

Žan Luka Umičević, Oddelek za slovenistiko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Slovenija

O skupnih ciljih novega učnega načrta in vključevanju prvin trajnostnega razvoja v pouk slovenskega jezika

This article focuses on the new curriculum for Slovenian language instruction in the Slovenian education system (UN 2025), which, in addition to updated content, also includes so-called common objectives. These have been incorporated into the curricula and knowledge catalogs as part of the reform with the aim of developing common competencies in various subject-specific ways. The new curriculum is presented from the perspective of five common goals and the subject-specific competencies they introduce (language, citizenship, culture and the arts; sustainable development; health and well-being; digital competence; entrepreneurship). Emphasis is placed on sustainable development and the integration of elements of sustainable development and sustainability competencies into Slovenian language instruction. The didacticization of the main subject-specific sustainability competencies, as presented by UN 2025 in accordance with the European Framework of Competences for Sustainability (GreenComp), is also outlined and evaluated; namely: embodying sustainability values, embracing the complexity of sustainability, envisioning sustainable futures, and taking action for sustainability. The article thus provides a starting point for integrating goals that, at first glance, are not directly related to Slovenian language instruction. It also offers insight into the curricular reform of Slovenian language instruction and takes a critical approach to the current attempt to introduce these new competencies into Slovenian language instruction.

Keywords: Curriculum, Slovene language, common educational objectives, sustainable development, language didactics

Prispevek se osredotoča na novi učni načrt za pouk slovenščine v slovenskem izobraževalnem sistemu (UN 2025), ki poleg posodobljenih vsebin vključuje tudi t. i. skupne cilje. Ti so ob prenovi umeščeni v učne načrte in kataloge znanja z namenom razvijanja enotnih kompetenc na različne predmetnospecifične načine. Novi učni načrt je predstavljen s stališča petih skupnih ciljev in področnih kompetenc, ki jih ti uvajajo (jezik, državljanstvo, kultura in umetnost; trajnostni razvoj; zdravje in dobrobit; digitalna kompetentnost; podjetnost). Poudarek je namenjen trajnostnemu razvoju in vključevanju prvin trajnostnega razvoja in kompetenc trajnostnosti v pouk slovenščine. Orisana in ovrednotena je tudi didaktizacija glavnih področnih kompetenc trajnostnosti, ki jih glede na Evropski okvir kompetenc za trajnostnost (GreenComp) predstavlja UN 2025; to so: posebej vrednot trajnosti, sprejemanje kompleksnosti v trajnosti, zamišljanje trajnostnih prihodnosti in ukrepanje za trajnostnost. Prispevek tako podaja izhodišča za vključevanje ciljev, ki sicer na prvi pogled niso neposredno povezani s poukom slovenskega jezika. Prav tako omogoča vpogled v del kurikularne prenove pouka slovenskega jezika in kritično pristopi k sicer aktualnemu poskusu vpeljave teh novih kompetenc v pouk slovenskega jezika.

Gljučne besede: učni načrt, slovenski jezik, skupni cilji, trajnostni razvoj, jezikovna didaktika



1. Uvod

Ob prenovi učnega načrta (UN)¹ za slovenščino (prenova 2025) je bilo vanj kot novost dodano tudi poglavje, ki predstavlja in uvaja t. i. skupne cilje². Skupni cilji so razvojne usmeritve, ki presegajo predmetne meje in združujejo množico različnih kroskurikularnih konceptov ter kompetenc, ki bi jih naj učenci pridobili pri različnih predmetih. Določila jih je Komisija za pripravo skupnih ciljev in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj. Ker stremijo k oplemenitenju in razširitvi formalnih učnih vsebin s tistimi, ki so trenutno pomembne za svet, v katerem živimo, a niso eksplicitno izražene v kurikularnih dokumentih, SC niso zgolj posebnost učnega načrta za slovenščino, temveč so (ob prenovi) sestavni del vseh UN (prim. Ahačič idr. 2024, 5). Holcar (2025, 67) zato pravi, da predstavljajo temelj sodobne splošne izobrazbe.

Prispevek poskuša predstaviti podobo skupnih ciljev v kontekstu pouka slovenščine, zato ponuja pregled novega učnega načrta za slovenščino (UN 2025), ki predstavlja izhodišče umeščanja SC v pouk slovenskega jezika s književnostjo. Analiza temelji na kvalitativni vsebinski obravnavi učnega načrta kot kurikularnega dokumenta, pri čemer je osrednji namen interpretirati ključne cilje (in kompetence) SC na področju trajnostnega razvoja ter jih tematsko predstaviti. V prispevku je za potrebe prikaza analiziran UN za srednje splošno izobraževanje (gimnazija), a so cilji in ugotovitve, razvidni iz tega dokumenta, zaradi vseprisotnosti teh ciljev v učnih načrtih³ prenosljivi tudi na druga izobraževalna okolja. Pri preučevanju implementacije SC v pouk slovenščine sem se osredotočil na nekatere vidike jezikovnega pouka, zato so kompetence trajnostnega razvoja predstavljene zlasti v navezavi z izbranimi (jezikovno)didaktičnimi načeli pouka slovenskega jezika. Tu sem se navezal na že znane koncepte pouka J1 (npr. kritična sporazumevalna zmožnost)⁴, čeprav se v UN te vsebine kažejo izraziteje pri pouku književnosti. Ker skupni cilji predstavljajo novost v času prenove učnih načrtov, prispevek na nek način tudi presoja smiselnost takšnega pristopa in ocenjuje, kako natančno so cilji podani v povezavi z obravnavano snovjo in ali jih je res mogoče udejanjiti pri pouku. Pomemben del prispevka je zato ob konkretnih izpisih ciljev in kompetenc iz UN dodati tudi koncepte didaktičnega uresničevanja (operacionalizacije) posameznih vsebin in prikazati vsaj na delu vsebin, kako jih direktno implementirati v pouk slovenščine. Sopostavitev temeljnih in izbirnih učnih ciljev s kompetencami skupnih ciljev je glavno merilo za preučevanje njihove vpeljave v pouk slovenskega jezika. Didaktična operacionalizacija je namenjena kot predlog, pedagoški pripomoček učiteljem in strokovnim delavcem, ki se (prvič) spopadajo z vključevanjem širših področnih kompetenc v pouk slovenskega jezika, prispevek sam pa kot pregledno gradivo enega izmed področij SC.

1 V nadaljevanju UN. Članek se ukvarja s poukom slovenščine v izobraževalnem sistemu v Sloveniji.

2 V prispevku tudi SC.

3 Umeščeni so v vse učne načrte ne glede na stopnjo izobraževanja (osnovna šola, srednja šola).

4 Kljub temu da se (vsaj metodološko) prispevek posveča jezikovni didaktiki, je eden izmed namenov prikazati jezikovno zaledje ciljev, ki so zastopani predvsem pri pouku književnosti.

2. Izhodišča

2.1 Učni načrt za slovenščino (2025) in skupni cilji

Kurikularna prenova učnih načrtov je predvidela uvedbo skupnih ciljev za osnovne in srednje šole (gimnazije, srednje strokovne šole ipd.). Ti cilji izhajajo iz predpostavke, da je treba na splošno izobraževanje gledati celostno – tako omogočajo povezovanje različnih vsebin med posameznimi predmeti in v ospredje postavljajo ne zgolj kognitivni vidik, temveč tudi razvoj na osebnostnem, socialnem, etičnem in ustvarjalnem področju (prim. Holcar 2025, 67). Aplicirali naj bi se na pouk pri vseh (ali vsaj večini) predmetov, čeprav je realizacija teh zaradi predmetnih specifičnosti posameznega področja lahko zelo različna. Predmetna kurikularna komisija je določila področja skupnih ciljev, opredelila vlogo in pomen skupnih ciljev v kontekstu splošne izobrazbe, opredelila ključne cilje in določila operativna navodila za umeščanje izbranih skupnih ciljev v učne načrte in pedagoški proces (prim. Ahačič idr. 2024, 5–6). Med SC, ki so navedeni v UN za slovenščino (2025), uvrščamo pet področij, ki se nadalje delijo na podpodročja in področne cilje: a) jezik, državljanstvo, kultura in umetnost, b) trajnostni razvoj, c) zdravje in dobrobit, d) digitalna kompetentnost in e) podjetnost (prim. Bregač idr. 2025a, 153–158).

2.2 Predmetnospecifična izhodišča vpeljave konceptov trajnostnosti v pouk slovenskega jezika

Slovenščina je predmet, ki je razdeljen na pouk slovenskega jezika in slovenske ter svetovne književnosti, zato je tudi specialna didaktika slovenščine deljena na dve področji⁵, ki uporabljata mestoma različne metode in načela. Sam razvoj didaktike jezika in didaktike književnosti kot znanosti je posegel v ustroj metodike poučevanja slovenskega jezika (kot predmeta; praktična plat) in učečega se opremlja z različnimi kompetencami, ki mu dajejo (ob ustrezni realizaciji) celostno izobraževalno podobo. Pouk slovenskega jezika z vidika kompetenc trajnostnega razvoja, naj bi tako omogočal razvijanje splošne jezikovne zmožnosti posameznika (v kontrastu: književni del, didaktika književnosti, razvija ndr. literarno zmožnost). Odprto pa ostaja osrednje vprašanje – kako SC umestiti v jezikovni in literarni pouk? Izhodišče za to nam predstavlja kontekst (v tem primeru trajnostnosti, drugače pa različen glede na področne kompetence). Vključevanje prvin trajnostnega razvoja v jezikovni pouk se namreč ne povezuje z inherentnim znanjem jezika, temveč s postavljanjem jezikovne rabe v širše, specifične (družbene) okoliščine. Te posamezniku omogočajo izražanje pridobljenih kompetenc na različnih področjih delovanja (konkretizacija dejavnosti pri pouku), ob čemer pa je potrebno poudariti, da omenjeni cilji ne predstavljajo temeljnih ciljev, temveč zgolj kompetence, ki jih lahko pri različnih predmetih (različno uspešno) vtkemo v izobraževalno dejavnost. Takšen je bil tudi namen Komisije⁶ ob pripravi dokumenta – te kompetence smiselno umestiti med predmetne cilje in didaktična

⁵ Takšno je stanje v slovenskem izobraževalnem (in znanstvenem) sistemu.

⁶ Komisija za pripravo skupnih ciljev in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj.

priporočila posameznih predmetov (prim. Holcar 2025, 67). Kurikularni dokument *Skupni cilji in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj* tako navaja:

Ne gre za poenostavljeno dodajanje ciljev obstoječim predmetnim ciljem, temveč za njihovo konkretizacijo z umeščanjem v predmetne cilje. Tako jih bodo učenci⁷ dosegali pri različnih predmetih, v različnih obdobjih, po vzgojno-izobraževalni vertikali osnovnega in srednješolskega izobraževanja (Ahačič idr. 2024, 5).

Ob tem se zastavlja vprašanje, ali in v kolikšni meri so kompetence, opredeljene v učnem načrtu, sploh prenosljive v pouk slovenskega jezika in kako se v tem reflektirajo načela slovenske jezikovne (in književne) didaktike? V dokumentu *Usmeritve za pripravo didaktičnih priporočil k učnim načrtom za osnovne in srednje šole* (2024) avtorji navajajo nekaj ključnih didaktičnih smernic, ki jih je ob snovanju upoštevala predmetna kurikularna komisija (PKK) in predstavljajo temeljna izhodišča za oblikovanje pouka. V smislu skupnih ciljev tako kurikularni dokument povzame naslednje:

(1) Horizontalno in vertikalno povezovanje znanja znotraj predmeta/predmetnega področja ter med predmeti in področji (tj. kroskurikularnost): skupni cilji omogočajo medpredmetno povezovanje, ki izhaja iz ciljev učnih načrtov. Pri tem navajajo konkretne elemente povezovanja npr. v okviru skupnih ciljev (»razvijanje analitičnega/kritičnega mišljenja« ...) (prim. Nolimal idr. 2024, 7–8). Holcar (2025, 68) ob tem piše:

To [celostno načrtovanje pouka] ne pomeni, da bodo morali učitelji vsebino svojega predmeta »razširiti« z dodatnimi temami, temveč da bodo pri načrtovanju pouka prepoznavali možnosti za smiselno povezovanje predmetnih učnih ciljev s skupnimi cilji – tam, kjer to naravno izhaja iz vsebine, konteksta in didaktičnih možnosti (Holcar 2025, 68).

(2) Prednostni razvoj glede na področje in prožnost: PKK izpostavlja področja skupnih ciljev, ki se prednostno razvijajo pri posameznem predmetu: to načelo uveljavlja prožnost SC, katerih namen ni enaka implementacija v pouk posameznega predmeta. Predmetna področja se razlikujejo in pri nekaterih se določeno področje SC lažje razvija kot drugod. Področje »Jezik, državljanstvo, kultura in umetnost« se denimo pri pouku družboslovno-humanističnih predmetov ali pa slovenskega jezika razvija bistveno lažje kakor pri pouku matematike (jezikovni del teh ciljev je pri pouku slovenščine že v osnovi uresničen in niti ne predstavlja dodatne razširitve). Iz tega sledi, da imajo določena področja SC pri posameznih predmetih prednost. V dokumentu je tudi zapisano, da lahko PKK doda primere učnih priprav ali opisov dejavnosti, ki v praksi pokažejo, kako cilje udejanjiti. Iz didaktičnega vidika je potrebno tudi poudariti, da predmetne kurikularne komisije izhajajo iz splošnih didaktičnih priporočil, ki so nato razdelana glede na specifiko predmeta (prim. Nolimal idr. 2025, 7–8).

⁷ Izrazi v moški slovnični obliki so v tem besedilu uporabljeni kot nevtralni in zajemajo osebe vseh spolov, razen kadar iz konteksta izhaja drugače.

Pri pouku slovenskega jezika se vprašanja trajnostnosti ne pojavljajo vedno zgolj kot vsebinski dodatki, temveč kot del širšega razumevanja jezika v družbenem kontekstu. Pri tem je ključno, da jezikovnih vsebin ne obravnavamo zgolj površinsko (sistem pravil, sredstvo sporazumevanja ...), temveč tudi kot orodje družbenega delovanja in oblikovanja odnosov. Pomemben je tudi kontekst, ki ga pripišemo posameznim jezikovnim konceptom, kar omogoča povezovanje s širšimi jezikoslovnimi področji (to sta npr. vpeljevali že ekolingvistika in sociolingvistika). Jerica Vogel (2015, 180) tako poudarja, da je treba jezik razumeti tudi kot sredstvo identifikacije in družbenega urejanja, kar predstavlja konceptualno izhodišče prispevka, ko govorimo o vpeljavi načel trajnostnosti v pouk slovenščine.

3. Kompetence trajnostnosti v učnem načrtu za slovenščino (UN 2025) in njihove (jezikovno)didaktične implikacije

V učnem načrtu so povzeta štiri področja in (znotraj) navedene kompetence trajnostnosti, ki sestavljajo okvir GreenComp. Navedeni cilji v UN so prilagojeni in se mestoma (vsaj ubeseditveno) razlikujejo od ciljev, predstavljenih v dokumentu. Čeprav novi učni načrt med SC eksplicitno navaja cilje izobraževanja za trajnostni razvoj⁸, ti vsaj na prvi pogled pogostoma ostajajo konceptualno široki, predvsem didaktično neopredeljeni, kar učiteljem otežuje uresničevanje in vključevanje vsebin v pouk slovenskega jezika – sploh z ozirom na dejstvo, da je to novost, ki v preteklih učnih načrtih ni bila zastopana. Namen poglavja je ovrednotiti štiri področja trajnostnosti, izpostavljena v UN, predstaviti posamezne kompetence, jih sopostaviti z obveznimi in izbirnimi cilji, s katerimi so povezani, ter podati smernice za prevedbo teh vsebin v pouk slovenskega jezika. Vsak od štirih sklopov kompetenc trajnosti torej predstavlja zaledje določenega (mikro)modela izvedbe pouka slovenskega jezika.

3.1 Prenašanje vsebin v pouk: didaktizacija vsebin trajnostnega razvoja in pouk slovenskega jezika

Kompetence trajnostnosti se pri jezikovnem pouku lahko uresničujejo kot kontekstualizacija jezikovnih izbir in znanja. Ker niso neposredno prenosljive v pouk slovenskega jezika, jih je treba umeščati selektivno in premišljeno. Pri tem je treba upoštevati predmetne omejitve⁹ ter hkrati iskati smiselne povezave z jezikovnimi vsebinami, kjer lahko kompetence trajnostnosti dejansko pridejo do izraza. To si lahko shematično predstavljamo kot osnovo, ki predstavlja pouk slovenskega jezika (ter literature in kulture) v smislu temeljnih ciljev UN, nato pa na to začnemo

⁸ Prispevek je sicer osredinjen na Učni načrt za pouk slovenskega jezika v gimnaziji (prenova 2025), a so enaki skupni cilji omenjeni tudi v UN za osnovno šolo. Na tem mestu poudarjam, da so postopki vpeljave skupnih ciljev, ki so predstavljeni v članku, osredotočeni na splošno šolsko rabo (osnovna ali srednja šola).

⁹ Vsi cilji se v pouk slovenščine (ali katerega drugega predmeta) zaradi predmetnih specifik ne morejo umestiti enako dobro; temeljni cilji predmeta namreč ostajajo enaki, zato se v učni proces lahko vključujejo tam, kjer se smiselno povezujejo z jezikom, literaturo ali kulturo.

družiti vsebine, ki so drugačne – te so lahko interdisciplinarne, kroskurikularne, ko govorimo o področju skupnih ciljev (ali pa druge oblike dela – npr. neformalne metode¹⁰).

Področje trajnostnosti (s kompetencami in cilji)	Poudarek (Bianchi idr. 2023, 14–15)	(Možna) stičišča s poukom slovenščine
Poosebljanje vrednot trajnostnosti	<ul style="list-style-type: none"> - Vrednotenje trajnostnosti - Podpiranje pravičnosti - Promoviranje narave 	<p>1. Književni pouk: preučitev ciljev trajnostnega razvoja, ki so povezani izključno s poukom književnosti. Preučitev mest, kjer UN predlaga uresničitev SC trajnostnega razvoja:</p> <p>2. Jezikovni pouk: vrednotenje, refleksija in razmišljanje o problematikah, povezanih s trajnostnim razvojem. Ubeseditev problemskih tematik pri pouku jezika (npr. deloma besediloslovja in jezikovnih ravnin). Povezava z mesti, kjer so SC trajnostnega razvoja v UN izraženi.</p> <p>Dodatek: neformalne (in drugačne) metode pouka slovenskega jezika. Povezava s projektnim poukom slovenskega jezika in raziskovalno dejavnostjo.</p>
Sprejemanje kompleksnosti v trajnosti	<ul style="list-style-type: none"> - Sistemsko mišljenje - Kritično mišljenje - Formuliranje problema 	
Zamišljanje trajnostnih prihodnosti	<ul style="list-style-type: none"> - Pismenost za prihodnost - Prilagodljivost - Raziskovalno mišljenje 	
Ukrepanje za trajnostnost	<ul style="list-style-type: none"> - Politična angažiranost³ - Kolektivno ukrepanje - Individualna iniciativa 	

Tabela 1: Področja trajnostnosti in področne kompetence v povezavi s koncepti in metodami pouka slovenskega jezika

Tabela 1 predstavlja nekaj poudarkov in stičišč področij trajnostnosti s poukom slovenskega jezika. V prvem stolpcu so navedena 4 širša (temeljna) področja trajnostnosti, povezana s kompetencami in cilji trajnostnega razvoja, v drugem stolpcu pa so poudarki, ki jih na tem področju izpostavljajo avtorji Evropskega okvirja kompetenc za trajnostnost. Tretji stolpec ta izhodišča povezuje z možnimi načini vključevanja vsebin v pouk slovenščine – to so pouk književnosti, pouk jezika ter tretja možnost drugačnih (tudi neformalnih) metod pouka

¹⁰ Glej poglavje 4.

slovenščine, ki presegajo ustaljeni način poučevanja. V UN so vsi SC (poleg trajnosti tudi drugi) umeščeni k posameznim temeljnim ciljem.

Eno izmed izhodišč za vpeljavo koncepta v pouk slovenskega jezika je razvijanje (kritične) sporazumevalne zmožnosti v J1, kot jo je opredelila Vogel (2010, 121–123), ki pravi, da so pri sporazumevalni zmožnosti s kritičnim sporazumevanjem udeleženci:

[...] občutljivi tudi na širši kontekst, upoštevajo čustvene/emotivne razsežnosti ter se zavedajo potrebe po prizadevanju za načrtno presojanje na podlagi meril, preseganju čustvene ne-/naklonjenosti, predsodkov, ustaljenih perspektiv ter po razmisleku o lastnem sporazumevanju (metakogniciji), pa tudi lastne etične oz. družbene odgovornosti (Vogel 2010, 121–123).

Takšno razumevanje lahko povezujemo z izhodišči, ki jih podaja GreenComp. Če je tam trajnost opredeljena kot metakompetenca, jo lahko razumemo kot eno izmed plasti pouka kritične sporazumevalne zmožnosti. Vključevanje kompetenc trajnosti tako pomeni poglobitev razumevanja (mdr.) jezika kot družbenega dejanja (kontekstualiziranje).

Primer: povezava trajnosti s poukom besedilnih vrst in (novim) domačim branjem neumetnostnih besedil

Eno izmed možnosti prenosa v pouk predstavlja na primer tvorba različnih besedil v okviru (medpredmetnega) poučevanja izbranih tem s področja besediloslovja. V UN 2025 je v didaktičnih priporočilih napisano, naj se dijak ne uči značilnosti vsake besedilne vrste posebej ampak naj jih med seboj povezuje. (Bregač idr. 2025b, 24–26). Obravnava besedilnih vrst in besediloslovja v osnovni in srednji šoli je tako eden izmed obetavnejših načinov vključevanja skupnih ciljev v pouk slovenskega jezika (a ne edini), kajti omogoča najširše konceptualno zaledje – tematsko in funkcijsko povezovanje jezikovnih zmožnosti z družbenimi vprašanji. To pomeni, da ga lahko pri pouku s tvorbo in razumevanjem besedil skoraj najlažje povežemo s koncepti trajnosti. V priporočenih načinih za izkazovanje znanja je v UN 2025 uvedena tudi novost, in sicer pet ur in pol domačega branja neumetnostnih (in umetnostnih) besedil mesečno. Uresničevanje tega cilja je odvisno od navodil učitelja, ki določi obseg strani in načine, kako bodo učenci to izkazali. Pomemben poudarek pa je namenjen neumetnostnim besedilom, ki se lahko navezujejo na vse predmete v šoli. Na ta način je uresničena kroskurikularnost, dodan pa je tudi širši in bolj osmišljen pomen skupnim ciljem UN.

Besedilne vrste, ki jih učenci spoznavajo pri pouku slovenščine v gimnaziji, so: vabilo, zahvala opravičilo (1. l.), prijava, pritožba, prošnja (2. l.), intervju (2. l.), življenjepis (2. l.), referat (2. l.), reportaža (3. l.), komentar (ocena, kritika) (3. l.), šolski esej (postopno) (Bregač idr. 2025a, 23). Znotraj teh besedilnih vrst lahko uresničujemo kompetence, predstavljene v nadaljevanju. V okviru spoznavanja besedilnih vrst se lahko tako kompetence trajnosti tematsko vključijo v pouk slovenščine. Pri obravnavi reportaže lahko učenci na primer analizirajo medijsko poročanje o podnebnih protestih, prepoznajo argumentacijske strategije in nato sami ustvarijo reportažo, v katero vključijo elemente trajnostnega razvoja in kritične formulacije problema.

V nadaljevanju so po področnih kompetencah predstavljene povezave SC z določenimi mesti v UN.

3.1 Poosebljanje vrednot trajnostnosti

To področje spodbuja učence, da razmislijo o lastnih vrednotah v povezavi z (ne)trajnostnostjo. Z boljšim razumevanjem in negovanjem vrednot lahko poskušamo prispevati k bolj trajnostni prihodnosti. Poosebljanje vrednot trajnostnosti nas spodbuja k razmisleku o posameznih kompleksnih družbeno-ekoloških problemih, ki temeljijo na našem razumevanju sveta. S tem poskušamo ugotoviti, kakšen bi svet moral biti, kako ga bomo negovali in ohranili za prihodnje generacije. Z refleksijo in kritičnim razmislekom o znanju in njegovi praktični uporabi se učenci soočijo s t. i. transformativnim učenjem, ki vključuje tri domene, in sicer kognitivno, psihomotorično in afektivno (Bianchi idr. 2023, 17). Cilj vrednotenja trajnostnosti je torej spodbujanje refleksije o vrednotah in stališčih v povezavi z zaskrbljenostjo glede trajnostnosti. V tem kontekstu lahko učeči se izrazijo svoje vrednote in o njih razmislijo. Ker gre za razmislek in izbiro med vrednotami posameznika in ne za priučitev posameznih kompetenc, je trajnostnost opredeljena kot metakompetenca. Tabela 2 prikazuje vključenost kompetenc iz sklopa Poosebljanje vrednot trajnostnosti v učni načrt.

- **Kompetenca 1 (k1¹¹)** – vrednotenje trajnostnosti: kritično oceni povezanost lastnih vrednot in vrednot družbe s trajnostnostjo glede na svoje trenutne zmožnosti in družbeni položaj (Bregač idr. 2025a, 155).
- **Kompetenca 2 (k2)**: pri svojem delovanju upošteva etična načela pravičnosti, enakopravnosti in sočutja (prav tam, 155).
- **Kompetenca 3 (k3)**: odgovoren odnos do naravnih sistemov gradi na razumevanju njihove kompleksnosti in razmerij med naravnimi ter družbenimi sistemi (prav tam, 155).

Kompetence prvega sklopa se pri pouku slovenščine najlažje uresničujejo preko analize in interpretacije umetnostnih (literarnih) in neumetnostnih besedil, ki omogočajo razmislek o vrednotah, odnosu do narave in družbenih vprašanjih. Pri tem je pomembno predvsem aktualiziranje književnih vsebin in njihovo povezovanje s sodobnimi družbenimi problemi. Učenci lahko ob interpretaciji besedil razvijajo zmožnost refleksije, argumentacije in kritičnega vrednotenja različnih perspektiv. V UN so kompetence vrednotenja trajnostnosti zastopane pri poglavju Odzivi na klasicizem in razsvetljenstvo, kjer je kot izbirni cilj navedeno primerjanje razsvetljenskih vrednot iz literature z današnjimi vrednotami (k1 – vrednotenje). Prav tako je pri poglavju Odzivi na predromantiko in romantiko zastopan obvezni cilj aktualizacije prebranega, kar učence usmerja v razmislek in primerjavo literarnih besedil s sodobnim časom. Učenci tako lahko literarna besedila interpretirajo z več vidikov in jih povezujejo tudi z družbenimi vprašanji, ki se dotikajo področja trajnostnosti. Poleg aktualizacije lahko učenci pri pouku spremljajo medijske idr. predelave obravnavanega dela in (jih) primerjajo z besedilnimi predlogami (k1/k3); tu je podana možnost kurikularne povezave pouka besediloslovja in književnosti. Učenci lahko v razredu obravnavajo možnosti predelave literarnega dela v drugo literarno vrsto ali medij, poleg tega se lahko osredotočijo na jezik v različnih predelavah in opazujejo tudi, kako se o literarnih delih poroča. Ob tem spoznavajo različne upovedovalne postopke, ki besedila prikažejo v

11 Vse kompetence so okrajšane s simbolom (npr. k1) za lažje sledenje povezovanju z učnimi cilji.

različnih situacijah. V navezavi na besedilo primerjajo npr. odnos do narave v obravnavanih in drugih besedilih ter ob tem [pri sebi] razvijajo trajnostno mišljenje in odgovoren odnos do narave in/ali opazujejo konflikt vrednot med posameznikom in družbo v literaturi ter pri sebi (k1/k3/k5 – kritično mišljenje). Z argumentiranim razpravljanjem o obravnavanem besedilu (odzivi na predromantiko in romantiko - obvezni cilji) se učijo nenasilne in asertivne komunikacije (k2) (Bregač idr. 2025a, 80).

3.2 Sprejemanje kompleksnosti v trajnostnosti

Sprejemanje kompleksnosti v trajnostnosti poskuša učence opolnomočiti s pomočjo systemskega in kritičnega mišljenja in jih spodbuditi k vrednotenju informacij in odpravljanju netrajnostnih praks (Bianchi idr. 2023, 22). Tako UN določa tri glavne cilje: systemsko mišljenje, kritično mišljenje in formuliranje problema.

- **Kompetenca 4 (k4):**
 - a) Systemsko mišljenje: k izbranemu problemu pristopa celostno, pri čemer upošteva povezanost okoljskega, gospodarskega in družbenega vidika.
 - b) Presoja kratkoročne in dolgoročne vplive delovanja posameznika in družbenih skupin v družbi, družbe na lokalni, regionalni, nacionalni ter globalni ravni (Bregač idr. 2025a, 155).
- **Kompetenca 5 (k5):** kritično mišljenje: Kritično presoja informacije, poglede in potrebe o trajnostnem razvoju z vidika naravnega okolja, živih bitij in družbe, pri čemer upošteva različne poglede, pogojene z osebnim, socialnim in kulturnim ozadjem (prav tam, 155).
- **Kompetenca 6 (k6):** formuliranje problema: Pri opredelitvi problema upošteva značilnosti problema – (ne)jasnost, (ne)opredeljenost, (ne)določljivost problema – in lastnosti reševanja – (ne) definirane, (ne)systemske rešitve – ter vpletenost deležnikov (prav tam, 155).

Cilji so v UN vključeni pri odzivih na branje književnih besedil 21. stoletja, kjer se ob koncu 4. letnika predvideva smiselna sistematična ponovitev znanja s problemsko poglobitvijo in kritičnim vrednotenjem. Tu je smiselna povezava drugega sklopa kompetenc k4–k6, ki združujejo systemsko mišljenje, kritično mišljenje in formuliranje problema. Ena izmed predlaganih oblik dela pri uresničevanju tega sklopa je tudi debata o tezi, ki jo skupaj oblikujejo učitelji in učenci (Bregač idr. 2025a, 138–139). Znotraj debate je mogoče vključiti v pouk različne teme s področja trajnostnega razvoja, prav tako pa učenci pridobijo priložnost za razvijanje kompetenc kritične presoje informacij, zmožnosti opredelitve problema (formacija in formulacija problema; k6) ipd. (Bregač idr. 2025a, 139). Takšna oblika dela je posebej relevantna, saj omogoča povezovanje interpretacije in obravnave umetnostnih in neumetnostnih besedil z razvijanjem argumentacijske zmožnosti. Učenci pri tem tudi kritično presojuje vire, kar neposredno sovпада s kompetencami k4–k6.

Kritično mišljenje je sicer v tem primeru predstavljeno z vidika presoje informacij o trajnostnem razvoju, a je kot skupna kompetenca navedeno tudi pri naslednjem cilju:

V pisnih in elektronskih virih raziskuje biografijo avtorjev in njihov širši opus, družbene in kulturne okoliščine vsakdanjega življenja v prvi polovici 19. stoletja, pri tem izboljšuje osebne strategije iskanja podatkov, analizira, primerja in **kritično vrednoti**¹² verodostojnost in zanesljivost podatkov, informacij in digitalnih vsebin ter ugotovljeno predstavi (poglavje Predromantika in romantika v času in prostoru) (Bregač idr. 2025a, 108).

Čeprav je kritično mišljenje v splošnem pomenu kompetenca, ki je dobrodošla in nujna pri obravnavi slehernega problema, pa je v tem primeru vsaj na videz v UN rabljena v napačnem smislu, kajti pri predstavljenem cilju se kompetenca ne navezuje na trajnostni razvoj (kot opredeljeno v skupnih ciljih), temveč na kritično vrednotenje podatkov. Ta del nakazuje na delno konceptualno ohlapnost skupnih ciljev. K6 (formuliranje problema) zasledimo v poglavju Predromantika in romantika kot besedna umetnost (Bregač idr. 2025a, 110) pri obveznem cilju: »Zmore oblikovati preproste književne probleme in trditve, s tem razvija osebno prožnost, razvojno miselno naravnost in radovednost.« Če smo zelo natančni, tu opazimo sicer povezovanje dveh kompetenc – del, ki se navezuje na k6, je prvi (oblikovanje preprostih književnih problemov), saj tu cilj UN priča o formaciji problema, v drugem delu povedi pa se na to druži tudi kompetenca s področja zdravja in dobrobiti (prožen način razmišljanja). Sicer je tovrstno povezovanje različnih kompetenc in različnih skupin pri ciljih v UN pogosto. Na mnogih področjih se namreč kompetence med sabo dopolnjujejo.

3.3 Zamišljanje trajnostnih prihodnosti

Sklop kompetenc zamišljanja trajnostnih prihodnosti se ukvarja predvsem s predstavljanjem alternativnih scenarijev prihodnosti in prepoznavanjem ukrepov za doseganje trajnostnih prihodnosti (Bianchi idr. 2023, 23).

- **Kompetenca 7 (k7):**
 - a) Pismenost za prihodnost: na podlagi znanja, znanstvenih dognanj in vrednot trajnostnosti razume ter vrednoti možne, verjetne in želene trajnostne prihodnosti (scenarije).
 - b) Presoja dejanja, ki so potrebna za doseganje želene trajnostne prihodnosti (Bregač idr., 2025a, 155).
- **Kompetenca 8 (k8) – prilagodljivost:** v prizadevanju za trajnostno prihodnost tvega in se kljub negotovostim prilagaja ter sprejema trajnostne odločitve za svoja dejanja (prav tam, 155).
- **Kompetenca 9 (k9) – raziskovalno mišljenje:** pri načrtovanju in reševanju kompleksnih problemov/problematik trajnostnosti uporablja in povezuje znanja in metode različnih znanstvenih disciplin ter predlaga ustvarjalne in inovativne ideje in rešitve (prav tam, 155).

Tretji sklop kompetenc, ki obravnava zamišljanje trajnostnih prihodnosti, je v UN podan nekoliko bolj direktno (in realistično): kompetenca 7, ki obravnava primerjalno vrednotenje scenarijev trajnosti v preteklosti, sedanjosti in prihodnosti, je vključena v didaktična priporočila pri

¹² Poudaril avtor prispevka.

poglavju, ki obravnava odzive na klasicizem in razsvetljenstvo (Bregač idr. 2025a, 106), kjer je zapisano, da primerja podobo in življenje razsvetljenskega Kranjca s sodobnim Slovincem, primerja npr. jedilnik (ob tem razmišlja o trajnostnih izzivih v zvezi s prehranjevanjem). Kompetenci k8 in k9 v učnem načrtu sploh nista zastopani, zgolj navedeni. UN ne določa nobenega cilja ali priporočila, pri katerih bi bili ti kompetenci dejansko uresničljivi, kar kaže na vrzel med konceptualno zasnovo in izvedbo.

3.4 Ukrepanje za trajnostnost

Sklop ukrepanja za trajnostnost se dotika politične angažiranosti, kolektivnega ukrepanja in individualne iniciative.

- **Kompetenca 10 (k10)** – politična angažiranost: ob upoštevanju demokratičnih načel kritično vrednoti politike z vidika trajnostnosti ter sodeluje pri oblikovanju trajnostnih politik in prakse na lokalni, regionalni, nacionalni ter globalni ravni (Bregač idr. 2025a, 155).
- **Kompetenca 11 (k11)** – kolektivno ukrepanje: pri prizadevanju in ukrepanju za trajnostnost upošteva demokratična načela in aktivno ter angažirano (konstruktivno) sodeluje z drugimi (prav tam, 155).
- **Kompetenca 12 (k12)** – individualna iniciativa: zaveda se lastnega potenciala in odgovornosti za trajnostno delovanje in ukrepanje na individualni, kolektivni ter politični ravni (prav tam, 155).

Četrty sklop kompetenc je v UN 2025 zastopan v najmanjši meri. Obravnavan je zgolj pri poglavju Odzivi na moderno (didaktična priporočila): Cankarjeva besedila, zlasti z družbenokritično tematiko, se aktualizira tudi z vidika skupnih ciljev, kot so politična angažiranost (k10), kolektivno ukrepanje (k11) in individualna samoiniciativa (k12) (Bregač idr. 2025a, 125).

4. Exkurs: povezava problemskega učenja in projektnega pouka slovenskega jezika kot izhodišče drugačne didaktizacije skupnih ciljev UN

Pri pouku za trajnostni razvoj naj bo poudarjen interdisciplinarni pristop k razvoju znanja in veščin za trajnostno prihodnost (prim. Kregar 2017, 31). V prispevku Kregar (prav tam, 31–32) navaja nekaj didaktičnih priporočil za uresničevanje pouka trajnostnosti – med temi lahko izpostavimo nekaj konceptov, ki jih lahko povežemo tudi z metodami pouka slovenskega jezika. Prvi metodi, ki se razlikujeta od tradicionalnih načel pouka slovenščine, sta povezava in samostojno izvajanje problemskega in projektnega pouka. Problemski pouk izhaja iz odprtega izziva, oblikuje problem, ki ga učenci razrešujejo z uporabo znanja in spretnosti. Tako problemsko učenje kot projektni pouk ponujata uporabo znanja v avtentičnih situacijah in sta zaradi tega primerni metodi za umestitev (in deloma tudi razširitev) konceptov trajnostnosti v učni proces, razlikujeta pa se v procesu raziskovanja in rešitvah (prim. Vogel 2023, 6). Na ta način je mogoče cilje trajnostnega razvoja zapeljati v dve smeri: Po eni strani izvesti problemski

pouk, pri katerem učence usmerjamo v osvetlitev avtentičnega problema (npr. podnebna kriza v povezavi s propagandnim besedilom), ali pa projektno (v učilnici ali izven nje) izpeljati nalogo, kjer učenci izdelajo končni izdelek na tematiko trajnostnega razvoja v povezavi s poukom slovenskega jezika ali književnosti (npr. podobno kot pri problemskem pouku). Tovrstne metode dela segajo tudi na področje neformalnega izobraževanja, ki je dopolnilo formalnemu učnemu načrtu (prim. Slavinec & Klemenčič 2023, 2). Ob tem poznamo nekaj projektov, ki omogočajo oplemenitev projektnega pouka tudi pri poučevanju slovenskega jezika, npr. Znanost mladini v organizaciji ZOTKS¹³, kjer lahko mladi raziskovalci raziskujejo želeno temo in ustvarijo končni izdelek, raziskovalno nalogo. Morda se ravno v problemskem in projektne učnju zariše najbolj optimalna pot do didaktizacije vsebin SC, drži pa, da so tovrstne metode odmik od tradicionalnega poteka poučevanja slovenščine in deloma celo segajo izven formalnih okvirjev pouka ali na področje večje individualizacije učnega procesa.

5. Sklep

Prispevek je skušal prikazati skupne cilje trajnostnega razvoja, ki so skupaj z ostalimi skupnimi cilji uvrščeni v učni načrt za pouk slovenskega jezika po prenovi 2025. Cilji, ki se po vzoru Evropskega okvirja kompetenc za trajnostnost (GreenComp) umeščajo v učni načrt za pouk slovenščine, so izraženi pri obveznih in izbirnih ciljih, deloma tudi v didaktičnih priporočilih za uresničevanje ciljev pri vsebinah iz pouka književnosti. Vsebine trajnostnega razvoja tako niso neposredno vpete v jezikovni pouk, a ob analizi ciljev, kjer so SC zastopani, ugotavljamo, da omogočajo (sicer neizraženo) povezavo z jezikovnim poukom. Ob pregledu učnega načrta smo zasledili nekaj stičnih točk, ki bi potencialno predstavljale učinkovito izhodišče za delo v razredu; ena od teh je povezava pouka tem iz besediloslovja (tudi s književnostjo) – pri tem se lahko s tvorbo različnih besedilnih vrst na več načinov (tematsko ali strukturno) poučimo o trajnostnem razvoju in vplivih določenih segmentov na razumevanje sveta, v katerem živimo. Preko pouka književnosti in razvijanja specifičnih zmožnosti (npr. kritična (sporazumevalna) zmožnost, formulacija problemov ipd.) je to omogočeno tudi na jezikovni strani pouka. Drugi vidik, ki je pomemben za korektno implementacijo SC v pouk slovenščine, pa je a) na eni strani povezovanje in implementacija sodobnejših (jezikovno) didaktičnih pristopov v pouk slovenščine (denimo problemski pouk J1, projektne pouk) in b) povezovanje neformalnih in drugačnih metod dela – npr. razvijanje kroskurikularnih povezav s SC trajnostnega razvoja ob mladinski raziskovalni dejavnosti. Celotna skupina skupnih ciljev je ob analizi pokazala, da pričakovane kompetence sicer izkazujejo natančnost, a na drugi strani (pre)izrazito ohlapnost in konceptualno zmedo. Primerjava med GreenComp in UN 2025 pokaže, da učni načrt prevzema konceptualni okvir, vendar ga ne prevaja v dovolj jasne didaktične smernice. Niti učni načrt niti ostali kurikularni dokumenti ne podajajo neposrednih (specialno) didaktičnih smernic za izvajalce predmeta, kako tovrstne vsebine vključiti v pouk in jih smiselno umestiti v izobraževalno shemo ob glavnih ciljih pouka določenega predmeta (tudi prispevek predstavlja zgolj poskus iskanja stičnih točk z didaktizacijo SC). Ta nedefiniranost lahko v prihodnosti ob izvajanju pouka v skladu z novim

13 Zveza za tehnično kulturo Slovenije.

učnim načrtom povzroči izpuščanje sicer pomembnih in v osnovi dobro zasnovanih skupnih ciljev – tu se torej pojavlja premislek (in potreba) o boljšem in natančnejšem prikazu implementacije tovrstnih konceptov v pouk slovenskega jezika in ostalih predmetov.

Bibliografija

Viri

- Bregač, Š., Jež, A., Krakar-Vogel, B., Šekli, M., & Žbogar, A. (2025a). *Slovenščina: učni načrt: srednje splošno izobraževanje* (Spletna izd.). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje; Zavod RS za šolstvo. <https://tinyurl.com/mr2kvfst>
- Bregač, Š., Ahačič, K., Jež, A., Krakar-Vogel, B., Šekli, M., & Žbogar, A. (2025b). *Slovenščina: učni načrt: osnovna šola: izobraževalni program osnovne šole: izobraževalni program osnovne šole s prilagojenim predmetnikom za osnovno šolo s slovenskim učnim jezikom na narodno mešanem območju slovenske Istre: izobraževalni program osnovne šole s prilagojenim predmetnikom za dvojezične osnovne šole na narodno mešanem območju Prekmurja: prilagojeni izobraževalni programi osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom: drugo vzgojno-izobraževalno obdobje, tretje vzgojno-izobraževalno obdobje: obvezni predmet* (Spletna izd.). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje; Zavod RS za šolstvo. <https://tinyurl.com/5p8fenyw>

Literatura

- 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
- Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera, M. (2023). *GreenComp: evropski okvir kompetenc za trajnostnost: poročilo skupnega raziskovalnega središča v okviru znanosti za politiko: prevod* (Spletna izd.). Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/greencomp.pdf>
- Holcar, A. (2025). Skupni cilji v prenovljenih učnih načrtih: temelj splošne izobrazbe za izzive časa. *Vzgoja in izobraževanje*, 56(4/5), 67–69.
- Kregar, S. (2017). Celostni pristop k vključevanju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. *Vzgoja in izobraževanje*, 48(4), 27–33.
- Nolimal, F., Brodnik, V., Holcar, A., Skvarč, M., Suban, M., & Poberžnik, A. (2024). *Usmeritve za pripravo didaktičnih priporočil k učnim načrtom za osnovne in srednje šole* (Spletna izd.). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/usmeritve_didakticna_priporocila.pdf
- Slavinec, M., Klemenčič, E. (2024). Neformalno izobraževanje fizikalnih vsebin in mladinsko raziskovalno delo: mladi raziskovalci, raziskovalni tabori in festivali. Maribor: Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba.
- Vogel, J. (2010). Zmožnost jezikovnega sporazumevanja kot temeljni cilj jezikovnega izobraževanja v šoli. V M. Ivšek (ur.), *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju* (106–135). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Vogel, J. (2015). Modeli jezikovnega pouka pri predmetu slovenščina od leta 1990 do danes. *Jezik in slovstvo*, 60(3/4), 173–183.
- Vogel, J. (2023). Procesne metode pri pouku slovenskega jezika kot prvega jezika. *Jezik in slovstvo*, 68(2), 3–17. <https://journals.uni-lj.si/jezikinslovstvo/article/view/13244>