ki je inkluzivno in interkulturno naravnano (prav tam, str. 52), hkrati pa zahteva »odučiti se pristranskosti, predsodkov in razdora« (prav tam, str. 54). Poglavlje o novi »pedagogiki sodelovanja in solidarnosti« pisci odpirajo z mislijo Nel Noddings, utemeljiteljice etike skrbi, da mora »pristna izobrazba vključiti namene in energijo tistih, ki se izobražujejo. Da bi zagotovili takšno angažiranost, morajo učitelji zgraditi odnose skrbi in zaupanja, znotraj takšnih odnosov pa učenci in učitelji skupaj gradijo izobraževalne cilje.« (Prav tam, str. 49)

V monografiji *The Climate Book* (2023) Greta Thunberg v uvodu podnebno in ekološko krizo opredeli kot doslej največjo grožnjo človeštvu, ki je le simptom še večje trajnostne krize, ki je sicer prizadela celotno človeštvo, a dodaja, da smo vsi v istem viharju, ampak zagotovo nismo v istem čolnu. Reševanja krize se moramo lotiti s tem, kar imamo: z moralo, empatijo, znanostjo, mediji in demokracijo. Da bi premagali sebične interese, pa tudi nevednost, potrebujemo vzgojo. Uvod pa zaključuje s pomenljivo idejo: »Verjamem, da je treba najpomembnejše zaključke šele narediti – in

upam, da jih boste naredili vi.« (Thunberg idr. 2023, pogl. 1.1). A vzgoja, ki nas bo pripravila k spremembi bivanja v svetu, mora temeljiti na verodostojnih podatki o podnebnem stanju, na zavedanju, da je reševanje sveta prostovoljno, saj »ni zakonov ali omejitev, ki bi prisiliti kogar koli, da sprejme potrebne korake za zaščito naših prihodnjih življenjskih razmer na planetu Zemlja« (prav tam, pogl. 4.1); na zavedanju, da podnebja ni mogoče rešiti zgolj s tehnološkimi rešitvami, ne da bi morali spremeniti svoje vedenje: »Znanstveni dokazi so kristalni jasno: naši voditelji so se prepozno odzvali, da bi se lahko izognili večinskemu življenjskemu slogu in sistemskim spremembam.« (Prav tam, pogl. 4.10) Hkrati pa je prepričana, da nas (samo)omejevanje pri trošenju naravnih dobrin ne bo oropalo sreče in zadovoljstva, saj bodo s spremembo bivanja naša življenja bolj smiselna, kot nam lahko zagotavlja sebična, plitka in prekomerna potrošnja: »Namesto tega lahko najdemo čas in prostor za skupnost, solidarnost in ljubezen. To nikakor ne bi smeli razumeti kot korak nazaj v našem razvoju. Nasprotno, to bo človeška evolucija – človeška revolucija.« (Prav tam) Inspirativno študijo zaključuje z dvema idejama. Prvič, da potrebujemo upanje za vse tiste, ki trpimo posledice onesnaženega okolja, a »... upanje ni nekaj, kar ti je dano, ampak nekaj, kar si moraš zaslužiti, ustvariti. Ne moreš ga pridobiti pasivno, tako da stojiš ob strani in čakaš na nekoga drugega, da kaj naredi. Upanje je ukrepanje. To je korak izven vašega območja udobja.« (Prav tam, pogl. 5.22) Upanje, h kateremu poziva Greta Thunberg, je torej povezano z našo pripravljenostjo za spremembe in delovanje. In drugič, da smo za rešitev planeta potrebni vsi: »Tokrat potrebujemo vse na krovu – zlasti najbolj prizadete ljudi na najbolj prizadetih območjih. To je moralno vprašanje in vi imate visoko moralno stališče. Uporabite ga. Vsi ste potrebni, vsi ste dobrodošli, ne glede na to, kje živite, ne glede na to, od kje prihajate, ne glede na starost ali ozadje. Morate vzeti od tukaj in nadaljujte s povezovanjem pik sami, ker boste tam, med vrsticami, našli odgovore – rešitve, ki jih je treba deliti s preostalim človeštvom. In ko pride čas, da jih delite, bi vam dala samo en nasvet. Preprosto: povejte, kot je.« (Prav tam)

Vzgoja za trajnostni razvoj zahteva paradigmatsko spremembo v razumevanju vzgoje

V opisanih pristopih ne zaznavam samo razlike v osrednjih ciljnih okoljske vzgoje, ampak tudi razliko v paradigmatskem razumevanju osebnostnega razvoja in vzgojne podpore temu razvoju. Kompetenčni pristop k načrtovanju vzgojno-izobraževalnih dejavnosti, s katerimi bomo okrepili zmožnosti za sodelovanje izobraženih oseb pri obnovi sveta, temelji na prepričanju o opolnomočujoči naravi izkušenj predhodne generacije, torej na načrtovanju prenosa znanja in utrjevanja veščin, ki jih Zdenko Medveš opiše kot tretjeosebno, tehnološko znanje (Kuralt 2021). Kanon tega znanja določajo odločevalci in financerji izobraževanja, sklicujoč se na znanstveno in tehnološko relevantnost, učitelji pa postajajo posredovalci te vednosti in trenerji za utrjevanje predvidenih veščin. Takšna usmeritev vzgojno vrednost vidi v naboru relevantnih vsebin (po Medvešu (2015) takšno stališče zaznamuje duhoslovno pedagoško paradigmo), v učiteljevi metodični usposobljenosti (herbartistična pedagoška paradigma) ter v družbeni potrditvi samega kanona vsebin in metodičnih pristopov za njihov prenos (socialno-kritična paradigma). Znanja in veščine, ki izhajajo iz osebnega doživetja, kakršno še posebej najdemo v vzgoji z umetnostjo, pa morajo svojo potrditev dobiti v koristih, ki jih zaznavamo na kompetenčnih področjih, ko so na primer pomen vzgoje z umetnostjo za razvoj jezikovnih, matematičnih, naravoslovnih kompetenc ter empatije, morale, kreativnosti, kritičnega mišljenja, vztrajnosti, razvoja možganov itn. (Biesta 2017, Kroflič 2022 b).

Drugi paradigmatski pristop, ki ga najbolj slikovito označimo kot avto-poetski (Medveš 2020), pa stavi na razvoj prvoosebni izkušenj (doživetij), ki vzgajani osebi prikažejo svet kot vredno entiteto, ter

pomen osebnega doživljanja kot tiste dimenzije vzgoje, ki krepi zavedanje o pomenu skrbi za okolje ter o pomenu upanja, ki si ga utrjujemo z lastnim skrbnim delovanjem. O vzgojnem pomenu skrbi za svet in lastno prebivanje v njem, ki mora nadomestiti tehnološko in metafizično doživljanje sveta, pričajo dela velikih filozofov dvajsetega stoletja (npr. Heidegger), pa tudi utemeljiteljice etike skrbi, Nel Noddings, ki jo v uvodu poglavja tretjega poglavja z naslovom *Pedagogike sodelovanja in solidarnosti* citirajo avtorji UNESCO-ve študije *A new social contract for education (Reimagining our future together)* (2021, str. 49).

Avtopoetska pedagoška paradigma (v nekaterih Medveševih besedilih poimenovana tudi reformska paradigma) vzpostavi glede vzgojnih dejavnikov, ki »od zunaj« vplivajo na zavest vzgajane osebe, posebne zahteve. Izpostavil sem že, da v tej pedagogiki ni prostora za indoktrinacijo – torej pričakovanje, da bo vzgajana oseba ponotranjala vsebine, ki jih narekuje učitelj. Prav tako ta paradigma ne pristane na učitelja – pojasnjevalca, ki lahko opolnomoči vzgajano osebo za družbeni angažma. Medveš (2020) stavi na komunikacijski model vzgoje, ki je utemeljen na simetrični komunikaciji med učiteljem in učencem, v kateri učitelj vzgajano osebo vzburi, da v ponujenih dejavnostih in izkušnjah odkrije zase smiselne vsebine ter jih tudi etično premisli v kontekstu treh osrednjih etičnih načel: pravičnosti, solidarnosti in medsebojne bližine. V kontekstu okoljske vzgoje to pomeni spodbujanje k »bivanju s svetom« (Learning to become with the world 2020, str. 4) ter premislek o etičnih vprašanjih, povezanih z našim doživljanjem sveta in vseh bitij v njem na način, da nas usmerja k cilju »odučiti se pristranskosti, predsodkov in razdora« (A new social contract for education 2021, str. 54). Tak način vzgoje prav tako omogoča, da bo s spremembo bivanja naše življenje bolj smiselno, kot nam lahko zagotavlja sebična, plitka prekomerna potrošnja (Thunberg idr. 2023, pogl. 4.10). Nikakor pa tak etični premislek ne more pristajati na spopadanje z okoljsko krizo na način tehničnih inovacij po načelu, »da se ne škoduje bistveno« (Zeleni in digitalni prehod bl.), ter z ohranjanjem istih orodij in življenjskega stila, ki nas je privedel do podnebne in energetske krize.

Na podoben način kot avto-poetska pedagogika je občutljivost za svet kot naše domovanje mogoče razvijati z vzgojo z umetnostjo, ki je usmerjena na poglobljanje umetniškega doživetja. To je vsaj od Platona in Aristotela prepoznano kot temelj humanistične izobrazbe, v Antiki poimenovan *paideia*. Enak način razmišljanja je tudi v ospredju reformske pedagogike, saj »je za razvoj avtopoetskega subjekta pomembna (prvoosebna) udeležba v umetniškem fenomenu, (tretjeosebno) izobraževanje o umetnosti pa je kot del splošne izobrazbe izpostavljeno predvsem v vlogi vzgojno-izobraževalnih vsebin, ki lahko povečajo receptivne in ustvarjalne zmožnosti vzgajane osebe.« (Kroflič 2022, str. 23-24). Med številnimi argumenti, s katerimi utemeljujemo vzgojni pomen umetniškega doživetja, velja izpostaviti posebnost poetskega ustvarjanja, ki »omogoči doživetje gledalca/poslušalca/bralca in s tem razkrivanje dotlej neraziskanih pomenov upodobljene stvarnosti« (prav tam, str. 25), možnost zrenja upodobljene stvarnosti z več perspektiv (prav tam, str. 29), predvsem pa umetniška imaginacija omogoča igriv vstop »v doživljajski/antropološki prostor subjektive vključenosti v svetu« (Merleau-Ponty 2006, str. 293; povzeto po Kroflič 2022, str. 27) in s tem razvoj utelešene vednosti. Še več, umetniška imaginacija objektivni svet fizičnega in družbenega konteksta razpira, presega in je izvor vseh transcendenc (prav tam, str. 27-28). To pa je tisto presežno, ki omogoča prevrednotenje obstoječih uničujočih bivanjskih praks, »odučenje pristranskosti, predsodkov in razdora« (A new social contract for education 2021, str. 54) ter oblikovanje bolj smiselnih oblik bivanja, ki zagotavljajo upanje v pravično in solidarno prihodnost. Občutljivost za bolj smiselne načine bivanja v svetu torej lahko povežemo z izvorno idejo antične *aisthesis*, ki je - utelešena v grški tragediji – v četrtem

stoletju pred našim štetjem ponudila uvid v tragične razsežnosti življenja in izhod v poglobljenem etičnem premisleku o še danes relevantnih bivanjskih dilemah.

Morda še najbližje načinu razmišljanja, predvsem pa besednjaku Grete Thunberg in snovalcem UNESCO-vega novega družbenega dogovora za vzgojo in izobraževanje so avtorji manifesta za post-kritično pedagogiko, ki sem jih omenil v začetku besedila. Hodgson, Vlieghe in Zamojski se eksplicitno odrekajo eksplikatorski pedagogiki in geslu o opolnomočenju vzgajane osebe kot »brezupni, cinični gesti neoliberalne racionalnosti« kot etosu kritične pedagogike (Hodgson, Vlieghe in Zamojski 2018, str. 16-17). Svojo postkritično pedagogiko zasnujejo na »obrambi pedagoške hermenevtike«, ki se od tradicionalne hermenevtične pedagogike, ki je govorila o »(ne)možnosti resničnega medsebojnega razumevanja in spoštovanja«, usmerijo v upanje, »da kljub številnim razlikam, ki nas ločujejo, obstaja prostor skupnega« (prav tam, str. 16). Zagovarjajo tezo, da »izobraževanje v zelo praktičnem smislu temelji na upanju« in »ljubezni do sveta«, ki »ga moramo biti pripravljeni prenesti na novo generacijo ob predpostavki, da ga oni lahko prevzamejo pod svojimi pogoji«, kar označijo kot »upanje sedanjosti« (prav tam, str. 18). Svoj manifest pa zaključujejo s pomenljivim opisom:

»V sedanjih formulacijah je skrb za svet uokvirjena v smislu izobraževanja za državljanstvo, izobraževanja za socialno pravičnost, izobraževanja za trajnost itd. glede na poseben pojem globalnega državljanstva in podjetniške oblike medkulturnega dialoga. Čeprav je morda podprta s progresivno, kritično pedagogiko, nas v takšnih formulacijah odgovornosti za svet zanimajo cilji, ki so zunaj izobraževanja. Ne glede na to, ali se morda sliši tradicionalno ali konservativno, želimo braniti izobraževanje zaradi izobraževanja: izobraževanje kot preučevanje predmeta ali iniciacijo vanj zaradi njegove intrinzične, izobraževalne in ne instrumentalne vrednosti, tako da se ga lahko lotimo na novo, z novo generacijo ... Tako nas peto načelo vodi od vzgoje za državljanstvo k ljubezni do sveta. Čas je, da si priznamo in potrdimo, da je na svetu dobro, ki ga je vredno ohraniti. Čas je, da razkrinkavanje sveta nasledi nekaj upanja polnega priznanja sveta. Čas je, da tisto, kar je dobrega na svetu – tisto, kar je ogroženo in kar želimo ohraniti – postavimo v središče svoje pozornosti in ustvarimo konceptualni prostor, v katerem lahko prevzamemo odgovornost za nove generacije pred in navkljub zatiranju in tihi melanholiji.« (Prav tam, str. 18-19)

Kakšno zasnovo vzgoje za trajnostni razvoj moramo torej podpirati?

Svojo predstavo o zelenem prehodu (kot zamaskirani obliki OECD-jevega koncepta zelene rasti) poskuša danes Evropska skupnost v Sloveniji uveljaviti s podkupovanjem Univerze, da se odpove svoji kurikularni avtonomiji in v študijske programe vnese »zelenе vsebine« (programi *Načrta za okrevalje in odpornost*, ki naj bi »vzpostavili okoljsko pismenost kot ključno sestavino funkcionalne pismenosti, mladino in odrasle pa opolnomočili za delo in življenje v trajnostni, do okolja odgovorni družbi, in za prehod v nizkoogljično krožno gospodarstvo«; glej Pilotni projekti NOO bl. in Javornik in Krečič 2023). UNESCO in Greta Thunberg pa stavijo na »drugačno pedagogiko«. Pedagogiko, ki nas opozarja, da si moramo upanje zaslužiti; pedagogiko, ki okoljsko pravičnost izpostavi kot »moralno vprašanje«, ki si ga mora postaviti vsak od nas, nadaljevati z iskanjem rešitev in rešitve deliti s preostalim človeštvom; pedagogiko, ki kot gibanje *Petki za prihodnost* delovanje v javnem prostoru poveže z vzgojnim prosvetljevanjem: »Mnogi verjetno mislijo, da so bili Petki za prihodnost sprva mišljeni kot protestno gibanje, vendar ni tako oziroma se vsaj ni tako začelo. Naš primarni začetni cilj je bil širjenje

informacij o krizi – kot *folkbildning* (široko, svobodno, prostovoljno javno izobraževanje), natančneje.« (Thunberg idr. 2022, pogl. 5); ali, kot podobno zapišejo avtorji UNESCO-ve strategije, pedagogiko skrbi za planet kot strategijo, ki vrača občutek smiselnosti bivanja (UNESCO 2022, str. 51) in upanja (prav tam, str. v-vi).

Viri:

A new social contract for education (Reimagining our future together) (2021). UNESCO

Arendt, H. (2006). Kriza v vzgoji, V: Arendt, H., *Med preteklostjo in prihodnostjo. Šest vaj v političnem mišljenju*. Ljubljana: Krtina, str. 179-199.

Biesta, G. 2017. *Letting Art Teach*. Arnheim: ArtEZ Press.

Hodgson, Vlieghe, Zamojski (2018). Education and the Love for the World - articulating a post-critical pedagogy. *Foro de Educación*, 16(24), 7-20. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.576>

Javornik, M. in Zupan, S. (2023). (POLEMIKA) Razmišljanje Marije Javornik in Simona Zupana: Brodolom univerze 5.0. *Večer*. 1. 3. 2023. <https://vecer.com/pogledi/polemika-razmisljanje-marije-javornik-in-simona-zupana-brodolom-univerze-50-10328131>

Kroflič, R. (2018) O opolnomočenju in subjektifikaciji s pomočjo umetniške izkušnje. V: Rutar, D. (ur.). *Egalitarne simbolizacije življenja s posebnimi potrebami*. Kamnik: CIRIUS.

Kroflič, R. (2022). Vpetost vzgoje v duhovno in materialno kulturo šolske skupnosti. *Vzgoja*. Letn. XXIV, št. 3, str. 5-6.

Kroflič, R. (2022 a). Kako ubesediti presežno razsežnost vzgoje. *Sodobna pedagogika*. Letn. 73/139, št. 1, str. 12-29.

Kroflič, R. (2022 b). Vzgoja z umetnostjo in prvoosebna umetniška izkušnja kot ključni sestavini sodobne vzgoje in izobraževanja. V: Kroflič, R., Rutar, S., Borota, B. (ur.). *Umetnost v vrtcih in šolah (Projekt SKUM)*. Koper: Univerza na Primorskem.

Kuralt, Š. 2021. »Če je cilj le znanje, otrok iz šole odide z glavo, oprano z znanjem (intervju z Zdenkom Medvešem).« *Delo, Sobotna priloga*, 2. oktober. <https://www.delo.si/sobotna-priloga/ce-je-cilj-le-znanje-otrok-iz-sole-odide-z-glavo-oprano-z-znanjem/>

Medveš, Z. (2015). Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike/Conflicting Paradigms in the Development of Slovene Pedagogy. *Sodobna pedagogika*. Letn. 66/132, št. 3, str. 10–35, 10–40.

Medveš, Z. (2020). Voditi, pustiti rasti ali vzburiti samoorganizacijo. V: Kroflič, R. Vidmar, t. Skubic Ermenc, K. (ur.). *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 11-58.

Merleau-Ponty, M. (2006) *Fenomenologija zaznave*. Ljubljana: Študentska založba.

O Načrtu za okrevanje in odpornost (brez letnice). Pridobljeno 24. 3. 2023:

<https://www.gov.si/zbirke/projekti-in-programi/nacrt-za-okrevanje-in-odpornost/o-nacrtu-za-okrevanje-in-odpornost/>

Pametna, trajnostna in vključujoča rast (brez letnice). Pridobljeno 24. 3. 2023:

<https://www.gov.si/zbirke/projekti-in-programi/nacrt-za-okrevanje-in-odpornost/o-nacrtu-za-okrevanje-in-odpornost/pametna-trajnostna-in-vkljucujoca-rast/>

Pilotni projekti NOO (brez letnice). Pridobljeno 24. 3. 2023: <https://www.um.si/o-univerzi/pilotni-projekti-noo/>

Thunberg, G. in drugi (2023). *The Climate Book*. New York: Penguin Press.