

Naslov članka/Article:

# POOSEBLJANJE VREDNOT TRAJNOSTNOSTI

*Embodying Sustainability Values*

Avtor/Author:

**Dr. Gregor Torkar**

DOI:

<https://doi.org/10.59132/viz/2024/4-5/33-36>

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



**Vzgoja in izobraževanje št. 4-5/2024, letnik 55**

ISSN 0350 -5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo  
Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2024

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/>

Dr. Gregor Torkar

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

# POOSEBLJANJE VREDNOT TRAJNOSTNOSTI

## *Embodying Sustainability Values*

<https://doi.org/10.59132/viz/2024/4-5/33-36>

### IZVLEČEK

V prispevku se odzivam na strateški dokument *Skupni cilji in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj* (2023), natančneje na del dokumenta, ki opredeljuje kompetence in ključne cilje s področja *trajnostni razvoj*. Utemeljujem, zakaj je kompetenca *poosebljanje vrednot trajnostnosti* izhodiščna vzgojna kompetenca za doseganje korenitejših družbenih sprememb in uveljavljanje humanistične vizije prihodnosti.

**Ključne besede:** ključni cilji, kompetence, trajnostni razvoj, vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj

### ABSTRACT

The paper discusses the strategic document *Common Goals and their Placement in Curricula and Knowledge Catalogs* (2023), specifically the part of the document that defines competences related to the primary goals in sustainable development. The author demonstrates why the competence area 'Embodying Sustainability Values' is a fundamental educational competence to achieve more radical social change and enforce a humanistic vision of the future.

**Keywords:** key goals, competences, sustainable development, education for sustainable development

### UVOD

Ker sem bil pozvan, da pričam in premišljam o trajnostnosti, se moram naprej zavezati k preciznosti popisovalca, k jeziku objektivne priče dogodkov. To mi nalaga moj položaj oziroma poklic, čeprav se težka odповem svojim zasebnim izkustvom in čustvovanjem. Prispevek je odziv na strateški dokument *Skupni cilji in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj* (2023) (v nadaljevanju *Skupni cilji*), ki ga je izdal Zavod RS za šolstvo. Komisija za pripravo skupnih ciljev in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj je določila pet področij skupnih ciljev: jezik, državljanstvo, kultura in umetnost; trajnostni razvoj; zdravje in dobrobit; digitalna kompetentnost; podjetnost. Znotraj teh področij je izbrala podpodročja ali kompetence in zanje določila ključne (temeljne) cilje, ki jih bodo predmetne kurikularne komisije lahko smiselno umestile med predmetne cilje in standarde znanja v svojem učnem načrtu ter v didaktična priporočila (Ahačič idr., 2022). Dokument sem sooblikoval v opredeljevanju kompetenc in ključnih ciljev s področja *trajnostni razvoj*, kjer smo v izhodišču sledili Evropskemu okviru kompetenc za trajnostnost (Bianchi idr., 2022). Ta opredeljuje štiri kompetenčna področja, ki prehajajo od osnovnega spoznavanja in razumevanja ter vrednotenja trajnostnosti do razvijanja mišljenja kot spretnosti za sprejemanje in razumevanje kompleksnosti pomena trajnostnosti (Ahačič idr., 2023).

Ponuditi želim nekaj dodatnih premišljevanj in premislekov o kompetencah in ključnih ciljih s področja *trajnostni razvoj* v *Skupnih ciljih* (Ahačič idr., 2023). Osredinil sem se

na kompetenco *poosebljanje vrednot trajnostnosti* oziroma na njene tri ključne cilje.

Prvi ključni cilj kompetence je **kritična ocena povezanosti lastnih vrednosti in vrednot družbe s trajnostnostjo v navezavi na svoje zmožnosti in družben položaj**. Tako kot nekatere druge vrste tudi človek aktivno sooblikuje svoj habitat, kar je posledica njegovih evolucijsko pogojenih intelektualnih sposobnosti ter sociokulturne evolucije. V prostorsko-časovnem smislu so seveda ključna človekova dejanja, ki bi jih želel najprej na kratko osvetliti v luči okoljske psihologije. Okoljsko stališče posameznika izraža njegovo skrb za okolje, ki je neločljiv preplet dveh položajev vrednotenja narave: položaja ohranjanja narave in položaja uporabe (izkoriščanja) narave. To potrjujejo tudi empirične raziskave (npr. Milfont in Duckitt, 2004; Wiseman in Bogner, 2003; Torkar idr., 2021).

V času bliskovitih ekoloških, tehnoloških, ekonomskih in socialnih sprememb je vse bolj opazna odtujitev človeka od narave, ki pa ne more biti trajna, saj povzroča razkroj v dve smeri – v uničenje narave in v izgubo človečnosti. Gre za »odpoved sistema«, pravi Peters (1999), in slepoto za globalno eksistencialno krizo, ki že vpliva na vse in bo še bolj vplivala na življenja ljudi – zlasti mlajše generacije (Sterling, 2017). »Gospodarstvo je okoljska piramidna shema, ki svoje obveznosti prelaga na mlade in nerohene,« pomenljivo zapiše Monbiot (2021, str. 39).

Na probleme okoljske krize nazorno opozarja krog pri-manjkljajev in prekoračitev socialnih temeljev in planetarnih meja na Sliki 1 (Raworth, 2017a,b). Sestavljen je iz dveh

koncentričnih obročev: socialnega temelja, ki zagotavlja, da nikomur ne primanjkuje osnovnih življenjskih potrebščin, in ekološke zgornje meje, ki zagotavlja, da človeštvo skupaj ne prekorači planetarnih meja, ki ščitijo sisteme za vzdrževanje življenja na Zemlji. **Med tema dvema nizoma meja leži prostor v obliki krofa, ki je hkrati ekološko varen in socialno pravičen: prostor, v katerem lahko človeštvo uspeva** (Raworth, 2017b).

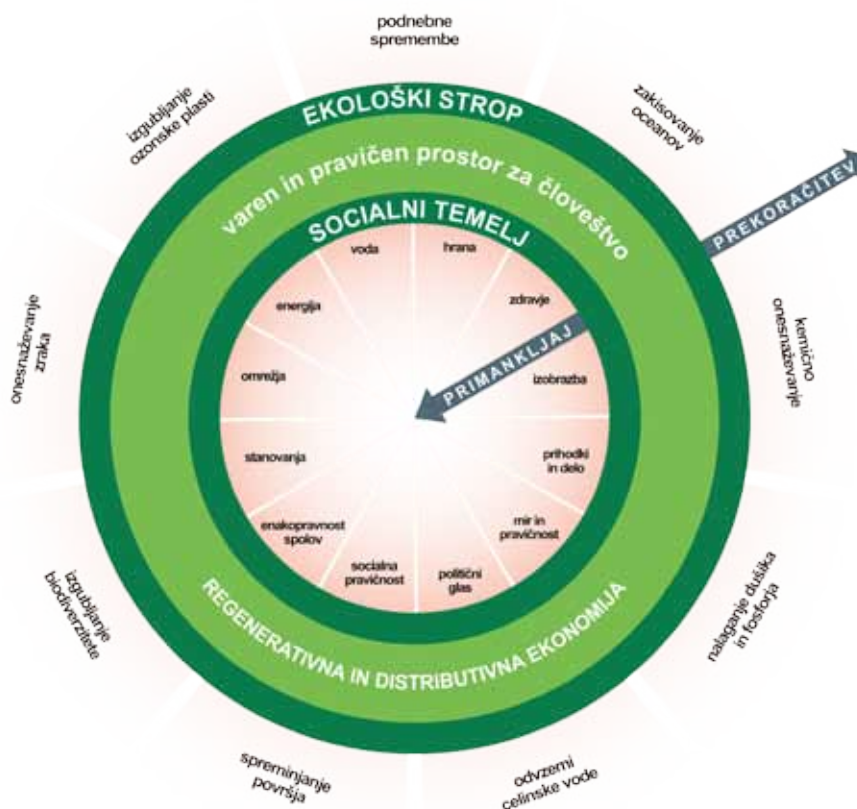
Monbiot (2012) izgube narave in njene raznolikosti opredeli kot prvo okoljsko krizo, s katero se danes sooča človeštvo. Raziskave slovenskega javnega mnenja (Vrednote v prehodu XIII, 2020) kažejo na porast števila anketiranih Slovencev (72,7 % leta 2002 in 89,5 % leta 2018), ki se poistovetijo (zelo podobna ali podobna) z osebo, ki je močno prepričana, da bi morali ljudje skrbeti za naravo in da ima skrb za okolje velik pomen zanjo. **Zakaj anketirani ne udeležajo svojih vrednot in stališč? Kje so množični pohodi okoljskih protestnikov, nujne zahteve po družbenih spremembah?**

Medtem ko raziskave kažejo, da bi si velika večina želela, da bi bil planet zaščiten, so le redki pripravljene tudi ukrepati (Monbiot, 2012, 2014). Louv (2009) in Monbiot (2014) menita, da so otroci vse bolj iztrgani iz narave, kar slednji imenuje druga okoljska kriza. Mladi, od katerih bi morda pričakovali, da bodo vodili obrambo narave, imajo z njo vse manj opravka, pravi Monbiot (2012). To je posledica izgube stika z naravno dediščino in sindroma premikanja izhodišča, na katerega je prvi opozoril že biolog Daniel Pauly (1995). Premikanje izhodišča je vrsta spremembe načina merjenja sistema, po navadi glede na prejšnje referenčne točke, ki same po sebi lahko predstavljajo pomembne spremembe glede na prejšnje stanje sistema. Vsaka generacija sprejema stanje ekosistemov, s katerim se je srečala v otroštvu, kot normalno in naravno. Z vsako novo generacijo

nastaja večji razkorak z naravo, za obsežnejše in časovno daljše okoljske spremembe (npr. podnebne spremembe, upadanje biodiverzitete) se vse težje senzibilizirajo, posledično se siromaši sistem ustaljenih vrednot, norm ali ciljev, ki obstajajo v družbi. Zato velja posebno pozornost nameniti mladim, da dobijo pomembnejšo družbeno vlogo kot zagovorniki sprememb. Opolnomočenje in mobilizacija mladih je osrednja naloga implementacije vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (VITR) za 2030; mlade moramo vključiti z namenom povečanja njihovega sodelovanja pri delovanju za trajnostni razvoj (UNESCO, 2022).

Gibson-Graham idr. (2016) izpostavljata potrebo po »globokem zgodovinskem pristopu« opolnomočenja posameznika, ki ga ne dojemamo le kot eno od številnih oblik življenja na planetu, ampak kot vrsto, katere obstoj je odvisen od drugih vrst. Dodal bi, da gre za evolijsko odvisnost, razumljeno v prostoru in času. Družbene spremembe ter vse večja fizična in miselna odtujenost od narave med mladimi zato potrebujejo korektiv v vzgojno-izobraževalnem sistemu. Ponovno moramo uravnovesiti naše odnose med seboj, z živim planetom in s tehnologijo. Ponovno se moramo naučiti naše soodvisnosti ter svojega človeškega mesta in delovanja v več kot človeškem svetu (UNESCO, 2021). Čas je namreč pokazal, da resnejša obravnava okoljskih in družbenih tematik ni mogoča brez razumevanja širšega sistema, ki mu pripadamo.

Drugi ključni cilj je, da **človek pri svojem delovanju upošteva etična načela pravičnosti, enakopravnosti ter sočutja**. V zadnjih desetletjih smo pričali upadu svetovne revščine za polovico, kar je v veliki meri posledica visokih stopenj gospodarske rasti, opaženih v gospodarstvih v vzponu (Kitajska, Indija), pa tudi v številnih afriških državah. Vendar pa po svetu še vedno obstajajo velike razlike in stopnje revščine se precej razlikujejo med različnimi



► SLIKA 1: Krof socialnih in planetarnih meja (Raworth, 2017b; v slovenščino priredil Ž. Rode)

regijami sveta. Pomanjkanje osnovne socialne zaščite v večini držav takšne težave še poslabšuje in prispeva k naraščajoči neenakosti tako v večini držav na svetovnem severu kot tudi na jugu (UN DESA, 2013; Rosling, 2019). V zadnjih petindvajsetih letih je postalo bogastvo sveta razdeljeno tako: skoraj polovica na en odstotek najbogatejših, druga polovica na preostalih 99 odstotkov (Oxfam, 2014). Takšna hitro naraščajoča dohodkovna neenakost prispeva k socialni izključenosti in eroziji socialne kohezije. V vseh družbah so skrajne neenakosti vir družbenih napetosti in potencialni katalizator politične nestabilnosti in nasilnih konfliktov. Zato je potrebna večja globalna pravičnost, ki jo naslavlja globalno učenje (Rogina idr., 2020).

**Na poti do rešitve nam stoji predvsem naša zasvojenost z udobjem.** Anko (2013) pravi, da »kadar gre za trajnost, ni situacije, kjer »dobijo« vsi. Največ izgube tisti, ki imajo največ – in prav ti se pridobljenega najkrčeviteje oklepajo.« (str. 17) E. O. Wilson je v svoji knjigi *The Origins of Creativity* (2017) izpostavil, da evolucija idej že tisočletja omogoča kulturni razcvet človeštva. Z agrarnimi, industrijsko, digitalno in drugimi revolucijami, ki jih poganja predvsem znanost, je v zadnjih tisočletjih človeštvo objektivno veliko pridobilo, predvsem na račun obsežnega preoblikovanja zemeljskega površja. Živimo v času, ko moramo končno razumeti in se sprijazniti z dejstvom, da s sedanjim načinom bivanja ogrožamo dolgoročni obstoj človeka. Kreativnost seveda ustvarja kot tudi rešuje probleme, ki jih v človeškem svetu idej, idealov in ideologij živimo. Za trajnostno prihodnost pa je ključnega pomena, katere ideje bo človeštvo ponotranjilo. Tukaj s premisleki vstopamo v polje etičnega, »imeti ali biti«, kot zapiše Fromm (2004).

Z vso zavzetostjo se moramo posvetiti vzgoji in izobraževanju mladih, katerih vrednote in moralna drža bodo presojale in izbirale ideje in ideale, ki jim bodo sledili. Wilson (2017) pravi, da je altruizem tisti, ki evolucijsko poganja uspešne primere skupinske selekcije. To zaznamuje tudi evolucijo človeka, zato so v družbi nujno potrebne spremembe vrednot, celovitejša ozaveščenost in etična drža do narave ter do soljudi sedanjih in prihodnjih generacij, kar izpostavi najvplivnejša definicija trajnostnega razvoja – o potrebi po zadovoljevanju potreb sedanjega človeškega rodu, ne da bi ogrozili možnosti prihodnjih rodov pri zadovoljevanju njihovih potreb (WCED, 1987).

**V dokumentu *Rethinking education: Towards a Global Common Good?* (UNESCO, 2015) izpostavijo potrebo po predrugačenju pomena vzgoje in izobraževanja, po povezovanju ciljev trajnostnega razvoja s konceptom skupno dobro, kar lahko dosežemo s humanistično pedagogiko.** Humanistična vizija poudarja skupek univerzalnih etičnih načel, ki bi morala biti temelj celostnega pristopa vzgoje in izobraževanja za vse. Takšen pristop vpliva na oblikovanje učnih procesov, ki spodbujajo pridobivanje ustreznega znanja in razvoj kompetenc v službi človeštva. Humanistični pristop vodi razpravo o vzgoji in izobraževanju onkraj njegove utilitarne vloge v gospodarskem razvoju. Njena osrednja skrb je vključevanje in izobraževanje, ne pa izključevanje in marginalizacija. Služi kot vodnik za obravnavo preobrazbe globalne učne krajine, v kateri je vloga učiteljev in drugih izobraževalcev še naprej osrednja pri omogočanju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj vseh (UNESCO, 2015).

Avtorji publikacije *Reimagining Our Futures Together – A New Social Contract for Education* (UNESCO, 2021) menijo, da bi

moralna vzgoja in izobraževanje graditi za skupne namene in omogočati posameznikom in skupnostim, da skupaj uspevajo. Nova socialna pogodba na področju vzgoje in izobraževanja bi morala poleg javnega financiranja izobraževanja vsebovati tudi zavezo celotne družbe, da se v javno razpravo o vzgoji in izobraževanju vključijo vsi. Ta poudarek na sodelovanju je tisto, kar krepi vzgojo in izobraževanje kot skupno dobro – obliko skupne blaginje, ki jo izberemo in dosežemo skupaj (UNESCO, 2021). Cilj VITR za 2030 je zgraditi bolj pravičen in trajnosten svet. S krepitvijo VITR prispevamo k uresničevanju 17-ih ciljev trajnostnega razvoja ter oblikovanju prihodnosti, kjer vzgoja in izobraževanje prispevata ne le k uspehom posameznikov, temveč tudi k skupnemu preživetju in blaginji globalne skupnosti (UNESCO, 2022).

Tretji ključni cilj pravi, da se **odgovoren odnos do naravnih sistemov gradi na razumevanju njihove kompleksnosti in razmerij med naravnimi in družbenimi sistemi.** Sistem implicira prepletenost med pojavi (ekološkimi, gospodarskimi, socialnimi, moralnimi, političnimi), ki se sicer zdijo nepovezani. Človeško bivanje na Zemlji je splet različnih sistemov in procesov. Te želimo spojiti s trajnostjo kot značilnostjo procesa ali stanja, ki se ohranja brez konca (Anko, 1991; Skrb za Zemljo, 1993).

Ehrenfeld (1980) izpostavlja, da je vir nezmožnosti systemskega pristopa človeška aroganca ali kot jo poimenuje aroganca humanizma. Antični mislec Protagora jo je dobro zaobjel v izjavi: »Človek je merilo vseh stvari.« Danes, tudi s pomočjo znanja, pridobljenega z znanostjo in tehnologijo, vemo, da ne zmoremo v celoti razumeti, kaj povzroči kaj v kompleksnih, interaktivnih, nelinearnih sistemih, zlasti v daljšem časovnem obdobju. Ali kot je globinski ekolog Arne Næss (Drengrson (ur.), 2005) parafraziral Protagora, da je človek res lahko merilo vsega, toda to, kar izmeri, je lahko veliko bolj mogočno od njega in od njegovega obstoja. Človek se sicer lahko vara glede svojega lastnega interesa, če se ne zaveda samega sebe in svojih resničnih potreb. **Zato sta danes v prvi vrsti potrebna iskreno spoznanje in globoka ponižnost človeštva do planeta in njegove kompleksnosti.** »Vse visi skupaj,« pravi Næss (2021, str. 32), ko utemeljuje človekovo povezanost z drugimi živimi bitji, ekosistemi, ekosfero, Zemljo in njeno dolgo zgodovino (evolucijo). Næss (2021) odvrča pozornost od prevladujočih instrumentalnih in inherentnih pogledov na naravo. Izpostavi pomen intrinzične vrednosti narave, torej narave same po sebi, ki lahko ubeži tej dominantni, utilitarni obliki gospodovanja naravi. Naravo postavi v polje osnovnega in bistvenega za preživetje človeštva.

Ponižnost, ki je potrebna za priznavanje medsebojne povezanosti in njenih neslutnih razsežnosti, še vedno ni dobro sprejeta. Vsakršno znanje je a priori razumljeno kot dobro, čeprav se niti približno ne zavedamo njegovih posledic, saj so pogosto preobsežne, da bi jih lahko dojeli ali popravili. Takšno razmišljanje ali znanje izhaja iz teoretične dedukcije in ne iz neposrednega opazovanja ali izkušenj. Samozavestno hitimo v prihodnost, ki jo imenujemo napredek (Orr, 2017). Zavest in samozavest sta človeku predvsem prek znanstvenega in tehnološkega napredka omogočili relativno osvoboditev iz okov narave. Do današnjih dni so vzgojno-izobraževalni sistemi še nekako sledili korakom v znanosti in tehnologiji ter poskrbeli, da so bile prihajajoče generacije ustrezno opremljene z znanji, veščinami in kulturnimi normami, ki pritičejo življenju v določenem prostoru in času. Družbene, gospodarske in tehnološke spremembe so potekale dovolj počasi, da so bile razumljene, prav tako tudi spremembe, ki jih je človek povzročal v

naravi. Danes temu ni več tako, saj znanost in tehnologija dosejata neslutene razsežnosti, ki jim z obstoječimi družbenimi oziroma institucionalnimi sistemi ne uspemo niti slediti, kaj šele ustrezno ovrednotiti njihove vplive.

"Noben posameznik ali perspektiva namreč ne more imeti vseh rešitev za kompleksne, večplastne izzive, s katerimi se dandanes soočamo. Zato moramo prepoznati in odpraviti sistematične izključitve in izbrise, ki jih vsiljujejo rasizem, seksizem, kolonializem in avtoritarni režimi po vsem svetu" (UNESCO, 2021, str. 53). Lotz-Sisitka (2017) opisuje na učenje-osredinjene afriške primere kolektivnega transformativnega učenja, ki odpirajo razpravo o alternativnih priložnostih in priložnostih. Avtorica izpostavi, da takšno učenje ponuja nove oblike »biti in postajati prek vzgoje in izobraževanja« (Lotz-Sisitka, 2017, str. 68–69).

VITR mora poudariti načine, kako lahko učeči se sam, v šoli ter v širšem okolju deluje v smeri sprememb za trajnost, vključno s priložnostmi, ki mu razkrijejo trenutno resničnost, kot tudi načine, kako lahko vpliva na družbeno transformacijo, ki vodi v trajnostno prihodnost (UNESCO,

2022). **Potrebujemo posameznike, ki bodo skupaj z drugimi sprejemali informirane odločitve in jih dejavno uveljavljati tudi za dobrobit drugih, narave in globalne pravičnosti ter aktivno sodelovati v družbenem življenju.** Stremeti moramo k humanizaciji vzgoje in izobraževanja, da ne bodo otroci in mladostniki odrasli v izobražene uničevalce planeta in drug drugega, temveč v ljubeče, skrbne, sočutne in okoljsko pismene zdravilce planeta.

Kljub nekaterim pozitivnim družbenim premikom in velikim besedam v strateških dokumentih (npr. Bianchi idr., 2022; Ahačič idr., 2023; UNESCO, 2021, 2022) je VITR še vedno v zaodruju, kvečjemu statist v veliki predstavi, kjer se dogajajo bolj pomembne stvari za človeštvo. V takih razmerah so poglobljene razprave o potrebnih družbenih spremembah, ki bi človeštvo omejile na raven nosilne zmogljivosti planeta, težko uresničljive. **Za uspešno uveljavitev kompetenc in ključnih ciljev za trajnostni razvoj iz Skupnih ciljev (Ahačič idr., 2023) moramo najprej izstopiti iz območja udobja in realno nasloviti izzive prihodnosti.** Poosebljanje vrednot trajnostnosti je najbolj zagoneten med njimi.

*Raziskava je nastala s finančno podporo Javne agencije za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije (ARIS) v okviru temeljnega raziskovalnega projekta št. J5-4573 »Razvijanje večšin 21. stoletja za trajnostni razvoj in kvalitetno izobraževanje v času hitrih tehnološko pogojenih sprememb gospodarskega, socialnega in naravnega okolja« ter v okviru programa P5-0451 »Strategije vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj ob uporabi inovativnih na učečega osredinjenih izobraževalnih pristopov«.*

## VIRI IN LITERATURA

- Ahačič, K., Banič, I., Brodnik, A., Holcar, A., Klopčič, P., Kogoj, B., Mithans, M., Panič, N., Piriš, A., Štefanc, D., Müller, T., Rojč, J., Slivar, B., Stegel, M., Suban, M., Tratnik, M., Zupanc Grom, R. (2022). *Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji* (Spletna izd.). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. [https://www.zrss.si/pdf/izhodišča\\_za\\_prenovo\\_UN.pdf](https://www.zrss.si/pdf/izhodišča_za_prenovo_UN.pdf)
- Ahačič, K., Banjac, M., Baškarad, S., Belasić, I., Bergoč, Š., Bešter, J., Borota, B., Bratina, K., Brečko, B. N., Breznik, I., Brodnik, A., Čop, J., Gorenc, J., Gradišek, P., Grušovnik, T., Holcar, A., Jerko, A., Jurak, G., Klančnik, B., ..., Zupan, B. (2024). *Skupni cilji in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj* (Spletna izd.). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. [https://www.zrss.si/pdf/skupni\\_cilji.pdf](https://www.zrss.si/pdf/skupni_cilji.pdf)
- Anko, B. (1991). Skrb za Zemljo. *Naši razgledi*, 40(23), 696–697.
- Anko, B. (2013). Pojem trajnosti in razvoj ideje. V N. Bogataj (ur.), *Znamenja trajnosti* (str. 17–20). Andragoški center Slovenije.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., in Cabrera Giraldez, M. (2022). GreenComp The European sustainability competence framework. Evropska komisija. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>
- Drengson, A. (ur.). (2005). *The Selected Works of Arne Naess*. DordSpringer Netherlands.
- Ehrenfeld, D. (1980). *The arrogance of humanism*. Oxford University Press.
- Fromm, E. (2004). *Imeti ali biti*. Vale-Novak.
- Gibson-Graham, J. K., Cameron, J., Healy, S. (2016). Commoning as a postcapitalist politics 1. V A. Amin in P. Howell (ur.), *Releasing the Commons: Rethinking the Futures of the Commons* (str. 192–212). Routledge.
- Lotz-Sisitka, H. (2017). Education and the common good. V B. Jickling in S. Sterling, S. (ur.), *Post-sustainability and environmental education: Remaking education for the future* (str. 63–76). Springer.
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin books.
- Milfont, T. L., Duckitt, J. (2004). The structure of environmental attitudes: A first-and second-order confirmatory factor analysis. *Journal of environmental psychology*, 24(3), 289–303.
- Monbiot, G. Housebroken. *The Guardian*, 19 Nov. 2012. <http://www.monbiot.com/2012/11/19/housebroken/>
- Monbiot, G. (2014). *Naprej k naravi: v iskanju očaranosti na mejah ponovne naturalizacije*. Krtina.
- Monbiot, G. (2021). *This Can't be Happening*. Penguin UK.
- Næss, A. (2021). *There is no point of no return*. Penguin UK.
- Orr, D.W. (2017). Foreword. V B. Jickling in S. Sterling, S. (ur.), *Post-sustainability and environmental education: Remaking education for the future* (str. vii–ix). Springer.
- Oxfam. (2014). *Working for the Few: Political capture and economic inequality*. Oxfam Briefing Paper No. 178. Oxfam.
- Pauly, D. (1995). Anecdotes and the shifting baseline syndrome of fisheries. *Trends in ecology and evolution*, 10(10), 430.
- Peters, G. (1999). A systems failures view of the UK National Commission into Higher Education Report. *Systems Research and Behavioral Science*, 16(2), 123–131.
- Raworth, K. (2017a). *Doughnut economics: Seven ways to think like a 21st-century economist*. Chelsea Green Publishing.
- Raworth, K. (2017b). Why it's time for Doughnut Economics. *IPPR Progressive Review*, 24(3), 216–222.
- Rogina, A. (2020). *Celostni okvir globalnega učenja*. Društvo Humanitas - center za globalno učenje in sodelovanje.
- Rosling, H. (2019). *Faktografija: deset razlogov, zakaj se motimo o svetu - in zakaj mu gre boljše, kot mislimo*. Učila International.
- Skrb za Zemljo: strategija za življenje po načelu trajnost (1993). Aram.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change* (Vol. 6). Green Books for the Schumacher Society.
- Sterling, S. (2017). Assuming the future: Repurposing education in a volatile age. V B. Jickling in S. Sterling, S. (ur.), *Post-sustainability and environmental education: Remaking education for the future* (str. 31–45). Springer.
- Torkar, G., Debevec, V., Johnson, B., Manoli, C. C. (2021). Assessing children's environmental worldviews and concerns. *CEPS journal*, 11(1),–65.
- UN (2013). *Inequality matters. Report on the World Social Situation 2013*. United Nations.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education Towards a Global Common Good?* UNESCO.
- UNESCO (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. UNESCO.
- UNESCO (2022). *Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj: kažipot*. UNESCO; Slovenska nacionalna komisija za UNESCO.
- Vrednote v prehodu XIII.: Slovenija v mednarodnih in medčasovnih primerjavah: ISSP, ESS, SJM 2017-2020 (I. elektronska izd., Let. 13) (2020). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, IDV, CJMMK. [https://www.fdv.uni-lj.si/docs/default-source/zalozba/vrednote-13-web-\(3\).pdf?sfvrsn=2](https://www.fdv.uni-lj.si/docs/default-source/zalozba/vrednote-13-web-(3).pdf?sfvrsn=2)
- WCED (1987). World commission on environment and development. *Our common future*, 17(1), 1–91.
- Wilson, E. O. (2017). *The origins of creativity*. Live-right Publishing.
- Wiseman, M., Bogner, F. X. (2003). A higher-order model of ecological values and its relationship to personality. *Personality and Individual Differences*, 34(5), 783–794.