

Tadej Košmerl

OD KOLONIALNEGA UČENJA DO IZOBRAŽEVANJA ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ: PREGLED IZBRANIH KONCEPTOV IZOBRAŽEVANJA O GLOBALNI SOODVISNOSTI

POVZETEK

Po drugi svetovni vojni so nekatere medvladne organizacije spodbujale popularizacijo načina izobraževanja, ki bi presegal državne meje in nacionalistična prepričanja ter ob zavedanju mednarodne in globalne soodvisnosti obravnaval aktualne družbene izzive skozi transnacionalno perspektivo. Do danes se je v skladu s takšnimi težnjami razvilo veliko različnih izobraževalnih konceptov, zlasti po letu 2000, kar povzroča terminološke in konceptualne nejasnosti, ki jih poskuša ta prispevek zmanjšati z obravnavo petih osrednjih konceptov: globalno izobraževanje, globalno učenje, izobraževanje za globalno državljanstvo, izobraževanje za razvoj ter izobraževanje za trajnostni razvoj. Pokažemo, da imajo koncepti več podobnosti kot razlik, odvisno od konceptualizacije pa je lahko bolj v ospredju trajnostni razvoj, pomoč državam svetovnega »juga«, učenje in zmožnosti za delovanje v globalni družbi ali družbena participacija. V zadnjem desetletju se pod vsemi obravnavanimi koncepti bolj poudarjajo okoljski izzivi in trajnostni razvoj, organizacije, ki uporabljajo in razvijajo posamezne koncepte, pa jih zdaj postavljajo v okvir ciljev trajnostnega razvoja.

Ključne besede: globalno izobraževanje, globalno učenje, izobraževanje za globalno državljanstvo, izobraževanje za razvoj, izobraževanje za trajnostni razvoj

FROM COLONIAL LEARNING TO EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT: A REVIEW OF SELECTED EDUCATIONAL CONCEPTS CONCERNING GLOBAL INTERDEPENDENCE – ABSTRACT

After the Second World War, certain intergovernmental organisations promoted an approach to education that would transcend national borders and nationalistic beliefs and, while being conscious of international and global interdependence, address the current social challenges from a transnational perspective. In line with such trends, many different educational concepts have evolved to date, especially

since 2000, generating terminological and conceptual ambiguity that this article seeks to reduce by focusing on the five main concepts: global education, global learning, global citizenship education, development education, and education for sustainable development. The concepts have more similarities than differences; however, depending on the conceptualisation, sustainable development, learning and the competences for a global society, developmental aid to the "South" or social participation may be more in the forefront. In the past decade, all the concepts have placed greater emphasis on environmental challenges and sustainable development, while organisations that promote and develop these concepts are now placing them within the framework of sustainable development goals.

Keywords: *global education, global learning, global citizenship education, development education, education for sustainable development*

UVOD

Izobraževanje o globalnih okoljskih in družbenih spremembah, trajnostnem razvoju (TR) in drugih oblikah globalnih soodvisnosti se ni pojavilo v 21. stol., ampak ima daljšo tradicijo v okviru različnih konceptov izobraževanja, ki se posvečajo aktualnim okoljskim in družbenim izzivom. Izobraževanje državljanov posamezne države o svetu prek njenih nacionalnih meja se že več kot stoletje pojavlja v šolskih sistemih nekaterih industrijsko razvitih držav, v katerih je bilo to izobraževanje najprej povezano predvsem s kolonializmom teh držav (Bourn, 2014). Sistemsko izobraževanje o globalni soodvisnosti se tako ni začelo zaradi potrebe po transnacionalnem sodelovanju ali spoštovanju sočloveka ali okolja, ampak je bilo kolonialno učenje povezano s širjenjem nacionalnih interesov. Ključni mejnik v tej tradiciji je konec druge svetovne vojne ter ustanovitev Organizacije združenih narodov (OZN) in njene Organizacije Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo (UNESCO), po katerem se je na evropski in svetovni ravni vse bolj spodbujal mednarodni pogled v izobraževanju, ki bi presegal državne meje in nacionalistična prepričanja, kar je pridobilo podporo v nekaterih razvitih delih svetovnega »severa« – Severni Ameriki, Evropi in na Japonskem (Bourn, 2014). Sočasno so se močno izboljšali kanali komunikacije in druge povezave med državami, kar je pomembno vplivalo na globalno širjenje informacij in medsebojno učenje držav (Rauner, 1999). V naslednjih desetletjih je nastalo več sorodnih izobraževalnih konceptov, ki poudarjajo medsebojno soodvisnost različnih držav in družb ter se v različnih merah posvečajo tudi okoljskim temam. V tem kontekstu Davies idr. (2005) ločujejo med *nacionalnim* in *postnacionalnim* modelom družbe in izobraževanja. V nacionalni model uvrščajo izobraževanje, ki je usmerjeno na nacionalne interese, identiteto in pripadnost, v postnacionalni model pa izobraževanje z globalno perspektivo, ki poudarja soodvisnost držav in regij ter povezuje državljanstvo s transnacionalno pripadnostjo.

Različni postnacionalni izobraževalni koncepti iz druge polovice 20. in začetka 21. stol. imajo različne opredelitve in se običajno uporabljajo v različnih kontekstih, čeprav pogosto opisujejo podobne fenomene ali pa se celo uporabljajo sinonimno ali skupno v okviru krovnega pojma (npr. Rajacic idr., 2010; CONCORD, 2018). Hkrati se za posamezne

koncepte pojavljajo raznolika pojmovanja, tako da so poleg terminološke zmede prisotne tudi konceptualne nejasnosti. V mednarodnem prostoru je v angleški literaturi (npr. Bourn, 2014, 2015; McCloskey, 2014; Milana in Tarozzi, 2019; Sund in Pashby, 2020) najvidnejših pet sorodnih izobraževalnih konceptov: globalno izobraževanje, globalno učenje, izobraževanje za globalno državljanstvo, izobraževanje za razvoj in izobraževanje za trajnostni razvoj.¹ V nadaljevanju bo vsak izmed njih natančneje predstavljen – njegov razvoj, opredelitve in kritike, osrednje organizacije, ki v različnih kontekstih uporabljajo posamezen koncept, ter njihove ključne skupne značilnosti.

Namen prispevka je tako s predstavitvijo konceptov in trendov na področju izobraževanja o globalni soodvisnosti zmanjšati konceptualne in terminološke nejasnosti področja ter odgovoriti na vprašanja, kakšne so podobnosti in razlike med konceptualizacijami izbranih konceptov izobraževanja o globalni soodvisnosti ter kateri izmed teh konceptov je najprimernejši za uporabo v slovenskem prostoru. Odgovor na vprašanja je oblikovan na podlagi pregleda literature in metode analize dokumentov (Bowen, 2009), ki je na nacionalni ravni zajemala tri raziskovalna poročila in dve publikaciji nevladnih organizacij (Focus, SLOGA) ter dve resoluciji, dva zakona in strokovne sistemske podlage; na mednarodni ravni pa smernice Centra sever–jug Sveta Evrope, publikacijo in strokovne podlage UNESCO, publikacijo CONCORD, konvencijo OECD, tri poročila medvladnih organizacij (Evropska komisija, OZN, UNESCO) ter štiri strateške okvire medvladnih organizacij (OZN, UNESCO ter skupini medvladnih in vladnih oz. medvladnih in nevladnih organizacij). Analiza je tako zajemala 22 dokumentov, ob tem pa so bila vključena tudi spletna mesta organizacij. Ključne ugotovitve kažejo na veliko vsebinsko ujemanje izbranih izobraževalnih konceptov, pomemben vpliv mednarodnih organizacij na njihove konceptualizacije ter trend večanja pomembnosti okoljskih izzivov in TR v njih.

GLOBALNO IZOBRAŽEVANJE

V Angliji in Severni Ameriki se je izoblikoval koncept globalnega izobraževanja, ki je bil z namenom širjenja človekovih pravic, TR, aktivnega državljanstva ter medkulturnega razumevanja in miru najbolj razširjen v 80. in 90. letih 20. stol. (Bourn, 2014; Pike, 2000). Na evropski ravni je bil na podlagi podobnih vrednot ter s težnjo po širjenju demokracije, človekovih pravic in vladavine prava tudi na druge kontinente leta 1989 v okviru Sveta Evrope ustanovljen Center sever–jug (Svet Evrope, 2020). Globalno izobraževanje je eno od treh prioritetenih področij delovanja tega centra (poleg spodbujanja politične participacije mladih in opolnomočenja žensk), vsa področja pa so zdaj postavljena v okvir

¹ Med sorodnimi koncepti se pojavljajo še globalna vzgoja, globalne perspektive/dimenzije v izobraževanju, globalno mladinsko delo, globalno učenje za spodbujanje TR, ozaveščanje za razvoj, izobraževanje za človekove pravice, izobraževanje za globalni razvoj, izobraževanje za globalno družbeno pravičnost, izobraževanje za mednarodno razumevanje, izobraževanje za mir, izobraževanje za planetarno državljanstvo (poudarek na okoljevarstvu), izobraževanje za trajnost, kritična globalna pedagogika, kulturno vzdržna/trajnostna pedagogika, okoljsko izobraževanje, pedagogika za globalno in okoljsko družbeno pravičnost, svetovne študije, učenje globalnih veščin, učenje v globalni družbi, učenje za demokratično državljanstvo, učenje za evropsko državljanstvo ter zeleno izobraževanje.

prispevanja k *ciljem TR* (CTR) OZN (Svet Evrope, 2020). Del aktivnosti centra je usmerjen v Evropo in dvig ozaveščenosti o globalni soodvisnosti in solidarnosti z mladinskimi programi in izobraževanjem (kar Center sever–jug običajno imenuje globalno izobraževanje, občasno pa izobraževanje za globalno državljanstvo), del pa v druge dele sveta ter spodbujanje dialoga in solidarnostnih politik (Cabezudo idr., 2012). Na evropski ravni se je vzpostavila tudi mreža ministrstev in agencij, ki v posameznih državah politično oblikujejo globalno izobraževanje, imenovana GENE (Global Education Network Europe), katere slovenski članici sta Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport ter Ministrstvo za zunanje zadeve (GENE, 2020).

Center sever–jug globalno izobraževanje opredeljuje kot krovni pojem različnih vrst izobraževanja (izobraževanja za razvoj, izobraževanja o človekovih pravicah, izobraževanja za trajnost, izobraževanja za mir in preprečevanje konfliktov ter medkulturnega izobraževanja) ter ga definira kot »izobraževanje, ki ljudem odpira oči in um za realnosti sveta ter jih prebuja za prispevek k bolj pravičnemu svetu, z več enakosti in človekovih pravic za vse« (Maastrichtska deklaracija o globalnem izobraževanju, 2002, str. 2). Podobno, a malo manj poetično globalno izobraževanje opišejo Cabezudo idr. (2012):

Globalno izobraževanje je perspektiva v izobraževanju, ki izhaja iz dejstva, da sodobni ljudje živimo in vplivamo drug na drugega v vse bolj globaliziranem svetu, zaradi česar je za izobraževanje ključnega pomena, da učečim se ponudi možnost in sposobnost reflektirati in izražati svoje poglede in vlogo v globalni, medsebojno povezani družbi, kot tudi razumeti in razpravljati o kompleksnih odnosih med družbenimi, okoljskimi, političnimi in gospodarskimi vprašanji ter razvijati nove načine razmišljanja in delovanja. (str. 10)

Koncept globalnega izobraževanja spremljajo tudi različne kritike. Že konec 20. stol. je bila kritizirana nejasnost samega koncepta, saj so se pojavljale njegove zelo raznolike konceptualizacije. Precej kritik je bila deležna tista, ki je globalno izobraževanje opredeljevala kot usposabljanje za uspešno gospodarsko tekmovanje na globalnem trgu (Pike, 2000). Danes se med kritikami omenjajo evrocentričnost in površinskost koncepta ter njegova polarizacija sveta na »sever« in »jug« (Gregorčič, 2018). Krause (2016, str. 158) opozarja, da je globalno izobraževanje postalo »piarovski instrument« držav »severa« pri pridobivanju podpore za pomoč državam »juga«, pri čemer se še vedno odražajo hierarhični kolonialni odnosi, ob tem pa umanjata emancipatorna vrednost izobraževanja ter doseganje konkretnjših družbenih sprememb ob oblikovanju informirane, kritične in polnomočene globalne družbe.

GLOBALNO UČENJE

Globalno učenje ima precej podobnosti z globalnim izobraževanjem, zaradi česar se termina zelo pogosto uporabljata skupaj ali sinonimno. Izraziteje se je globalno učenje začelo pojavljati po letu 2000 z namenom poudarjanja procesa učenja in ozaveščanja o bivanju

v soodvisnem globaliziranem svetu za razvoj zmožnosti spoprijemanja z globalnimi izzivi (Bourn, 2014; Scheunpflug, 2011b). Obenem se je v globalnem učenju okrepil »pristop zagovornišтва«, kot Rajacic idr. (2010, str. 21) označijo učne aktivnosti, ki ciljajo na dosego specifičnih sprememb v vedênju oseb za dosego večje pravičnosti in trajnosti družbe, medtem ko (resnični) »pristop globalnega učenja« cilja na opolnomočenje in krepitev zmožnosti učečih se, da sami kritično reflektirajo svojo vlogo in odgovornost v globalizirani družbi ter sledijo svojemu lastnemu mišljenju in skladno s tem sprejemajo odločitve, za kar so najprimernejše participativne, dialoške, eksperimentalne in na učečo se osebo osredinjene učne metode in oblike.

Kot ključne učne vsebine globalnega učenja Bourn idr. (2016) navajajo teme razvoj, okolje, mir in medkulturnost, Scheunpflug (2011a, 2011b) pa življenjske razmere v različnih delih sveta, temeljne vzroke revščine, globalizacijo, cilje razvoja OZN ter človekove in otrokove pravice. V izobraževalnih programih globalno učenje sicer pogosto ne poteka samostojno, kot poseben izobraževalni program, ampak je uporabljeno kot načelo pri poučevanju o raznolikih temah (Bourn idr., 2016). Učni proces mora odsevati kompleksno globalno soodvisnost različnih skupnosti, idej in praks ter ponuditi učečim se priložnost za temeljit razmislek o lastnih prepričanjih in pogledih drugih oseb, kar pogosto terjaja preizpraševanje predstav o sebi, svetu in drugih (Kahn in Agnew, 2016). Temeljni cilj globalnega učenja je tako kritična samorefleksija nazorov in delovanja (Scheunpflug, 2011a).

Medtem ko ima v ZDA globalno učenje pomembno vlogo predvsem pri internacionalizaciji visokega šolstva (Kahn in Agnew, 2016), je v evropskem prostoru precej bolj močno v nevladnem sektorju, ki je tudi osrednji pobudnik širjenja globalnega učenja v izobraževalne sisteme² (Bourn, 2014; Rajacic idr., 2010). Tudi v Sloveniji so na področju globalnega učenja aktivne različne nevladne organizacije, ki so povezane v leta 2005 ustanovljeno platformo nevladnih organizacij za razvoj, globalno učenje in humanitarno pomoč SLOGA. Platforma združuje 38 organizacij članic in je od leta 2006 vključena v evropsko mrežo CONCORD, ki na evropski in globalni ravni sodeluje v političnih procesih ter je sestavljena iz podobnih nacionalnih platform nevladnih organizacij za razvojno sodelovanje iz 28 evropskih držav ter tako skupno združuje prek 2600 nevladnih organizacij (CONCORD, 2018).

O definiciji globalnega učenja v mednarodnem prostoru ni jasnega konsenza, ampak se to opisuje predvsem v okviru prej naštetih tem, pristopov ali ciljev. Drugače je v Sloveniji, kjer več avtorjev (npr. Arbeiter, 2019; Arnuš, 2010; Suša, 2015) v okviru platforme SLOGA za opredelitev globalnega učenja uporablja (že predstavljeno) definicijo globalnega izobraževanja iz *Maastrichtske deklaracije o globalnem izobraževanju*, obenem pa tudi specifično definicijo za globalno učenje, ki jo je leta 2008 oblikovala delovna skupina pri SLOGA (2019, str. 1) in po kateri je globalno učenje »vseživljenjski proces učenja

2 V Sloveniji platforma nevladnih organizacij SLOGA (2018) (tudi s tem namenom koordinira vsakoletni Teden globalnega učenja (Svet Evrope ga imenuje Teden globalnega izobraževanja), ki v državah članicah Sveta Evrope pod okriljem Centra sever-jug poteka od leta 1999, v Sloveniji pa od leta 2007.

in delovanja, ki poudarja soodvisnost ter posameznikovo vpetost v globalno dogajanje« s ciljem razvoja globalno odgovornih in aktivnih kritičnih posameznikov in družbe za prispevek »k bolj pravičnim in trajnostnim ekonomskim, socialnim, okoljskim ter na človekovih pravicah temelječim državnim in mednarodnim politikam«.

Podobno kot pri globalnem izobraževanju se tudi v kritikah globalnega učenja omenjata nejasnost in evrocentričnost koncepta. Kahn in Agnew (2016) poudarjata, da je globalno učenje določeno s specifičnim zgodovinskim in družbenopolitičnim razvojem, zaradi česar je težko dejansko globalno. Med aktualnimi trendi globalnega učenja se v zadnjih nekaj letih krepita temi trajnost in TR. Scheunpflug (2011b) poziva, naj bo trajnost temeljna perspektiva vsemu globalnemu učenju, Kavka Gobbo (2016) pa poudarja vsebinsko skladnost globalnega učenja s CTR.

IZOBRAŽEVANJE ZA GLOBALNO DRŽAVLJANSTVO

Po letu 2000 je zaznati širšo prisotnost različnih konceptov izobraževanja in učenja, ki se osredotočajo na družbene, kulturne in gospodarske učinke globalizacije³ (Pashby idr., 2020). Izmed njih se je do danes najbolj uveljavilo izobraževanje za globalno državljanstvo, predvsem pod vplivom OZN in UNESCO, pri čemer ključno prelomnico pomeni *Prva pobuda globalnega izobraževanja (Global Education First Initiative – GEFI)*, v kateri je OZN leta 2012 opredelil spodbujanje globalnega državljanstva kot eno od treh prioritetenih področij (Milana in Tarozzi, 2019). Po letu 2015 je OZN (2017) cilje GEFI postavil v okvir Agende 2030 in poudaril, naj se globalno državljanstvo osredotoča predvsem na učenje in poučevanje za TR. Skupaj z izobraževanjem za TR je izobraževanje za globalno državljanstvo z namenom prispevanja k TR tudi umeščeno v CTR 4.7, ki obravnava zagotavljanje kakovostnega izobraževanja in vseživljenjskega učenja za spodbujanje TR.

Globalno državljanstvo in izobraževanje zanj sta konceptualizirana na veliko različnih načinov – Pashby idr. (2020) v svojem članku predstavljajo devet različnih konceptualizacij, izoblikovanih po letu 2005, ob tem pa podajo tudi svojo lastno (torej deseto). UNESCO (2014, str. 14–15) opredeljuje globalno državljanstvo kot občutek pripadnosti širši skupnosti, ki povezuje lokalno z globalnim ter vzpostavlja razumevanje in vedenje posameznika v odnosu do okolja na podlagi univerzalnih vrednot in spoštovanja različnosti, izobraževanje za globalno državljanstvo pa opredeljuje v okviru zastavljenega splošnega cilja: »opolnomočiti učeče se, da na lokalni in globalni ravni prevzamejo aktivne vloge ter se soočijo z globalnimi izzivi in jih uspešno rešijo ter dejavno pripomorejo k pravičnejšemu, mirnejšemu, tolerantnejšemu, varnejšemu ter bolj vključujočemu in trajnostnemu svetu«. Koncept izobraževanja za globalno državljanstvo zajema *kognitivno* (usvajanje znanja in kritično mišljenje o družbenih izzivih na različnih ravneh), *družbeno-emocionalno* (občutek pripadnosti človeštvu, skupne vrednote in odgovornost, empatija, solidarnost,

3 Mikulec (2019, str. 153) opredeli globalizacijo kot »naraščajočo soodvisnost na ekonomskem, političnem, kulturnem, tehnološkem in drugih področjih do mere, ko so vse ravni človeške organiziranosti prepletene v en sistem.«

spoštovanje različnosti) ter *vedénjsko* dimenzijo (učinkovito in odgovorno ravnanje za prispevek k mirnemu in trajnostnemu svetu) (UNESCO, 2015). Ključna razlika med izobraževanjem za globalno državljanstvo in preostalimi obravnavanimi koncepti je poudarjanje državljanstva kot načina participacije v družbi, ki konkretnije poveže globalno dimenzijo izobraževanja s koncepti enakosti, družbene pravičnosti, človekovih pravic in vladavine prava (Milana in Tarozzi, 2019).

Medtem ko UNESCO z izobraževanjem za globalno državljanstvo humanistično cilja predvsem na ohranjanje miru in trajnostno rabo virov (Grotlüschen, 2018), je v zadnjem obdobju globalno državljanstvo deležno večje podpore tudi od (bolj) gospodarsko usmerjenih medvladnih organizacij, kot je Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD), ki v globalnem državljanstvu vidi predvsem ekonomsko vrednost (Milana in Tarozzi, 2019). Pashby idr. (2020) takšno pojmovanje izobraževanja za globalno državljanstvo skupaj z drugimi podobnimi, ki v globalnem državljanstvu vidijo predvsem prispevek k človeškemu kapitalu in gospodarskemu razvoju, uvrščajo v *neoliberalno kategorijo* izobraževanja za globalno državljanstvo, ob tem pa ločijo še *liberalno kategorijo*, katere koncepti se osredotočajo na demokratičnost, univerzalne vrednote, medsebojno spoštovanje in enakost kultur, ter *kritično kategorijo*, katere koncepti opozarjajo na družbeno (ne)pravičnost, trenutna razmerja moči v družbah, zgodovinske vzroke današnjih neenakosti ter evrocentričnost globalnega državljanstva.

Največ kritik so deležne konceptualizacije neoliberalne kategorije (Pashby idr., 2020), poleg tega pa se kritike izobraževanja za globalno državljanstvo nanašajo predvsem na prešibko doseganje dejanskih družbenih sprememb. Takšne kritike so najglasnejše v okviru koncepta izobraževanja za *postkolonialno* (uporablja se tudi *dekolonialno*) globalno državljanstvo (Andreotti, 2011), ki se konkretnije posvečajo diskriminatorni obravnavi prebivalcev svetovnega »juga« in zgodovinsko zapostavljenih družbenih skupin. Pri tem je ključna kritika evrocentrizma ter hierarhičnega odnosa med svetovnim »severom« in »jugom«. Dill (2013) opozarja, da prevladujoče oblike izobraževanja za globalno državljanstvo niso resnično univerzalne, ampak so zasidrane v predpostavkah in individualizmu zahodnega sveta. S tem pa se pojavlja nevarnost, da izobraževanje za globalno državljanstvo deluje v nasprotju s svojimi cilji in paternalistično širi določeno (evropsko/zahodno/»severno«) kulturo in nazore v preostale dele sveta, kar pa je spet neka oblika kolonizacije (Andreotti idr., 2011).

IZOBRAŽEVANJE ZA RAZVOJ

Izobraževanje za razvoj se je ob procesih dekolonizacije v 60. letih 20. stol. uveljavilo v Evropi in Severni Ameriki v okviru nevladnih in nato javnih politik in programov z namenom zmanjševanja odpora državljanov (predvsem davkoplačevalcev) do javnega financiranja humanitarnih in razvojnih aktivnosti (tudi npr. poklicnega izobraževanja)⁴ v

4 V angleški literaturi (npr. Sant idr., 2018; Singh, 2019, 2020) se običajno ločuje med »izobraževanjem za razvoj« (ang. *education for development*) kot izobraževanjem, ki ob podpori držav »severa« poteka v revnejših

državah z visoko stopnjo revščine (Sant idr., 2018; Singh, 2019). Proti koncu 60. let je bil takraten način ponujanja razvojne pomoči deležen številnih kritik oseb, ki so opozarjale na paternalističen pristop zgolj »dajanja humanitarne pomoči«, zaradi česar so različna družbena gibanja vse bolj poudarjala potrebo po zagotavljanju večje družbene pravičnosti (Bourn, 2014). Te kritike so bile najglasnejše v Latinski Ameriki, kjer je Paulo Freire z objavo *Pedagogike zatiranih* leta 1968 sprožil ključen premik v oblikovanju izobraževanja za razvoj, od katerega dalje se je v izobraževanju za razvoj (vsaj v teoriji) kot prevladujoč razvil kritičen pristop, ki poudarja participativne metode in opolnomočenje skupnosti za dosego večje družbene pravičnosti (Bourn, 2015; McCloskey, 2014). Ob večjem poudarjanju transformiranja družbe in posameznikov z razvojem kritične zavesti se je sčasoma začelo uporabljati poimenovanje »izobraževanje za razvoj in ozaveščanje«, ki je tudi danes pogosto poimenovanje tega koncepta v mednarodnem prostoru (McCloskey, 2014).

V 80. in 90. letih je izobraževanje za razvoj kot način ozaveščanja in vzpostavljanja razumevanja za mednarodno razvojno pomoč pridobilo široko podporo izobraževalcev in oblikovalcev politik (Sant idr., 2018). K tej podpori je pripomoglo tudi učenje ob širjenju vpliva različnih medijev, ki so ažurno in nazorno poročali o aktualnih svetovnih problematikah (npr. zelo odmevno je bilo poročanje o lakoti v Etiopiji leta 1984, ki je sprožilo humanitarno akcijo s koncertom Live Aid) (Bourn, 2014). Od leta 1989 politične okvire mednarodnega razvoja in s tem izobraževanja za razvoj primarno določajo medvladne organizacije, predvsem OECD, Svetovna banka, Mednarodni denarni sklad ter OZN (Singh, 2020). Kot pomemben dejavnik vpliva na izobraževanje za razvoj se kažejo razvojni cilji OZN (Sant idr., 2018). Septembra 2000 je bila sprejeta *Deklaracija tisočletja*, iz katere je bilo izpeljanih osem krovnih *razvojnih ciljev tisočletja* do leta 2015 (npr. izkoreniniti skrajno revščino in lakoto, spodbujati enakost spolov, zagotoviti trajnost okolja), leta 2015 pa jih je nasledilo 17 CTR.

Leta 2007 je skupina ključnih evropskih deležnikov na področju izobraževanja za razvoj oblikovala skupni strateški okvir *Prispevek ozaveščanja in izobraževanja za razvoj* (Krause, 2010). V njem so opredelili izobraževanje za razvoj in ozaveščanje kot (CONCORD idr., 2007):

državah z namenom njihovega (ekonomskega) razvoja, ter »razvojnim izobraževanjem« (ang. *development education*) kot izobraževanjem, ki običajno poteka v državah »severa« in je namenjeno ozaveščanju njihovih državljanov o globalnih izzivih ter pridobivanju podpore državljanov za finančno pomoč industrijsko manj razvitim državam. V tem prispevku pod poimenovanjem »izobraževanje za razvoj« obravnavamo slednjega, saj gre pri njem za koncept na področju izobraževanja o globalni soodvisnosti. Takšno poimenovanje smo izbrali zaradi (1) odsotnosti precedensa v slovenski (znanstveni) terminologiji, ki gotovo izhaja iz tega, da Slovenija nima dolge zgodovine v vlogi donatorice razvojne pomoči (Bučar in Udovič, 2007), ki bi sicer lahko ustvarjala potrebo po opisanem »razvojnem izobraževanju«; (2) z gledovanju po poimenovanju izobraževanje za TR, ki je v Sloveniji najbolj uveljavljen koncept področja (Krause, 2010); (3) želje po izogibanju dodatni terminološki zmedbi, zlasti ob upoštevanju sorodnosti (včasih tudi sinonimnosti) sodobnih konceptualizacij »razvojnega izobraževanja« in izobraževanja za TR; ter (4) sodobne dominantnosti izobraževanja za TR tudi v drugih državah in mednarodnih organizacijah (zlasti po 2015), kar zmanjšuje verjetnost, da bi se »razvojno izobraževanje« v opisani obliki dejansko kdaj razvilo v Sloveniji.

izobraževanje in ozaveščanje, ki pripomore k izkoreninjanju revščine in promociji trajnostnega razvoja skozi ozaveščanje javnosti ter izobraževalne pristope in aktivnosti, ki temeljijo na vrednotah človekovih pravic, družbene odgovornosti, enakosti spolov in občutka pripadnosti k skupnemu svetu ter na idejah in razumevanju razlik v človeških življenjskih pogojih in težnjah po premostitvi teh razlik, kot tudi na participativnih in demokratičnih aktivnostih, ki vplivajo na družbeno, ekonomsko, politično in okoljsko stanje ter s tem na revščino in trajnostni razvoj. (str. 5)

Ob tem so si zastavili takšno izobraževanje (in ozaveščanje) narediti dostopno vsem ljudem v Evropi skozi vsa življenjska obdobja (CONCORD idr., 2007). Izobraževanje za razvoj pa je lahko bolj ali manj poglobljeno ter ima različne cilje, zaradi česar je Krause (2010, str. 7) oblikoval spodnjo tipologijo (Tabela 1). Po njegovi analizi prevladujeta v Sloveniji v okviru vlade (Ministrstva za zunanje zadeve) prva in druga raven izobraževanja za razvoj (odnosi z javnostmi in ozaveščanje), v okviru nevladnih organizacij pa tretja raven (globalno izobraževanje).

Tabela 1

Različne ravni izobraževanja za razvoj

	Odnosi z javnostmi/PR	Ozaveščanje	Globalno izobraževanje	Življenjske zmožnosti
	<i>ni prepoznano kot izobraževanje za razvoj</i>	<i>prepoznano kot izobraževanje za razvoj</i>		
Tematski obseg	razvojno sodelovanje	širši razvojni izzivi	globalna soodvisnost, izzivi v odnosih sever-jug (okoljski, gospodarski, politični in družbeni)	lokalni in globalni etični izzivi globalne družbe (preseganje polarizacije sever-jug)
Cilj	podpora javnosti	ozaveščenost	odgovorno delovanje	kakovostno bivanje, družbene spremembe
Izobraževalni način	»indoktrinacija«	informiranje	participacija, ozaveščanje/izkušnje => razumevanje/razvoj zmožnosti => dejanja	podpora/ponujanje učnih priložnosti, opolnomočenje
Pedagoška usmeritev	marketinška	»od zgoraj navzdol«	usmerjena na učečo se osebo, normativna (cilja na vzpostavitev specifičnega vedénja)	konstruktivistična, sistemska
Udeleženci	predmet PR-strategije	prejemniki informacij	učeči se v procesu z vnaprej določenim normativnim ciljem, zagovornik/aktivist	učeči se v samoorganiziranem učnem procesu z odprtimi učnimi izidi, predstavnik družbenih sprememb
Kontekst	razvojna pomoč tujim državam	razvojne politike	(nedavna) globalizacija	lokalna skupnost in globalna družba

Opomba. Krause, J. (2010). *The European Development Education Monitoring Report - Development Education Watch*. DEEEP.

Kritike izobraževanja za razvoj je mogoče razvrstiti v tri osrednje skupine. Prva skupina kritik se nanaša na ekonomsko usmerjenost razvojne pomoči, ki jo oblikujejo medvladne organizacije, enaki pogledi pa se prenašajo tudi v izobraževanje za razvoj (Sant idr., 2018). Druga skupina kritik se nanaša na pogosto premajhno poglobljenost izobraževanja za razvoj, kar je delno že obravnavano v tipologiji Krausa. Namesto tega se je v izobraževanju in medijih bolj uveljavilo prikazovanje nazornih slik in posnetkov revnih prebivalcev (pogosto npr. otrok iz podsaharske Afrike), ki vzbujajo empatičen odziv in povečujejo podporo državljanov »severa« za razvojno pomoč »jugu« (Bourn, 2014). Tretja skupina kritik se, podobno kot pri preostalih obravnavanih konceptih, nanaša na polarizacijo sveta na razviti in superiorni »sever« ter manj razviti in podrejeni »jug«, ki prav tako pogosto odvrta od ključnih kritično usmerjenih vprašanj.

IZOBRAŽEVANJE ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ

TR se pogosto povezuje predvsem z okoljskimi težnjami in temami,⁵ čeprav je to tradicionalno le ena od treh njegovih dimenzij, poleg ekonomske in družbene (Hansmann idr., 2012). OECD si je že leta 1960 v svojem ustanovnem aktu v prvem cilju zastavil »doseganje največjega trajnostnega gospodarskega razvoja«, pri čemer je bila v ospredju ekonomska dimenzija TR (OECD, 1960; Singh, 2020). Takšno pojmovanje TR je OECD v okviru različnih iniciativ promoviral tudi v naslednjih desetletjih, širšo podporo pa je koncept dobil po konferenci OZN leta 1992 v Riu de Janeiru, kjer je bil predstavljen predvsem kot okoljevarstveni koncept (Singh, 2019). Skladno s tem se je v začetku 90. let oblikoval izobraževalni koncept, ki združuje izobraževanje za razvoj z okoljskim izobraževanjem, sčasoma pa se je razvil v izobraževanje za TR (ITR), ki poudarja predvsem elemente okoljske in družbene dimenzije TR (Bourn idr., 2016). V nekaterih nacionalnih kontekstih je ITR nasledil izobraževanje za razvoj, drugje se koncepta v podobnem obsegu pojavljata in razvijata drug ob drugem (kot ločena in vzporedna), ponekod pa, tako kot v Sloveniji, je ITR že stalno dominantnejši koncept (Krause, 2010). Vzrok prevladujočega položaja koncepta v slovenskem prostoru je verjetno v krajšem stažu države donatorice razvojne pomoči in v krajši nacionalni zgodovini izobraževanja za (trajnostni) razvoj.

Po sprejetju razvojnih ciljev tisočletja je OZN razglasil obdobje 2005–2014 za *desetletje izobraževanja za trajnostni razvoj* in s tem opredelil izobraževanje kot enega ključnih načinov prispevanja k TR in ohranjanju okolja (Buckler in Creech, 2014). V okviru desetletja je OZN široko promoviral koncept ITR in izvajal aktivnosti zviševanja kakovosti ITR, kar je vključevalo raziskovanje in inoviranje pristopov poučevanja, učenja in vsebin (Buckler in Creech, 2014). V tem obdobju so tudi druge medvladne organizacije vse bolj poudarjale TR. Leta 2008 je bil ob podpori OECD v Davosu predstavljen na koncept trajnosti osredinjen predlog prihodnje agende globalnega razvoja, čemur je kmalu sledila uradna razglasitev Svetovne banke, da bo leta 2015 *Deklaracija tisočletja* nasledila trajnostna in

5 V Sloveniji je bila dominantnost okoljske dimenzije TR pri (vzgoji in) izobraževanju za TR identificirana že na vseh ravneh šolskega sistema (Erjavšek idr., 2014; Gobbo, 2011; Jamšek in Javrh, 2009; Kregar, 2017; Mlinar, 2010).

inkluzivna agenda, OZN pa je ob tem promoviral agendo in oblikoval platformo za njeno sprejetje (Singh, 2019). 25. septembra 2015 je bila tako na generalni skupščini OZN sprejeta Agenda 2030 s 17 CTR in 169 podcilji, ki »temeljijo na razvojnih ciljih tisočletja in nameravajo doseči, kar njim ni uspelo« (OZN, 2015, str. 1).

Kot temeljni namen CTR so opredeljeni odprava revščine, enakost spolov, zaščita planeta in zagotovitev blaginje za vse (Evans, 2019; OZN, 2015). Poudarjena je uravnoteženost ciljev med ekonomsko (npr. CTR 8 – dostojno delo in gospodarska rast), družbeno (npr. CTR 10 – zmanjšanje neenakosti) in okoljsko (npr. CTR 12 – vzpostavitev trajnostnih vzorcev proizvodnje in potrošnje) dimenzijo TR (OZN, 2015). Vsak CTR ima od pet do devet podciljev, vsak podcilj pa od enega do pet kvantitativnih kazalnikov. CTR 4 obravnava zagotavljanje vključujočega in pravičnega kakovostnega izobraževanja in priložnosti vseživljenjskega učenja ter v podcilju 4.7 opredeljuje vlogo ITR (OZN 2020):

Do leta 2030 zagotoviti, da vsi učeči se pridobijo znanje in veščine, potrebne za promocijo trajnostnega razvoja, vključno z, med drugim, izobraževanjem za trajnostni razvoj in trajnostni življenjski stil, človekove pravice, enakost spolov, promocijo kulture miru in nenasilja, globalno državljanstvo in spoštovanje kulturnih raznolikosti in kulturnih prispevkov k trajnostnemu razvoju. (str. 5)

Kot kazalnik doseganja podcilja 4.7 je naveden obseg popularizacije izobraževanja za globalno državljanstvo in ITR v nacionalnih izobraževalnih politikah, učnih načrtih, izobraževanju učiteljev ter ocenjevanju in preverjanju znanja. OZN tako obravnava ITR in izobraževanje za globalno državljanstvo kot osrednja in komplementarna koncepta izobraževanja o globalni soodvisnosti in TR. Z namenom prispevanja k podcilju 4.7 je UNESCO (2020) v obdobju 2015–2019 koordiniral *Globalni akcijski program za izobraževanje za trajnostni razvoj*, za nadaljnjo podporo podcilju pa namerava oblikovati *Globalni okvir izobraževanja za trajnostni razvoj*.

Milana in Tarozzi (2019) poudarjata, da ITR in izobraževanje za globalno državljanstvo nista ključna zgolj za podcilj 4.7, ampak za vseh 17 CTR, saj so ti neločljivo povezani. Ob tem opozarjata, da med tema dvema vrstama izobraževanja še niso vzpostavljene jasne konceptualne razlike, je pa razvidno, da gre pri obeh za krovna transformativna izobraževalna koncepta, ki združujeta elemente več različnih tradicionalno ločenih konceptov izobraževanja (npr. okoljskega izobraževanja, izobraževanja za človekove pravice, medkulturnega izobraževanja). UNESCO (2014) kot temeljni namen ITR opredeljuje transformacijo družbe; kot osrednje vsebine podnebne spremembe, biotsko raznovrstnost, zmanjševanje nevarnosti nesreč ter trajnostno proizvodnjo in porabo; kot didaktični pristop interaktivne in na učečo se osebo osredinjene metode ter kot ključne učne izide razvoj kritičnega in systemskega mišljenja, sodelovalnega sprejemanja odločitev in sprejemanja odgovornosti za sedanje in prihodnje generacije. Glede didaktičnega pristopa Ličen idr. (2017) podobno poudarjajo, da je treba v ITR za dosego resničnih sprememb spodbujati transformativno učenje, za kar so primerne predvsem metode akcijskega, sodelovalnega

in izkustvenega učenja, Buckler in Creech (2014) pa med osrednje vsebine dodajata še trajnostni življenjski stil in zmanjševanje revščine.

ITR ima pomembno mesto tudi v slovenski izobraževalni politiki (običajno kot »vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj«). Z *Zakonom o spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (2008, čl. 1) je bilo med 17 temeljnih ciljev slovenskega izobraževalnega sistema uvrščeno vzgajanje in izobraževanje »za trajnostni razvoj in za dejavno vključevanje v demokratično družbo, kar vključuje tudi globlje poznavanje in odgovoren odnos do sebe, svojega zdravja, do drugih ljudi, do svoje in drugih kultur, do naravnega in družbenega okolja, do prihodnjih generacij«. V podobni meri je ITR poudarjen tudi v politiki izobraževanja odraslih. *Zakon o izobraževanju odraslih* (2018, čl. 5) navaja »krepiti opolnomočenost na področju trajnostnega razvoja, zelenega gospodarstva, kulture in zdravja« kot cilj javnega interesa v izobraževanju odraslih (zlasti v neformalnih programih), v *Resoluciji o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2013–2020* (2013) pa so »programi za trajnostni razvoj, zaščito okolja, blažitev podnebnih sprememb in prilagajanje nanje« del prvega prednostnega področja izobraževanja odraslih. Tudi *Resolucija o Nacionalnem programu varstva okolja za 2020–2030* (2020) poudarja potrebo po uveljavitvi načela TR kot enega ključnih načel izobraževanja in obenem potrebo po uveljavitvi izobraževanja kot enega ključnih podpornih sistemov doseganja CTR in varstva okolja. ITR med osrednje strateške izzive in usmeritve izobraževalnega sistema uvršča tudi *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, ki (vsaj) za področje izobraževanja odraslih TR opredeljuje kot ekološko in družbeno sožitje (torej poudarjenost okoljske in družbene dimenzije TR) (Ivančič idr., 2011).

OZN (1987, str. 41) v pogosto citirani definiciji opredeljuje TR kot »razvoj, ki zadovoljuje potrebe sedanjosti brez ogrožanja možnosti prihodnjih generacij za zadovoljevanje njihovih potreb«, UNESCO (2014, str. 12) pa ITR kot izobraževanje, ki »opolnomoči učeče se osebe za sprejetje informiranih odločitev in odgovorno delovanje na področjih okoljske celovitosti, gospodarske vzdržnosti in pravične družbe za sedanje in prihodnje generacije ob spoštovanju kulturnih raznolikosti«. Ob tem UNESCO (2014) poudarja potrebo po obravnavi vseh treh dimenzij TR znotraj ITR. TR (in izobraževanje zanj) je tako s svojimi tremi dimenzijami konsenzualni koncept, ki (naj bi) hkrati zadovolji(l) okoljevarstvene težnje po trajnostnem bivanju, družbene težnje po večji pravičnosti in tudi ekonomske težnje po stalni gospodarski rasti.

TR tako ne prinaša radikalne alternative sistemom, ki so nas pripeljali do trenutnega družbenega in okoljskega stanja – v nasprotju z, npr., konceptom odrasti, ki kritizira globalni kapitalizem in neskončno zasledovanje gospodarske rasti –, ampak gre za poskus njihove prilagoditve na način, ki naj bi omogočil (oz. celo pospešil) nadaljnji gospodarski razvoj, ob tem pa oblikoval pravičnejšo družbo ter v okolju pustil čim manj negativnih (nepopravljivih) posledic. Za doseg tega je potrebno vzpostavljajanje in ohranjanje ravnotežja ter širokega političnega soglasja, ki ga trenutno predstavlja Agenda 2030 s CTR. Tako obstaja splošno strinjanje o potrebi po spremembi trenutnega (netrajnostnega) razvoja

(ekonomska dimenzija TR), k čemur lahko oz. morata pripomoči preostali dve dimenziji TR – okoljska in družbena, zaradi česar bi se moral tudi ITR osredotočiti predvsem na ti dve dimenziji. Ekonomska dimenzija TR je ob tem še vedno pomembna in potrebna dimenzija ITR, saj tega dela koncepta, ki je ključen za ustvarjanje (ne)trajnostnega okolja in družbe, ne gre preprosto prezreti, a mora biti ekonomska dimenzija primarno obravnavana skozi družbeno in okoljsko dimenzijo, in ne obratno.

Na dimenzije TR se nanašajo tudi različne kritike. Hansmann idr. (2012) navajajo, da si lahko posamezne dimenzije TR oz. njihovi elementi medsebojno nasprotujejo (npr. biotska raznovrstnost in finančni stroški, družbena pravičnost in finančne koristi), zaradi česar je TR težko obravnavati kot enoten koncept. S tem je povezana tudi njegova pogosta nejasnost, ki se problematično kaže v raznolikih interpretacijah koncepta v političnih dokumentih (Bourn idr., 2016). Kot pri vseh preostalih obravnavanih konceptih se tudi pri ITR pojavljajo kritike glede polarizacije sveta na »sever« in »jug«, čeprav se je s prehodom z razvojnih ciljev tisočletja na CTR zgodil tudi prehod s sever–jug usmeritve razvojnih politik na njihovo globalno usmerjenost (Sant idr., 2018). Prav tako se tudi pri izobraževanju za TR ponavlja kritika o površinskem izobraževanju, ki se ne dotika resničnih vzrokov trenutnega družbenega in okoljskega stanja (Tikly, 2019).

KLJUČNE RAZLIKE IN PODOBNOSTI OBRAVNAVANIH KONCEPTOV

Obravnavani koncepti imajo več skupnih značilnosti kot različnih. Med seboj se ločujejo (in si s tem zagotavljajo obstoj) predvsem po posamezni specifični značilnosti, na katero nakazuje že poimenovanje vsakega od njih. Še najmanj specifično je globalno izobraževanje (ki ga Center sever–jug Sveta Evrope sicer ne ločuje strogo od izobraževanja za globalno državljanstvo), saj je usmerjeno v razumevanje izzivov globalizacije in spoprijemanje z njimi, kar je temeljno tudi vsem preostalim obravnavanim konceptom. Brez podpore Sveta Evrope bi bil ta koncept verjetno že nadomeščen s kakšnim drugim (oz. bi se morda obdržal le v nekaterih nacionalnih kontekstih), najverjetneje prav z izobraževanjem za globalno državljanstvo, ki ga Svet Evrope tudi sam omenja ter ga v CTR spodbuja tudi OZN. Lahko bi ga sicer nadomestilo tudi globalno učenje, ki se v okviru slovenske platforme SLOGA uporablja sinonimno z globalnim izobraževanjem in katerega ključna razlikujoča značilnost je v večjem poudarjanju procesa učenja z namenom razvoja zmožnosti za delovanje v globaliziranem svetu (pri tem je običajno mišljena uporaba na učečo se osebo osredinjenih didaktičnih pristopov v izobraževanju in ne (tudi) informalno učenje o globalnih temah in izzivih).

Izobraževanje za globalno državljanstvo se ločuje predvsem po poudarjanju državljanstva kot načina družbene participacije (Milana in Tarozzi, 2019), čeprav je teme aktivnega državljanstva vse bolj opaziti tudi v preostalih konceptih. To je lahko odsev vse glasnejše retorike znotraj konceptov o prehodu »od besed k dejanjem« za doseganje konkretnjših družbenih sprememb in/ali promoviranja koncepta globalnega državljanstva s strani OZN in UNESCO. Pri izobraževanju za razvoj in ITR je ključna razlika glede na preostale

koncepte, da primerjalno najbolj poudarjata tudi gospodarske izzive, poleg družbenih, ki so v podobni meri vključeni v vse obravnavane koncepte, ter okoljskih izzivov, ki jih prav tako zajemajo vsi obravnavani koncepti, a so še posebno poudarjeni znotraj ITR in so tako glavna razlikovalna značilnost ITR. Ob tem je tradicionalno ključna razlika med izobraževanjem za razvoj in ITR težnja slednjega po doseganju trajnostnih sprememb v vseh delih sveta, medtem ko je izobraževanje za razvoj usmerjeno v ozaveščanje prebivalcev svetovnega »severa« z namenom pridobivanja podpore za gospodarsko razvojno pomoč »jugu«.

Če vse obravnavane koncepte pogledamo skozi tipologijo avtorjev Pashby idr. (2020), ki ločujejo med neoliberalno, liberalno in kritično kategorijo izobraževanja, ugotovimo, da se pri vseh konceptih prevladujoče konceptualizacije uvrščajo nekje med liberalno in kritično kategorijo, pri čemer najbolj prevladuje liberalna kategorija. Največ značilnosti neoliberalne kategorije je bilo v preteklosti sicer zaslediti pri globalnem izobraževanju, ko se je to, predvsem v angleško govorečem prostoru, pogosto povezovalo tudi z usposabljanjem za globalno tekmovanje v gospodarstvu, danes pa je kritizirano zaradi zrcaljenja kolonialnih odnosov med državami oz. regijami (Krause, 2016; Pike, 2000). Neokolonializem in gospodarski cilji izobraževanja se pogosto povezujejo tudi z izobraževanjem za razvoj, čeprav so njegove osrednje konceptualizacije močno povezane z liberalno kategorijo ter globalno demokratizacijo, zmanjševanjem revščine in TR. Globalno učenje in ITR lahko najbližje povežemo z liberalno kategorijo; oba koncepta poudarjata demokratičnost, spoštovanje sočloveka in okolja, a predvsem v okviru obstoječih dominantnih diskurzov, pri čemer lahko ITR postavlja v ospredje tudi gospodarske cilje izobraževanja oz. neoliberalno dimenzijo. Edinega dejanskega predstavnika kritične kategorije je najti v postkolonialnih teorijah izobraževanja za globalno državljanstvo, katerih konceptualizacije tudi edine niso kritizirane zaradi neobravnavanja zakoreninjenih vzrokov družbenih nepravilnosti, širjenja neokolonializma ali »površinskega« izobraževanja. Obenem pa so v izobraževanju za globalno državljanstvo zelo vplivne tudi drugače usmerjene konceptualizacije, predvsem v okviru UNESCO, v katerih prevladujejo liberalni elementi, kot tudi pod vplivom OECD, ki konceptu dodaja več neoliberalnih elementov.

Kot že zapisano med koncepti prevladujejo podobnosti. Rajacic idr. (2010, str. 11) so v analizi praks različnih konceptov izobraževanja o globalni soodvisnosti v (takratnih) 27 državah članicah EU identificirali tri ključne skupne značilnosti:

1. razvijanje raznolikega znanja in kritičnega razumevanja globalne soodvisnosti, globalne in lokalne povezanosti, okoljskih izzivov, razmerij moči ter identitetnih in kulturnih izzivov;
2. namen opolnomočenja učečih se oseb za družbeno participacijo ter krepitev civilne družbe in demokracije v svojih okoljih s promocijo globalnega državljanstva in soodgovornosti za globalno družbo;
3. temeljenje na vrednotah pravičnosti, enakosti, vključujoče družbe, človekovih pravic, solidarnosti ter spoštovanju sočloveka in okolja.

V okviru vseh obravnavanih konceptov je v zadnjem desetletju, zlasti po letu 2015, opaziti tudi izrazitejšo poudarjanje okoljskih izzivov in TR; organizacije, ki uporabljajo,

razvijajo in širijo posamezne koncepte, pa jih zdaj postavljajo v okvir CTR. Med njimi so zelo vplivne medvladne organizacije, a te promovirajo predvsem liberalne elemente teh konceptov, s čimer se v politiki zmanjšuje prostor za bolj kritične konceptualizacije izobraževanja o globalni soodvisnosti. Kot poudarjajo Bourn idr. (2016), imajo vsi obravnavani koncepti tudi skupna teoretska ozadja, med katerimi se omenja predvsem koncept transformativnega učenja Mezirowa, Freirejev koncept ozaveščanja in razvoja kritične zavesti, Foucaultove teorije o družbeni in politični moči ter teorije postkolonializma (npr. Andreotti). Kot ključni skupni izziv konceptov Rajacic idr. (2010) navajajo odpravljanje njihove evrocentrične perspektive, Bourn idr. (2016) pa opozarjajo na nevarnost pretirano instrumentalne uporabe konceptov, ki bi lahko nasprotovala nekaterim njihovim temeljnim ciljem.

ZAKLJUČEK

Vsi opisani koncepti obravnavajo skupno področje učenja o globalni soodvisnosti, njihove definicije pa se razlikujejo glede na posamezne konceptualne elemente. Tako je lahko, odvisno od koncepta in definicije, bolj poudarjen TR, pomoč državam »juga«, učenje in zmožnosti za delovanje v globalni družbi ali pa družbena participacija kot način aktivnega (globalnega) državljanstva. Ob tem so konceptom skupni obravnavanje aktualnih družbenih in okoljskih izzivov, zagovarjanje človekovih pravic in solidarnosti, širša/globalna perspektiva tudi z razmislekom o učinkih na prihodnje generacije, razvijanje kritičnega mišljenja in odgovornega delovanja, poudarjanje opolnomočenja posameznikov za družbeno participacijo, težnja po družbenih spremembah in zmanjševanju družbenih neenakosti, grajenje vključujoče družbe ter spoštovanje različnih kultur in identitet.

Medtem ko Bourn (2015) in McCloskey (2014) označita izobraževanje za razvoj kot najprepoznavnejši oz. najprimernejši koncept in način poimenovanja področja izobraževanja o globalni soodvisnosti zaradi njegove dolgoletne tradicije oz. jasne politične konotacije (namesto označevanja izobraževanja kot nepolitičnega), Milana in Tarozzi (2019) ter CONCORD (2018) enako označijo izobraževanje za globalno državljanstvo zaradi velikega poudarka na tem konceptu v znanosti in politikah oz. zaradi velikega vpliva UNESCO, ki ta koncept razvija in širi (sicer vzporedno z ITR). Ob tem velja opozoriti, da se to področje trenutno precej hitro razvija in spreminja, tako da je povsem mogoče, da je med letoma 2014 oz. 2015 in 2018 oz. 2019 izobraževanje za globalno državljanstvo dejansko nasledilo izobraževanje za razvoj kot prevladujoči koncept področja. Zanimivo je, da nobeden od teh dveh konceptov sploh še ni prisoten v slovenski znanstveni literaturi in politikah na področju izobraževanja (a se bo to vsaj za izobraževanje za globalno državljanstvo gotovo kmalu spremenilo ob širjenju koncepta pod vplivom OZN in UNESCO). Drugače je z ITR, ki je že prisoten v slovenski literaturi in se v zadnjem desetletju tudi izraziteje razvija in popularizira ter ga ob boku izobraževanja za globalno državljanstvo v CTR kot osrednji koncept opredeljuje OZN, UNESCO pa skladno s tem izvaja različne aktivnosti za razvoj in širjenje obeh konceptov. Kljub temu pa OZN in UNESCO ne vključujeta drugih sorodnih izobraževalnih konceptov.

Na podlagi predstavljene analize zagovarjamo kot najprimernejšo za slovenski prostor uporabo koncepta ITR, saj je ta skladen: (1) s prevodi in uporabo koncepta predhodnih slovenskih avtorjev (npr. Golob, 2009; Kolnik, 2010; Ličen idr., 2017), (2) s slovenskimi izobraževalnimi politikami ter sedanjo osredotočenostjo področja učenja o globalni soodvisnosti na TR (npr. Buckler in Creech, 2014; Singh, 2020), (3) z Agendo 2030 in njenimi CTR kot tudi drugimi dokumenti OZN kot ključnega akterja obravnavanega področja, ter (4) z večjim poudarkom na TR v okviru politike EU, ki v *Evropskem zelenem dogovoru* poudarja TR. Ob tem pa se pod vplivom medvladnih organizacij v politikah pojavljajo konceptualizacije ITR, ki so bolj liberalno ali celo neoliberalno usmerjene ter se s tem ne oddaljujejo drastično od obstoječega družbenega in okoljskega stanja. Za povečanje možnosti transformacijskih učinkov je zato treba okrepiti kritično dimenzijo ITR, k čemur lahko pripomorejo postkolonialne teorije izobraževanja.

Na področju izobraževanja odraslih, katerega pomemben del je tudi učenje v vsakdanjem življenju oz. informalno učenje o temah TR, zagovarjamo uporabo koncepta *izobraževanje in učenje odraslih za TR*, ki ga, sledeč definiciji avtorjev Leicht idr. (2018) in pojmovanju TR za izobraževanje odraslih avtorjev Ivančič idr. (2011), opredeljujemo kot izobraževanje in učenje odraslih, ki je osredinjeno na spodbujanje sprememb pri posameznikih in v družbi skozi kritično refleksijo za razvoj pravičnejše družbe in zmanjševanje negativnih človeških vplivov na okolje. To je sicer z namenom vključevanja različnih izobraževalnih praks in praks učenja resda še vedno precej široka definicija, a ob fluidnosti konceptov obstaja nevarnost, da bi bila konkretnjša definicija ustrezna zgolj za krajše obdobje. Kot navaja McCloskey (2014), lahko definiranje obravnavane koncepte zasidra v določeni točki v zgodovini in zanemari stalno se spreminjajoče ekonomske, družbene in politične kontekste.

Čeprav smo v tem prispevku z evropskega vidika obravnavali koncepte, ki so kritizirani zaradi evrocentrizma, je bil namen predstaviti ključne koncepte in trende na področju izobraževanja o globalni soodvisnosti ter tako zmanjšati konceptualno in terminološko zmedo, ki trenutno vlada na tem področju. Vsi predstavljeni koncepti imajo danes sicer globalen vpliv in široko prisotnost ob širjenju pogledov svetovnega »severa« v druge dele sveta prek mednarodnih organizacij (kar je, sledeč Andreotti (2011), prikriti kolonializem, sledeč Freireju (2005) pa kulturna invazija), s čimer so nadvladali tudi sorodne koncepte oz. filozofske tradicije s svetovnega »juga« (npr. južnoameriški *buen vivir*, indijski ekološki *swaraj* ali južnoafriški *Ubuntu*). V nadaljnjem raziskovanju bi bilo zato za zmanjšanje evrocentrizma in oblikovanje resnično globalne perspektive, bolj kot raziskati sorodne *koncepte* s svetovnega »juga«, smiselno spoznati predvsem tamkajšnje *prakse* ITR (oz. z oblikovano definicijo ITR ujemajoče se načine izobraževanja z drugačnimi poimenovanji).

LITERATURA IN VIRI

- Andreotti, V. (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230337794>
- Andreotti, V., Ahenakew, C. in Cooper, G. (2011). Equivocal Knowing and Elusive Realities: Imagining Global Citizenship Otherwise. V V. Andreotti in L. M. T. M. de Souza (ur.), *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education* (str. 233–250). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203156155>
- Arbeiter, J. (2019). *Analiza področja globalnega učenja v Sloveniji in priporočila za nadaljnjo krepitev*. SLOGA.
- Arnuš, N. (2010). *Publikacija o globalnem učenju v Sloveniji*. SLOGA.
- Bourn, D. (2014). *The Theory and Practice of Global Learning*. Development Education Research Centre, Institute of Education.
- Bourn, D. (2015). *The Theory and Practice of Development Education: A pedagogy for global social justice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315752730>
- Bourn, D., Hunt, F., Blum, N. in Lawson, H. (2016). *Primary Education for Global Learning and Sustainability*. Cambridge Primary Review Trust.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Buckler, C. in Creech, H. (2014). *Shaping the Future We Want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): Final Report*. UNESCO.
- Bučar, M. in Udovič, B. (2007). Oblikovanje strategije mednarodnega razvojnega sodelovanja Slovenije ob upoštevanju načel EU. *Teorija in praksa*, 44(6), 842–861.
- Cabezudo, A., Christidis, C., Carvalho da Silva, M., Demetriadou-Saltet, V., Halbartschlager, F. in Mihail, G.-P. (2012). *Global Education Guidelines: A Handbook for Educators to Understand and Implement Global Education*. North-South Centre of the Council of Europe.
- CONCORD. (2018). *Global citizenship education in Europe. How much do we care?* CONCORD Europe.
- CONCORD, Svet evropskih občin in regij, Razvojni inštitut za mednarodne odnose Češke republike, Enota Evropske komisije za mednarodno sodelovanje in razvoj, Evropski parlament, Evropski forum mladih, belgijsko Ministrstvo za zunanje zadeve, trgovanje in razvojno sodelovanje, Evropska mreža za globalno izobraževanje, nemško Zvezno ministrstvo za gospodarsko sodelovanje in razvoj, Irish Aid irskega Ministrstva za zunanje zadeve, luksemburški direktorat za razvojno sodelovanje Ministrstva za zunanje zadeve, slovensko Ministrstvo za zunanje zadeve, Center sever-jug Sveta Evrope, Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj, portugalska Agencija za razvoj in Slovaška agencija za mednarodno razvojno sodelovanje. (2007). *The European Consensus on Development: the contribution of Development Education & Awareness Raising*. https://diplomatie.belgium.be/sites/default/files/downloads/european_consensus_development.pdf
- Davies, I., Evans, M. in Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of »global education« and »citizenship education«. *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66–89.
- Dill, J. S. (2013). *The Longings and Limits of Global Citizenship Education: The Moral Pedagogy of Schooling in a Cosmopolitan Age*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203374665>
- Erjavšek, M., Kostanjevec, S. in Lovšin, F. (2014). Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj na Pedagoški fakulteti Ljubljana - primer študijskega programa Gospodinjstvo z vezavami. *Vzgoja in izobraževanje*, 45(4), 31–36.
- Evans, R. (2019). Izobraževanje 2030 in izobraževanje odraslih: Globalne perspektive in lokalne skupnosti – mostovi ali vrzeli? *Andragoška spoznanja*, 25(3), 3–21. <https://doi.org/10.4312/as.25.3.3-21>

- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Global Education Network Europe. (2020). *Ministries and Agencies*. <https://gene.eu/about-gene/ministries-and-agencies/>
- Gobbo, Ž. (2011). *Education for Sustainable Development: Slovenija: Research Report*. Focus, društvo za sonaraven razvoj.
- Golob, N. (2009). Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj kot vseživljenjski proces. *Andragoška spoznanja*, 15(2), 19–28. <https://doi.org/10.4312/as.15.2.19-28>
- Gregorčič, M. (2018). Silenced Epistemologies: The power of testimonies and critical auto/biographies for contemporary education. *Andragoška spoznanja*, 24(1), 61–75. <https://doi.org/10.4312/as.24.1.61-75>
- Grotluschen, A. (2018). Global Competence – Does the new OECD competence domain ignore the global South? *Studies in the Education of Adults*, 50(2), 185–202. <https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1523100>
- Hansmann, R., Mieg, H. A. in Frischknecht, P. (2012). Principal sustainability components: empirical analysis of synergies between the three pillars of sustainability. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 19(5), 451–459. <https://doi.org/10.1080/13504509.2012.696220>
- Ivančič, A., Čebelič, T., Drofenik, O., Jelenc Krašovec, S., Kramar, M., Mohorčič Špolar, V. A., Možina, E., Sotošek, A., Radinović Hajdič, M., Urbanč, M. in Vilič Klenovšek, T. (2011). Izobraževanje odraslih. V J. Krek in M. Metljak (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (str. 369–417). Zavod RS za šolstvo.
- Jamšek, D. in Javrh, P. (2009). Osnovna šola - izobraževalno in kulturno srce trajnostnega ravnanja za najbolj ranljive? *Andragoška spoznanja*, 15(2), 36–44. <https://doi.org/10.4312/as.15.2.36-44>
- Kahn, H. E. in Agnew, M. (2016). Global Learning Through Difference. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 52–64. <https://doi.org/10.1177/1028315315622022>
- Kavka Gobbo, Ž. (2016). Uvodnik. V Ž. Kavka Gobbo in B. Jerman (ur.), *Z globalnim učenjem do globalnih ciljev* (str. 5). SLOGA.
- Kolnik, K. (2010). Šolska geografija v luči vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. *Dela*, 34, 201–210. <https://doi.org/10.4312/dela.34.201-210>
- Krause, J. (2010). *The European Development Education Monitoring Report - Development Education Watch*. DEEEP.
- Krause, J. (2016). NGOs in Global Education: From Promoting Aid towards Global Citizen Empowerment for Change. V H. Hartmeyer in L. Wegimont (ur.), *Global Education in Europe Revisited: Strategies and Structures: Policy, Practice and Challenges* (str. 149–160). Waxmann Verlag.
- Kregar, S. (2017). Celostni pristop k vključevanju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. *Vzgoja in izobraževanje*, 48(4), 27–33.
- Leicht, A., Heiss, J. in Jung, W. B. (2018). Introduction. V A. Leicht, J. Heiss in W. J. Byun (ur.), *Issues and trends in Education for Sustainable Development* (str. 7–16). UNESCO.
- Ličen, N., Findeisen, D. in Fakin Bajec, J. (2017). Communities of Practice as a Methodology for Grass-roots Innovation in Sustainable Adult Education. *Andragoška spoznanja*, 23(1), 23–39. <https://doi.org/10.4312/as.23.1.23-39>
- Maastrichtska deklaracija o globalnem izobraževanju*. (15. – 17. 11. 2002). <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168070e540>
- McCloskey, S. (2014). Introduction: Transformative Learning in the Age of Neoliberalism. V S. McCloskey (ur.), *Development Education in Policy and Practice* (str. 1–18). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137324665>

- Mikulec, B. (2019). *Evropeizacija izobraževanja: Izobraževanje odraslih med teorijo, evropsko in nacionalnimi politikami ter prakso*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. <https://doi.org/10.4312/9789610601425>
- Milana, M. in Tarozzi, M. (2019). *Addressing global citizenship education (GCED) in adult learning and education (ALE)*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Mlinar, A. (2010). Paradigma trajnosti in izobraževanje. Raziskava na slovenskih univerzah s posebnim ozirom na Univerzo na Primorskem. *Annales, Series historia et sociologia*, 20(1), 119–130.
- OECD. (14. 12. 1960). *Convention on the Organisation for Economic Co-operation and Development*. <https://www.oecd.org/general/conventionontheorganisationforeconomicco-operationanddevelopment.htm>
- OZN. (20. 3. 1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- OZN. (25. 9. 2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- OZN. (2017). *Global Education First Initiative (GEFI) – United Nations Partnerships for SDGs Platform*. <https://sustainabledevelopment.un.org/partnership/?p=9696>
- OZN. (2020). *Global indicator framework for the Sustainable Development Goals and targets of the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://bit.ly/305fSXs>
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S. in Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144–164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- Pike, G. (2000). Global Education and National Identity: In Pursuit of Meaning. *Theory into practice*, 39(2), 64–73. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3902_2
- Rajacic, A., Surian, A., Fricke H.-J., Krause, J. in Davis, P. (2010). *DEAR in Europe – Recommendations for Future Interventions by the European Commission: Final Report of the ‘Study on the Experience and Actions of the Main European Actors Active in the Field of Development Education and Awareness Raising’*. European Commission.
- Rauner, M. (1999). UNESCO as an organizational carrier of civics education information. *International Journal of Educational Development*, 19(1), 91–100. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(98\)00061-3](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(98)00061-3)
- Resolucija o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2013–2020 (ReNP1013–20). (2013). *Uradni list RS*, št. 90/13 in 6/18 – ZIO-1. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO97>
- Resolucija o Nacionalnem programu varstva okolja za 2020–2030 (ReNPVO20–30). (2020). *Uradni list RS*, št. 31/20. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ODLO1985>
- Sant, E, Davies, I., Pashby, K. in Shultz, L. (2018). *Global Citizenship Education: A Critical Introduction to Key Concepts and Debates*. Bloomsbury Academic.
- Scheunpflug, A. (2011a). Global education and cross-cultural learning: A challenge for a research-based approach to international teacher education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 3(3), 29–44. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.03.3.03>
- Scheunpflug, A. (2011b). Identity and Ethics in Global Education. V L. Jääskeläinen, T. Kaivola, E. O’Loughlin in L. Wegimont (ur.), *Becoming a Global Citizen: Proceedings of the International Symposium on Competencies of the Global Citizens* (str. 31–39). The Finnish National Board of Education in Global Education Network Europe.
- Singh, S. (2019). New Horizons for Development Education in the Context of Sustainable Development Goals. *International Journal of Research in Social Sciences*, 9(3), 326–361.

- Singh, S. (2020). From Global North-South Divide to Sustainability: Shifting Policy Frameworks for International Development and Education. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 9(1), 76–102. <http://doi.org/10.17583/rimcis.2020.4923>
- SLOGA. (24. 10. 2018). *Teden globalnega učenja letos o spremembah in aktivaciji*. <https://bit.ly/2MFW21Q>
- Sund, L. in Pashby, K. (2020). Delinking global issues in northern Europe classrooms. *The Journal of Environmental Education*, 51(2), 156–170. <https://doi.org/10.1080/00958964.2020.1726264>
- Suša, R. (2015). *Globalno učenje v Sloveniji: Pregled obdobja 2008–2014*. SLOGA.
- Svet Evrope. (2020). *About the North-South Centre*. <https://www.coe.int/en/web/north-south-centre/about-the-north-south-centre>
- Tikly, L. (2019). Education for Sustainable Development in Africa: a critique of regional agendas. *Asia Pacific Education Review*, 20(2), 223–237. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09600-5>
- UNESCO. (2014). *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. <https://en.unesco.org/globalactionprogrammeoneducation>
- Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO–1). (2018). *Uradni list RS*, št. 6/18 in 189/20 – ZFRO. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7641>
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI–G). (2008). *Uradni list RS*, št. 36/08. https://www.uradni-list.si/_pdf/2008/Ur/u2008036.pdf