

Rozdział 5

Podstawy edukacji i kształtowania świadomości społecznej w duchu zrównoważonego rozwoju

Priorytetowy charakter ekoedukacji

Potrzeba opracowania podstaw edukacji i kształtowania świadomości społecznej w duchu zrównoważonego rozwoju uchodzi obecnie za jedno z najistotniejszych i najpilniejszych zadań, jakie stoją przed naukami środowiskowymi, edukacyjnymi i filozoficznymi, wraz z ekonomią polityczną i polityką ekologiczną. Istnieje szereg czynników, które taką potrzebę uzasadniają, czyniąc ją ważną, nagłą i pilną. Wśród nich na czoło wysuwają się czynniki natury instytucjonalnej, organizacyjnej i administracyjno-politycznej.

Proekologiczny zwrot w teorii edukacji, ujmowanej w aspekcie zrównoważonego rozwoju, został zapoczątkowany ogłoszonym podczas sesji Zgromadzenia Ogólnego Organizacji Narodów Zjednoczonych, 26 maja 1969 roku, przez ówczesnego Sekretarza Generalnego ONZ, Sithu U Thanta, raportu zatytułowanego *Człowiek i jego środowisko*, wyrażonego w rezolucji nr 2390. Raport ten zarezonował opowiedzeniem się międzynarodowych gremiów za reorganizacją systemu edukacyjnego pod kątem wyzwań, jakie stoją przed ludzkością w obliczu, stwierdzanego w raporcie, ogólnoświatowego kryzysu ekologicznego, wywołanego technokratyczno-eksploatatorskim podejściem do środowiska naturalnego, w wyniku którego narusza się jego równowagę, co prowadzi wprost do jego zniszczenia.

Odpowiedzią na dyrektywy Raportu U Thanta było zwołanie, w trzy lata później, w dniach 5–14 czerwca 1972 roku, w Sztokholmie, Konferencji Narodów Zjednoczonych, która obradowała pod hasłem „Tylko jedna Ziemia”. W przyjętej Uchwale, z dnia 14 czerwca 1972 roku, zwanej Deklaracją Sztokholmską, Konferencja Narodów Zjednoczonych zarekomendowała Sekretarzowi Generalnemu ONZ, organizacjom tworzącym system Narodów Zjednoczonych, nade wszystko zaś Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO), jak też właściwym agendom międzynarodowym, podjęcie prac nad utworzeniem międzynarodowego programu edukacji środowiskowej, utrzymanego w konwencji interdyscyplinarnej, mającego uniwersalne zastosowanie – zarówno szkolne, jak i pozaszkolne. Wśród grup docelowych tego programu miałyby

znajdować się ludność miast i wsi, w pełnym przekroju społecznym, obejmującym dzieci i młodzież szkolną, studentów oraz osoby pracujące zawodowo. Sygnatariusze Deklaracji Sztokholmskiej podzielają, wyrastające z idei zrównoważonego rozwoju, przekonanie, że każdy człowiek ma podstawowe prawo do odpowiednich warunków życia w środowisku, które pozwala na harmonijny rozwój. „Człowiek ponosi poważną odpowiedzialność za ochronę i poprawę środowiska naturalnego dla obecnych i przyszłych pokoleń”¹. Wśród postulatów zawartych w Deklaracji Sztokholmskiej szczególnego znaczenia nabiera wymóg podporządkowania wiedzy i techniki badaniom zapobiegającym zagrożeniu środowiska oraz przyczyniającym się do rozwiązania problemów środowiskowych, w tym problemów mających znaczenie dla wspólnego dobra ludzkości². Ponadto, w omawianym dokumencie kładzie się nacisk na prowadzenie szeroko zakrojonej akcji edukacyjnej, której zasadniczym celem winno być pobudzanie i wzmacnianie, wśród młodzieży i dorosłych, świadomości spraw związanych ze środowiskiem naturalnym. Znamienne i wymowne, że dezyderat ten, w Uchwale Konferencji Sztokholmskiej, zyskuje znaczenie podstawowe. Zasadniczym celem, jaki twórcy Uchwały wiążą z „akcją uświadamiającą w sprawach środowiska naturalnego”³, jest kształtowanie „oświeconej opinii” i odpowiedzialnego postępowania „osób indywidualnych, przedsiębiorstw i społeczeństw w dziedzinie ochrony i poprawy środowiska w jego pełnych ludzkich wymiarach”⁴. Warte podkreślenia są nie tylko kierunek przemian, długofalowa wizja oraz pojemna formuła koncyptowanej edukacji środowiskowej, lecz także chwalebny realizm i umiarkowanie proponowanych rozwiązań. Wyrażają się one w preferowaniu „prostych działań i dostępnych środków”⁵.

Konferencja Sztokholmska zapoczątkowała nośną tendencję do organizowania międzynarodowych zgromadzeń, dysput i konferencji, poświęconych zagadnieniom związanym z potrzebą opracowania i wdrożenia modelu edukacji, opartego na idei zrównoważonego rozwoju. Do najważniejszych należą: konferencja UNESCO w Belgradzie z 1975 roku, konferencja UNESCO i UNEP⁶ w Tbilisi z 1977 roku oraz Międzynarodowy Kongres UNEP i UNESCO w Moskwie z 1987 roku.

¹ Uchwała Konferencji Sztokholmskiej z dnia 14 czerwca 1972 roku, dotycząca naturalnego środowiska człowieka, http://greenworld.serwus.pl/deklaracja_sztokholmska1.htm (10.03.2010), § 1.

² Ibidem, § 18.

³ Ibidem, § 19.

⁴ Ibidem.

⁵ L. Domka, *Dialog z przyrodą w edukacji dla ekorozwoju*, PWN, Warszawa–Poznań 2001, s. 69.

⁶ Skrót UNEP (ang. *United Nations Environmental Programme*) oznacza Program Środowiskowy Organizacji Narodów Zjednoczonych, który funkcjonuje jako agenda ONZ, powołana rezolucją Zgromadzenia Ogólnego ONZ nr 2997, z 16 grudnia 1972 roku. Celem UNEP jest prowadzenie działań na rzecz ochrony środowiska oraz stałe monitorowanie jego stanu na świecie.

Przewodnim tematem Konferencji Belgradzkiej była kwestia nauczania ochrony i kształtowania środowiska. Jej uczestnicy przyjęli Międzynarodową Kartę Nauczania Ochrony Środowiska, zwaną Kartą Belgradzką, w której, po raz pierwszy w historii prac nad ukonstytuowaniem edukacji ekologicznej, sformułowano jej cele, ujmując je w kategoriach wiadomości, umiejętności i postaw, oraz wytyczne dotyczące konieczności uwzględniania tych celów we wszystkich systemach i na każdym szczeblu edukacji. W dokumencie tym podkreślono, że warunkiem wprowadzenia nowej etyki rozwoju oraz sprzężonego z nią, nowego ładu ekonomicznego, respektującego kryteria ochrony środowiska naturalnego, jest reforma istniejących systemów i metod nauczania.

Istotne znaczenie dla rozwoju idei kształcenia ekologicznego miała konferencja UNESCO i UNEP, zorganizowana w obecnej stolicy Gruzji, Tbilisi, na temat odpowiedzialności szkolnictwa za stan środowiska naturalnego. Podczas obrad uchwalono Deklarację z Tbilisi⁷, która precyzuje i dookreśla cele ekoedukacji, zobowiązując ją do misji przygotowywania społeczeństwa „do rozwiązywania praktycznych problemów środowiskowych poprzez interdyscyplinarne podejście, poczucie odpowiedzialności oraz czynne włączanie się każdego człowieka i społeczności lokalnych we wspólne działanie”⁸. Deklaracja z Tbilisi, która stanowi impuls, nadaje kierunek, a także tworzy podstawę wielu dalszych inicjatyw i działań w zakresie kształtowania edukacji środowiskowej, formułuje szereg ważnych zaleceń metodycznych. Szczególnej wagi nabierają w tym kontekście: wymóg interdyscyplinarności w kształceniu proekologicznym, torujący drogę podejściu holistycznemu; orientacja społeczna, wskazująca potrzebę angażowania członków społeczeństw w proces aktywnego rozwiązywania praktycznych problemów środowiskowych; klauzula długotrwałości, ukazująca edukację ekologiczną jako ciągły proces doskonalenia, aktualizacji oraz dostosowywania do odbiorcy stosowanych metod i prezentowanych treści. Deklaracja Tbiliska zobowiązuje ponadto rządy krajów członkowskich UNESCO do reorganizacji prowadzonej polityki oświatowej w kierunku tworzenia i oferowania programów formalnego i nieformalnego kształcenia środowiskowego, oraz do zapewnienia wszystkich niezbędnych warunków i środków, optymalizujących możliwość ich wdrożenia i realizacji, szczególnie w zakresie edukacji nieformalnej.

Rozwiązania przyjęte w Deklaracji z Tbilisi zakładają: promowanie postaw ekologicznie zrównoważonego korzystania ze środowiska naturalnego oraz metod jego

⁷ Warto odnotować, że sygnatariuszem Deklaracji z Tbilisi jest także Polska.

⁸ Cyt. za: *Obserwator przyrody*, Przewodnik dla nauczyciela: Las, http://www.wmodn.olsztyn.pl/ocee/pdf/przewodnik_dla_nauczyciela.pdf (15.10.2009).

ochrony; propagowanie działań zorientowanych na oszczędne gospodarowanie zasobami przyrody oraz maksymalizację jej ochrony; upowszechnienie wśród pojedynczych osób, grup społecznych i całych społeczeństw postaw ochronnych wobec środowiska przyrodniczego oraz zachowań przeciwdziałających jego dyskryminacji i dewastacji; kształtowanie postaw odpowiedzialnego korzystania z dóbr przyrody; krzewienie kultury ekologicznej; popularyzowanie interdyscyplinarnego ujmowania problemów środowiskowych, rozwijających świadomość ekologiczną w aspekcie poznawczym, aksjologicznym i normatywnym; zwiększenie i utrwalenie świadomości istnienia wzajemnych powiązań między stanem środowiska naturalnego a poziomem jakości życia jednostek i społeczeństw; kreowanie międzynarodowej solidarności w dziedzinie ochrony przyrody. Znaczącym osiągnięciem Deklaracji Tbiliskiej jest nacisk położony na kształtowanie wieloprofilowej formuły edukacji ekologicznej, obejmującej wszystkie zakresy i poziomy oświaty formalnej – szkolnej i nieformalnej – pozaszkolnej i ponadszkolnej. Nader istotnym i brzemiennym w skutkach postanowieniem Deklaracji z Tbilisi jest rozszerzenie postulowanego modelu edukacji ekologicznej także w wymiarze temporalnym, nadające jej charakter permanentny (edukacja nieformalna – pozaszkolna i ponadszkolna), nie zaś tylko okresowy i doraźny (edukacja formalna – szkolna). Winna ona zatem znaleźć zastosowanie we wszystkich grupach wiekowych i społeczno zawodowych. Należy ją także włączyć do podstaw programowych wszystkich przedmiotów szkolnych oraz kierunków studiów. Na instytucjach oświatowych, tak formalnych, jak nieformalnych, spoczywa obowiązek dostarczania wiedzy i kreowania postaw z jednej strony uwrażliwiających na artykułowane problemy środowiskowe, z drugiej zaś rozwijających umiejętność adekwatnej ich oceny i wskazywania pożądaných rozwiązań.

Przyjęta w Tbilisi Deklaracja rozpatruje edukację ekologiczną w kategoriach „procesu, mającego na celu rozwijanie ludzkiej populacji. Rozwój jest świadomy i dotyczy środowiska oraz związanych z nim kwestii w aspekcie globalnym. Rozwój obejmuje wiedzę, postawy, umiejętności, motywacje, a także obowiązek pracy indywidualnej i grupowej, skierowanej ku rozwiązywaniu istniejących problemów oraz ich zapobieganiu”⁹. Tbiliski dokument przewiduje także trzystopniowe kształcenie ekologiczne na poziomie akademickim. Pierwszy stopień to podstawowe kształcenie ekologiczne, drugi stopień dotyczy zawodowego kształcenia ekologicznego, z kolei trzeci stopień odnosi się do specjalizacji ekologicznej.

⁹ *Deklaracja z Tbilisi*, w: *Oświatowe i wychowawcze problemy ochrony środowiska*, KN, „Człowiek i Środowisko”, PAN, Warszawa 1979.

Kolejnym ważnym krokiem, ukazującym wagę i wyznaczającym dalsze tendencje rozwojowe edukacji ekologicznej, był Międzynarodowy Kongres UNEP i UNESCO, zorganizowany w Moskwie w 1987 roku, podczas którego sfinalizowano prace i ratyfikowano, przez sto państw uczestniczących w kongresie, przygotowywaną w ramach UNEP, Międzynarodową Strategię Edukacji Środowiskowej na lata 90. ubiegłego wieku (*International Strategy for Action in the Field of Environmental Education and Training for the 1990s*). Przyjęty dokument stał się podstawą dla kolejnych uchwał i rozporządzeń, interweniujących w edukację ekologiczną, obowiązujących także na terytorium Unii Europejskiej. Z dokumentów tych jasno wynika, że w polityce ekologicznej Unii Europejskiej edukacja środowiskowa ma, obok informacji, znaczenie priorytetowe. Międzynarodowa Strategia Edukacji Środowiskowej standaryzuje kierunki rozwoju międzynarodowej polityki ekologicznej w aspekcie edukacji środowiskowej. Do najważniejszych należą: udostępnianie oraz wymiana uzyskanych informacji i zdobytych doświadczeń w toku realizacji postanowień Strategii; wspieranie projektów badawczych, opracowujących metody i treści, a także określających sposób organizacji nauczania zagadnień związanych z ochroną środowiska; wzbogacenie oferty edukacyjnej uczelni wyższych, w obszarze kształcenia ogólnego, o treści sozologiczne; dostosowywanie programów studiów pedagogicznych wszystkich szczebli i specjalności do kształcenia w zakresie ochrony środowiska; szkolenie i doksztalcanie nauczycieli tworzących wykwalifikowaną kadrę pedagogiczną, odpowiedzialną za szkolną i pozaszkolną edukację środowiskową; wprowadzenie przedmiotu ochrona środowiska do dydaktyki w szkołach o profilu technicznym i zawodowym; zapośredniczenie środków masowego komunikowania oraz nowoczesnych nośników informacji w procesie nieformalnego edukowania środowiskowego ich użytkowników i odbiorców; doskonalenie metod i treści oraz zwiększanie efektywności edukacji ekologicznej poprzez współpracę oraz wymianę informacji i doświadczeń między odpowiedzialnymi za jej prowadzenie podmiotami na szczeblu lokalnym, regionalnym, państwowym i międzynarodowym.

Wśród znaczących inicjatyw międzynarodowych, stymulujących rozwój edukacji ekologicznej, należy wymienić zwłaszcza te, które wydatnie przyczyniły się do zmiany podejścia w jej rozumieniu z wąskiego, *stricte* ekologicznego, na szerokie – sustensywne, operujące pojęciem zrównoważonego rozwoju. W tym kontekście koniecznie należy wspomnieć raport-manifest Klubu Rzymskiego, *Granice wzrostu*, z 1972 roku¹⁰, który

¹⁰ Por. D. H. Meadows, D. L. Meadows, J. Randers, W. W. Behrens, *Granice wzrostu*, przeł. W. Rączkowska, St. Rączkowski, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1973.

nakreślił zasadnicze kierunki zmian w sferze ekonomiczno-politycznej, respektujących zrównoważony model rozwoju.

Naturalną kontynuację i znaczące rozwinięcie przewodniej idei dokumentu, przygotowanego przez Dennisa i Donnellę Meadowsów, Jørgena Randersa i Williama W. Behrensa, stanowi raport Światowej Komisji ds. Środowiska i Rozwoju Organizacji Narodów Zjednoczonych, zwany Raportem Brundtland, zatytułowany *Nasza wspólna przyszłość*, z 1987 roku¹¹, w którym doprecyzowano pojęcie zrównoważonego rozwoju, osadzając je w kontekście społeczno-gospodarczym i nadając mu znaczenie polityczne.

Raport Brundtland przyczynił się do zwołania w 1992 roku, w Rio de Janeiro, II Światowej Konferencji Narodów Zjednoczonych, pod hasłem „Środowisko i rozwój”, znanej pod nazwą „Szczyt Ziemi”. Uczestniczyli w niej przedstawiciele 179 państw. Podczas obrad przyjęto pięć dokumentów, kreślących wizję harmonii z przyrodą w kontekście globalnego rozwoju społeczno-gospodarczego. Dokumenty te to: Deklaracja z Rio, zwana „Kartą Ziemi”; Globalny Program Działań, znany jako *Agenda 21* (ang. *Action Programme – Agenda 21*; jest to skrót od ang. *Adoption of Agreement on Global Environment and Development*); ten siedmusetstronicowy dokument zawiera obowiązujący w rozpoczętym stuleciu globalny program pożądanych działań w zakresie rozwoju i środowiska w ich wzajemnym powiązaniu; Ramowa Konwencja Narodów Zjednoczonych w sprawie Zmian Klimatu (ang. *United Nations Framework Convention on Climate Change*, w skrócie UNFCCC lub FCCC); Konwencja o Różnorodności Biologicznej (ang. *Convention on Biological Diversity*, w skrócie CBD) oraz „Deklaracja o ochronie lasów”, wyznaczająca kierunki zrównoważonego rozwoju, ochrony i użytkowania wszystkich typów lasów, mających znaczenie dla rozwoju gospodarczego oraz podtrzymania wszelkich form życia na Ziemi. W dokumentach tych określa się edukację ekologiczną jako jeden z ważniejszych instrumentów, umożliwiających osiągnięcie zrównoważonego rozwoju.

Zagadnienia edukacji sustensywnej (wspartej na idei zrównoważonego rozwoju) rozwinięto głównie w postanowieniach *Agendy 21*. Stwierdza się w nich, że dotychczas obowiązujące, wąskie rozumienie edukacji ekologicznej, redukujące ją do wydzielonego i względnie izolowanego bloku zagadnień, należy zastąpić szerokim – integrującym wszystkie elementy procesu nauczania w całościowy obraz świata. Korpus działań, związanych z przyjętą formułą edukacji ekologicznej, tworzy szereg obszarów, z których najistotniejsze to: obszar przedsięwzięć edukacyjnych, zobowiązujący do kształtowania powszechnej i

¹¹ *Nasza wspólna przyszłość: raport Światowej Komisji do spraw Środowiska i Rozwoju*, przeł. U. Grzełowska, E. Kolanowska, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1991.

kompetentnej znajomości problemów ochrony środowiska, a równolegle do budzenia, podtrzymywania i rozwoju świadomości ekologicznej; obszar przyrodniczo-techniczny, zobowiązujący do określenia wymogów i barier rozwojowych środowiska naturalnego oraz opracowania i wdrożenia metod przywracania zaburzonej równowagi w obrębie ekosfery, poprzez minimalizację zakresu i stopnia wyrządzanych przyrodzie szkód; obszar działań politycznych, społecznych, prawnych i ekonomicznych, przyczyniających się do upowszechnienia oraz trwałej implementacji ładu, opartego na koncepcji zrównoważonego rozwoju.

Wśród dyrektyw z obszaru działań edukacyjnych, występujących zarówno w Deklaracji z Rio, jak i w *Agendzie 21*, eksponowane miejsce zajmuje edukacja młodzieży, z towarzyszącym jej zaleceniem zapewnienia młodzieży, stanowiącej blisko 30 procent populacji światowej¹², równego dostępu do istniejących form oświaty, tworzenia alternatywnych sposobów kształcenia oraz aktywizowania i włączania ludzi młodych w proces decyzyjny i wykonawczy realizowanych programów prośrodowiskowych. Analogicznym zaleceniem objęto także dzieci, których liczba, w wielu krajach, sięga prawie połowy społeczeństwa. Stanowią one zatem ważny kapitał społeczny. Należy więc tak konstruować systemy i programy edukacyjno-wychowawcze, by – dostosowując je do potrzeb i zdolności rozwojowych dzieci – kształcić je i formować na świadomych i odpowiedzialnych rzeczników, wykonawców i stróżów zrównoważonego rozwoju przyszłych pokoleń. W *Agendzie 21* wskazano i doceniono wagę zaangażowania kobiet, których naturalna wrażliwość oraz zdolność do empatii i myślenia holistycznego, w znacznej mierze warunkować będą przyszłe losy świata. Ponadto zalecono przeprowadzenie dokładnego przeglądu i korekty realizowanych programów nauczania, dostosowując je do wymogów kształcenia wielosegmentowego, integrującego treści i cele związane z ochroną środowiska, zrównoważonym rozwojem oraz dynamiką i kierunkiem dokonujących się i zakładanych zmian w wymiarze społeczno-kulturalnym i demograficznym.

W dalszej kolejności należy wspomnieć także – już bez szerszych omówień, lecz jedynie tytułem sygnалу, wskazując, jak wiele ważnych i cennych inicjatyw, wydarzeń, spotkań, dyskusji i dokumentów, w randze międzynarodowej, towarzyszy i daje impuls rozwojowy edukacji sustensywnej – konferencję zorganizowaną przez Światową Unię Ochrony Przyrody (ang. *The International Union for Conservation of Nature*, w skrócie IUCN) i UNESCO w Gland, w Szwajcarii, w listopadzie 1994 roku. Konferencja ta

¹² L. Domka, *Dialog z przyrodą w edukacji dla ekorozwoju*, s. 72.

poświęcona była ocenie stanu prac przygotowawczych i wdrożeniowych nad strategiami edukacji ekologicznej w krajach Europy.

W ponad pół roku później, w czerwcu 1995 roku, z inicjatywy UNESCO, zwołano w Atenach konferencję na temat: „Edukacja ekologiczna na rzecz zrównoważonego rozwoju”. Przedmiotem obrad uczyniono wpływ kształcenia ekologicznego na proces upowszechniania i praktycznej realizacji zasad zrównoważonego rozwoju. Biorąc pod uwagę, że właściwym celem edukacji ekologicznej stał się zrównoważony rozwój, „uznano za konieczne powiązanie spraw dotyczących człowieka, społeczeństwa, środowiska i ekonomii”¹³.

Należy w tym kontekście także krótko wspomnieć i podkreślić rangę i znaczenie dla konstruowanych modeli edukacji do zrównoważonego rozwoju, przyjętej 20 grudnia 2002 roku przez Zgromadzenie Ogólne UNESCO rezolucji, ustanawiającej „Dekadę Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju” (*Decade of Education for Sustainable Development*), obejmującą lata 2005–2014. Dokument ten przynosi określone rozwiązania dla sposobu kształtowania i realizacji edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Pierwszoplanowym zadaniem, jaki uchwała ONZ wiąże z edukacją na rzecz zrównoważonego rozwoju, jest „uwrażliwienie wszystkich mieszkańców naszego globu na powiązaną ze sobą problematykę społeczno-ekonomiczno-środowiskową”¹⁴. Zadanie to można rozumieć szerzej, jako „uwrażliwienie na integrację działań na płaszczyznach: moralnej, społecznej, ekonomicznej, ekologicznej, a także technologicznej, prawnej i politycznej”¹⁵.

Przypomniana rezolucja zawiera wizję Dekady Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju, której elementy składowe stanowią następujące obszary zadaniowe: edukacja do zrównoważonego rozwoju ma umożliwiać przewidywanie, zapobieganie i rozwiązywanie problemów, które pośrednio lub bezpośrednio zagrażają życiu na naszej planecie; edukacja ta ma również rozpowszechniać wartości i normy, tkwiące u podstaw zrównoważonego rozwoju. Zaliczają się do nich, jak wskazuje dokument, „równość płci, tolerancja społeczna, redukcja obszarów biedy, ochrona środowiska, ochrona zasobów naturalnych planety i sprawiedliwe, pokojowe społeczeństwa”¹⁶; edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju powinna również ukazywać złożoność i wzajemne przenikanie się trzech, centralnych dla tej koncepcji, sfer: środowiska przyrodniczego, społeczeństwa (ujętego integralnie z jego zapleczem kulturowym) i ekonomii. Tak zaprojektowany proces edukacyjny, z założenia,

¹³ *Przez edukację do zrównoważonego rozwoju*, Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej, Ministerstwo Środowiska, Warszawa 2001, s. 9, pkt 6.

¹⁴ J. Kostecka, *Dekada edukacji dla zrównoważonego rozwoju – wizja, cel, strategia*, „Problemy Ekorozwoju” 2009, t. 4, nr 2, s. 105.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*, s. 102.

doprowadzić ma *in effectu* do zapewnienia zrównoważonej przyszłości i pozytywnych przemian społeczno-gospodarczych, współwarunkujących możliwość realizacji tej fundamentalnej zmiany cywilizacyjnej.

Warto też pamiętać, że przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w 2002 roku rezolucja stawia konkretne cele przed edukacją na rzecz zrównoważonego rozwoju. Pokróćce przedstawiają się one następująco: nastawienie na trwałość rozwoju – mechanizmy tak pojętej edukacji mają być wdrożone w przygotowanie społeczeństw do rozumienia, stawiania czoła i znajdowania rozwiązań dla problemów zagrażających trwałości planety. Wśród nich wymienia się przede wszystkim HIV/AIDS, urbanizację, globalne ocieplenie etc. Ponadto edukacja do zrównoważonego rozwoju ma się przyczyniać, w rozumieniu sygnatariuszy omawianego dokumentu, do polepszania standardu życia wszystkich społeczeństw globu. Opisywany model edukacji stanowi zachętę do przemyślenia i przeformułowania całego systemu edukacji światowej, tak by stał się on „nośnikiem wiedzy o wzorcach i wartościach potrzebnych do budowy zrównoważonego świata”¹⁷. Podczas trwania dekady 2005–2014 należy tak kierować procesem edukacyjnym, by podnieść poziom społecznej świadomości i zrozumienia koncepcji Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju, oraz znaleźć sposoby zastosowania jej w praktyce. Wreszcie, edukacja do zrównoważonego rozwoju winna znaleźć jak najszersze zastosowanie, obejmując nie tylko dzieci i młodzież szkolną oraz uczących się, studiujących i pracujących dorosłych, lecz także menedżerów i pracowników sektora handlowego, usługowego i przemysłowego, „aby umożliwić im przyjęcie praktyk i trybu pracy zgodnych z zasadami zrównoważonej produkcji i konsumpcji”¹⁸.

Wśród przesłanek pozainstytucjonalnych, opartych na szerokiej analizie, obserwacji i prognozowaniu, wskazujących na priorytetowość edukacji do zrównoważonego rozwoju, można wymienić przede wszystkim dążenie do przeciwdziałania nie tylko przyrodniczym, ale także społecznym i ekonomicznym skutkom kryzysu ekologicznego, uchylając groźbę globalnej katastrofy; próbę zapobiegania niedostatkom dotąd podejmowanych wysiłków na rzecz rozwoju edukacji środowiskowej oraz równoważenie społecznych i ekonomicznych procesów i czynników wzrostu, których dotychczasowy, niepoohamowany rozwój, rozciągnięty do skali globalnej, przyczynia się do uzurpatorskiego sankcjonowania w przestrzeni społeczno-gospodarczej takich zjawisk, jak: dyskryminacja, segregacja, monopolizacja, eliminacja, alienacja, destabilizacja, ekonomizacja, komercjalizacja, konsumpcjonizacja, hedonizacja, instrumentalizacja odniesień społecznych i społeczno-

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ibidem.

przyrodniczych, coraz rozleglejsza pauperyzacja z równoczesnym, niepomiernym bogaceniem się wąskich grup społecznych i kapitałowych, niesprawiedliwość, wymawianie się od odpowiedzialności, wyzysk i uciemiężenie biednych i słabych, choroby cywilizacyjne, nie zrównoważona oraz chwiejna jakość życia.

Uprzytomnieniu przekonania o zasadności i przyczynieniu się do podejmowania na szeroką skalę działań równoważących nasze potrzeby i dążenia rozwojowe, uwzględniającemu solidarną troskę o stan planety i urzędzeń społeczno-gospodarczych, których spadkobiercami będą przyszłe pokolenia, ma służyć edukacja do zrównoważonego rozwoju. Nie tylko litera przywołanych dokumentów przynagła nas do podjęcia wysiłku na rzecz redefinicji pojęcia i statusu edukacji, dążącego do jej całościowego przeformułowania w duchu zrównoważonego rozwoju, w czym upatruje się szansy na wyrównanie poziomów i standardów życia społecznego i ekonomicznego, przebiegającego w harmonijnej korelacji i zachowującego w możliwie nienaruszonym stanie środowisko przyrodnicze; nie tylko refleksje filozoficzno-etyczne, analizy psychologiczno-socjologiczne i futurystyczne przewidywania, ale również sugestywne wskazanie na walory edukacji do zrównoważonego rozwoju, odwołujące się i przemawiające – mówiąc po Tofflerowsku – do ekonomyślenia, a konkretnie do tezy, którą sformułował chociażby Zygmunt Wnuk¹⁹, że edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju jest najtańszą formą ochrony środowiska przyrodniczego, społecznego i gospodarczego przed czekającą je zapaścią, może wydatnie przemawiać i przekonywać do edukowania nastawionego na upowszechnianie i zaprowadzanie ładu opartego na zrównoważonym rozwoju, służącego nie tylko obecnym, ale i przyszłym pokoleniom mieszkańców Ziemi.

Dystynkcje pojęciowe. Od edukacji ekologicznej do sustensywnej: szanse i zagrożenia

Na wstępie trzeba stwierdzić, że pojęcie edukacji ekologicznej ewoluowało, zmieniając znaczenia, niemal równoległe i w ślad za rozwojem problematyki ekologicznej, sozologicznej i ekofilozoficznej. Najczęściej spotykane jego postacie, tak w oficjalnych dokumentach licznych instytucji, jak w literaturze fachowej i popularyzatorskiej, to edukacja ekologiczna i

¹⁹ Zob. Z. Wnuk, *Edukacja ekologiczna w Polsce*, w: *Ochrona środowiska w filozofii i teologii*, red. J. M. Dołęga, J. W. Czartoszewski, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 1999, s. 110.

edukacja środowiskowa, niesłusznie – jak sędzę – traktowane zamiennie²⁰, choć istotnie są to nazwy bliskoznaczne, jakkolwiek przecież nie równozakresowe. Edukacja ekologiczna jest pojęciem węższym i podrzędnym w stosunku do szerszego i nadrzędnego pojęcia edukacji środowiskowej, które – jak wykazuje Józef Marcełi Dołęga – „oznacza wszystko, co niesie w swojej treści wyrażenie: edukacja ekologiczna i edukacja sozologiczna”²¹. Pomijając chwilowo trudności związane z samym pojęciem edukacji, do którego przyjdzie jeszcze powrócić w trybie dookreślenia, przyjmijmy, że edukacja ekologiczna ukierunkowana jest na tematyzowanie zagadnienia środowiska przyrodniczego we wzajemnym powiązaniu występujących w nim zasobów biotycznych i abiotycznych²². Edukacja ekologiczna wspiera się i upowszechnia naukowe zdobycze ekologii. Edukacja sozologiczna, z kolei, ukierunkowana jest na przekazywanie treści, związanych z zagadnieniem ochrony naturalnego środowiska człowieka²³. Wspiera się ona i upowszechnia dokonania naukowe sozologii.

Znane są również, choć rzadziej stosowane, określenia typu „edukacja przyrodnicza”, „edukacja o środowisku przyrodniczym”²⁴ oraz „edukacja proekologiczna”²⁵. Sposób użycia oraz znaczenie z nimi związane – definiuje się je bowiem zazwyczaj w kategoriach „nauczania o procesach odbywających się w środowisku przyrodniczym”²⁶, ujmowanych kompleksowo – jednoznacznie wskazują, że należy je traktować raczej jako odpowiedniki wyrażenia „edukacja ekologiczna”. Istnieją jednak przesłanki, natury historycznej, które każą zmienić to podejście. Otóż, edukacja przyrodnicza, sięgająca rodowodem jeszcze XIX wieku, znacząco wyprzedzając pojawienie się kolejnych określeń, których ekstensja rosła, w jednej linii, wraz

²⁰ Por. A. Kalinowska, *Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju w Polsce – stan i wyzwania w świetle ustaleń międzynarodowych, podjętych na IV Konferencji UNESCO nt. Edukacji Ekologicznej (Ahmedabad 2007), IV Światowym Kongresie Edukacji Ekologicznej (Durban 2007) oraz 9 Konferencji Stron Konwencji o różnorodności biologicznej (Bonn 2008)*, http://www.rceeplock.nazwa.pl/files/rcee/mater_szkol/2_edukacja.pdf. Zob. także: A. Hłobił, *Teoria i praktyka edukacji ekologicznej na rzecz zrównoważonego rozwoju*, „Problemy Ekorozwoju” 2010, t. 5, nr 2, s. 88.

²¹ J. M. Dołęga, *Znaczenie nauk ekologicznych w ochronie środowiska i edukacji ekologicznej*, w: *Ochrona środowiska i edukacja ekologiczna w Unii Europejskiej i Polsce*, red. Z. Ciećko i J. M. Dołęga, Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej, Olecko 2003, s. 22.

²² Por. J. Sander, *Idea zrównoważonego rozwoju w holistycznej edukacji przyrodniczej*, „Problemy Ekorozwoju” 2007, t. 2, nr 2, s. 104; J. M. Dołęga, *Znaczenie nauk ekologicznych w ochronie środowiska i edukacji ekologicznej*, s. 23; C. J. Krebs, *Ekologia. Eksperymentalna analiza rozmieszczenia i liczebności*, przeł. A. Kozakiewicz, M. Kozakiewicz, J. Szacki, PWN, Warszawa 2011; A. Kalinowska, *Ekologia – wybór przyszłości*, Editions Spotkania, wyd. 2, Warszawa 2004, s. 12–26.

²³ J. M. Dołęga, *Znaczenie nauk ekologicznych w ochronie środowiska i edukacji ekologicznej*, s. 24. Zob. także: idem, *Znaczenie nauk ekologicznych w kształtowaniu idei zrównoważonego rozwoju*, w: *Zrównoważony rozwój. Od utopii do praw człowieka*, red. A. Papuziński, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 2005, s. 296.

²⁴ Por. J. Sander, *Idea zrównoważonego rozwoju w holistycznej edukacji przyrodniczej*, s. 106, 107. Zob. także: idem, *Wybrane aspekty procesów środowiskowych holistycznej edukacji przyrodniczej w świetle idei zrównoważonego rozwoju*, „Problemy Ekorozwoju” 2008, t. 3, nr 2, s. 69.

²⁵ Por. J. Sander, *Wybrane aspekty procesów środowiskowych holistycznej edukacji przyrodniczej*, s. 69, 79.

²⁶ Ibidem, s. 79.

z powstaniem i rozwojem ekologii oraz nauk, wokół niej skupionych, w drugiej linii zaś komplementarnie do dynamiki przyrostu nowych tendencji w międzynarodowej polityce edukacyjnej, oznaczała pierwotnie koncentrację na zagadnieniach związanych wyłącznie z przyrodą ożywioną²⁷, abstrahując od rozwiniętego później myślenia sieciowego (*scil.* integralnego, kompleksowego, całościowego, holistycznego, interdyscyplinarnego), zadowolając się, za to, zupełnie perspektywą, którą Forbes nazywa mereologiczną²⁸ (*scil.* partykularną, cząstkową, monodyscyplinarną).

Brak przejrzystych reguł, jak też spójnych stanowisk w kwestii stosowanej terminologii, wywołuje nierzadko niepotrzebny zamęt pojęciowy, którego skutki dosięgają, niestety, także szkolnej i pozaszkolnej praktyki oświatowej, skazując edukatorów – którzy najczęściej oferują wiedzę z drugiej ręki – na niemal zupełną dowolność i arbitralność w kwestii doboru zaplecza terminologicznego. W ten sposób, posługując się niekonsekwentnie i niejednoznacznie określoną terminologią, pośrednio, chcąc nie chcąc, przyczyniamy się do nadmiernej polifonizacji działań edukacyjnych, grożącej dezorientacją i zatorami komunikacyjnymi wśród dysponentów nabywanej wiedzy.

Przyjmijmy zatem, w imię postulowanego porządku, respektując prawa historycznego rozwoju zabiegów i treści edukacyjnych, implementujących w procesie nauczania zagadnienia bądź przyrodnicze, bądź ekologiczne, tudzież sozologiczne czy środowiskowe, że ewolucyjnie najstarszą, zakresowo najwęższą, a przy tym kierującą się ujęciem mereologicznym dziedziną edukacji jest edukacja przyrodnicza lub zamiennie edukacja o środowisku przyrodniczym. Ewolucyjnie młodszym i zakresowo szerszym, a przy tym wciąż pozostającym w kręgu ujęć mereologicznych, nieznacznie tylko przeformułowanych w kierunku zwiastującym przyszłe otwarcie dyskursu środowiskowego i praktyk edukacyjnych na perspektywę holistyczną, typem edukacji jest edukacja ekologiczna, której naturalnym synonimem należałoby uznać termin „edukacja proekologiczna”. Można więc powiedzieć, że edukacja ekologiczna (*alias* proekologiczna), oprócz siebie właściwego, zawiera również i eksponuje przekaz źródłowo przynależny edukacji przyrodniczej (*resp.* edukacji o środowisku przyrodniczym).

Dalszy awans nauk ekologicznych wraz z nieodłącznie towarzyszącym mu rozwojem ponadnarodowych, krajowych, regionalnych i lokalnych inicjatyw, akcji, organizacji, ruchów, stowarzyszeń, gremiów, konferencji oraz prowadzonej przez rządy dziesiątków państw

²⁷ Por. A. Kalinowska, *Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju w Polsce*.

²⁸ Zob. J. Sander, *Wybrane aspekty procesów środowiskowych holistycznej edukacji przyrodniczej*, s. 70; idem, *Idea zrównoważonego rozwoju w holistycznej edukacji przyrodniczej*, s. 104.

polityki ekologicznej i edukacyjnej, stworzyły potrzebę uruchomienia kształcenia sozologicznego, zintegrowanego z kształceniem przyrodniczym i ekologicznym. Można więc w rezultacie powiedzieć, że edukacja ekologiczna, oprócz właściwych sobie treści, zawiera i eksponuje również przekaz, należący do edukacji przyrodniczej zespolonej z edukacją sozologiczną. W ten sposób kształcenie proekologiczne jest kształceniem z gruntu wieloprofilowym i zintegrowanym, z tendencją do holistycznego.

Nim przejdziemy do charakterystyki edukacji środowiskowej, krótką uwagę poświęćmy treściom programowym oraz przesłaniu edukacji sozologicznej, której wybitnym znawcą i propagatorem jest Józef M. Dołęga. Podstawowe przesłanie edukacji sozologicznej stanowi wdrażanie jej adeptów do wiedzy, działań i postaw, opartych na systemowej ochronie środowiska, rozumianego kompleksowo, jako środowisko społeczno-przyrodnicze²⁹. Dotyczy więc ona przede wszystkim „przyrody nieożywionej i ożywionej oraz antroposfery”³⁰. Wszystkie te obszary, jak stwierdza Dołęga, „rozpatrywane są w aspekcie ochrony naturalnych właściwości poszczególnych obiektów przyrodniczych i ich wpływu na życie i zdrowie człowieka”³¹.

Dobór treści, składających się na proces kształcenia sozologicznego, obejmuje takie domeny problemowe, jak: opis faktycznego stanu środowiska przyrodniczego w kraju i na świecie; wskazanie kryteriów oraz identyfikacja technik, działań, zachowań, postaw oraz obiektów, które generują zanieczyszczenie i dewastację odnawialnych i nieodnawialnych, w tym nierzadko unikatowych zasobów przyrody; przybliżenie rodzajów, zakresów, stopni oraz przewidywanych konsekwencji wywieranego na organizmy żywe i człowieka wpływu środowiska naturalnego, przekształconego w wyniku grabieżczych i niszczących przedsięwzięć człowieka; budzenie świadomości moralnej, „wrażliwej na jakość środowiska przyrodniczego i społecznego”³²; omówienie zjawiska indukcji psychośrodowiskowej, ukazujące nieobojętny wpływ oddziaływań środowiska naturalnego na dobrostan psychiczny jednostki, przekładający się na sposób jej funkcjonowania w społeczeństwie; prezentacja katalogu jednostek chorobowych, powstałych w wyniku zanieczyszczeń środowiska naturalnego; prowadzenie działań wychowawczych, obliczonych na aktywizację i utrwalenie wrażliwości „na wartość naturalnego środowiska człowieka”³³.

²⁹ J. M. Dołęga, *Znaczenie nauk ekologicznych w ochronie środowiska i edukacji ekologicznej*, s. 17; idem, *Znaczenie nauk ekologicznych w kształtowaniu idei zrównoważonego rozwoju*, s. 296.

³⁰ Idem, *Znaczenie nauk ekologicznych w ochronie środowiska i edukacji ekologicznej*, s. 19; idem, *Znaczenie nauk ekologicznych w kształtowaniu idei zrównoważonego rozwoju*, s. 297.

³¹ Ibidem.

³² Ibidem.

³³ Ibidem.

Daleko bardziej od wymienionych spopularyzowanym, a w związku z tym także chętniej i częściej operowanym terminem jest „edukacja ekologiczna”. Zwykle jednak dzieje się tak, że zakres i treści, jakie się z nim wiążą, wykraczają poza możliwą jego ekstensję, wchodząc w kompetencje zakresowo szerszej, treściowo bogatszej i zadaniowo rozleglejszej domeny edukacji środowiskowej. Otóż, w pierwszej kolejności, chcąc uporządkować pole semantyczne, a wraz z nim kontekst użycia omawianych terminów, należy stwierdzić, że pojęcie edukacji ekologicznej zawiera się w pojęciu edukacji środowiskowej, a zatem nie jest jego ekwiwalentem, jak to się w większości przypadków przyjmuje. W ten sposób, mimo subtelnych, acz ważnych różnic, należy rozróżniać między edukacją ekologiczną a edukacją środowiskową.

Dzięki temu zabiegowi, przechodząc już do charakterystyki edukacji środowiskowej, wolno nam sięgnąć po prototypowe ustalenia Andrzeja Papuzińskiego. Choć autor ten w swoich pracach konsekwentnie posługuje się terminem „edukacja ekologiczna”³⁴, to jednak znaczenie, jakie mu przypisuje, oraz kontekst, w jakim je osadza – zważywszy zwłaszcza na oryginalnie włączany przez Papuzińskiego do problematyki edukacyjnej element kulturalistyczny³⁵ – pozwalają klasyfikować tego autora jako teoretyka i propagatora edukacji środowiskowej. W znakomitej rozprawie, *Życie – nauka – ekologia. Prolegomena do kulturalistycznej filozofii ekologii*, Papuziński, naprzód przyznając, nie bez racji, że edukacja środowiskowa (w jego rozumieniu, edukacja ekologiczna) uchodzi za „jeden z najważniejszych środków przeobrażenia świadomości społecznej w kierunku świadomości ekologicznej”³⁶ (w naszym rozumieniu chodzi o świadomość środowiskową), formułuje wzorcową definicję edukacji środowiskowej, która, zdaniem autora, winna przebiegać na każdym poziomie i we wszystkich formach kształcenia, włącznie z kształceniem ustawicznym. Według Papuzińskiego, „edukacja ekologiczna to ogół czynności i procesów umożliwiających ludziom: 1) poznanie przyrody, społeczeństwa i kultury z punktu widzenia wpływu tych elementów na jakość holistycznie pojmowanego środowiska społeczno-przyrodniczego; 2) uczestnictwo w przekształcaniu tych elementów ich życia w zgodzie z zasadą harmonii między głównymi składowymi środowiska społeczno-przyrodniczego; 3)

³⁴ Zob. np. A. Papuziński, *Życie – nauka – ekologia. Prolegomena do kulturalistycznej filozofii ekologii*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1998, s. 198–237; idem, *Edukacja ekologiczna a etyka środowiskowa w świetle dyskusji na temat racjonalności pedagogiki*, w: *Etyka środowiskowa. Teoretyczne i praktyczne implikacje*, red. W. Tyburski, Top Kurier, Toruń 1998, s. 53–70.

³⁵ Por. idem, *Życie – nauka – ekologia*, s. 13–20.

³⁶ *Ibidem*, s. 198.

realizację tej zasady w indywidualnym, w miarę wszechstronnym, rozwoju własnej sprawności fizycznej i umysłowej, zainteresowań i zdolności”³⁷.

Ponieważ treści edukacji środowiskowej służą urzeczywistnianiu traktowanych komplementarnie celów przyrodniczo-ekologiczno-sozologiczno-społecznych, dlatego do podstawowych celów tak określonej edukacji należą: zapewnienie każdemu człowiekowi, na wszystkich szczeblach kształcenia ogólnego i sprofilowanego, włącznie z kierunkami inżyniersko-technicznymi, jak też w wymiarze edukacji nieoficjalnej i nieformalnej, niezbędnych warunków do pozyskiwania wiedzy i umiejętności, formowania przekonań i postaw oraz rozwoju wartości „służących ochronie i polepszeniu środowiska społeczno-przyrodniczego”³⁸; kreowanie modelowych zachowań poszczególnych jednostek, grup i całych społeczeństw nastawionych na ochronę i zabieganie o harmonijny ład między środowiskiem społecznym a środowiskiem przyrodniczym; budzenie, rozwijanie i podtrzymywanie świadomego zainteresowania sprawami, związanymi z siecią wzajemnych powiązań i oddziaływań między antroposferą i biosferą oraz krótkoterminowymi i długofalowymi ich skutkami.

Najmłodszym i zarazem najnowszym, zakresowo najpojemniejszym i zadaniowo najszerszej obciążonym modelem edukacji środowiskowej, na którym spoczywa szczególna nasza uwaga i troska, jest, rozszerzona o ideę zrównoważonego rozwoju, edukacja sustensywna. Trudności w jej rozumieniu, wprowadzaniu i egzekwowaniu, mimo znaczącej wagi, jaką się do tego przykładu, pojawiają się już na poziomie semantycznym. I nie chodzi tu bynajmniej o pojęcie edukacji, lecz o pozostające przedmiotem ciągłych dyskusji i polemik sformułowanie *sustainable development*. Najczęściej występujące, rodzime odpowiedniki tego terminu, to „ekorozwój”, „trwały rozwój”, „trwały i zrównoważony rozwój”, „samopodtrzymujący się rozwój” oraz „rozwój zrównoważony”. Tu sytuacja jest o tyle korzystniejsza w stosunku do przedstawionych dylematów, związanych z demarkacją różnic między określeniami „przyrodniczy”, „ekologiczny”, „sozologiczny” i „środowiskowy”, że kwestią sporną pozostaje jedynie uzgodnienie wykładniczej translacji na język polski angielskiego pierwowzoru stosowanej nazwy. Samo zaś jej rozumienie, wciąż dyskutowane i precyzowane³⁹, zasadniczo nie budzi poważniejszych kontrowersji ani sporów. Najczęściej spotykane połączenia terminów „edukacja” i „zrównoważony rozwój” – ta bowiem nazwa upowszechniła się i zadomowiła w dyskursach, które nią operują, najbardziej – to „edukacja

³⁷ Ibidem, s. 198; A. Papuziński, *Edukacja ekologiczna a etyka środowiskowa*, s. 53.

³⁸ Idem, *Życie – nauka – ekologia*, s. 199; idem, *Edukacja ekologiczna a etyka środowiskowa*, s. 54.

³⁹ Instruktywne wprowadzenie i naświetlenie tych zagadnień można znaleźć w artykule Tadeusza Borysa, *Wąskie i szerokie interpretacje zrównoważonego rozwoju oraz konsekwencje wyboru*, s. 64–75.

dla zrównoważonego rozwoju” oraz „edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju”. Od razu przyznajmy, że sformułowanie „edukacja dla zrównoważonego rozwoju”, pomimo iż jest ono najpowszechniejsze i szeroko akceptowane, jest z językowego punktu widzenia, co nie pozostaje bez znaczenia dla łączonej z nim pragmatyki, wysoce kłopotliwe. Niestety, przyjęło się ono na tyle, że najprawdopodobniej nie uda się już przezwyciężyć upowszechnionego nawyku, związanego z jego stosowaniem. Niemniej jednak należy zwrócić uwagę, że wyrażenie „edukacja dla zrównoważonego rozwoju” może okazać się mylące, a przez to zaburzające prawidłową komunikację, pośrednio wywołując możliwy dysonans w jego percepcji wśród edukowanych, ponieważ użyty w nim przyimek „dla” sugeruje, że edukacja ta, zamiast do uczniów, studentów, osób czynnych zawodowo, polityków, ekonomistów, przedsiębiorców, słowem społeczeństwa w całym jego przekroju, skierowana jest do zrównoważonego rozwoju, którego ma ona być filarem i krzewicielem. Niefortunne użycie przyimka „dla”, raczej nigdzie niezauważone, powoduje nedorzeczne upodmiotowienie idei zrównoważonego rozwoju, pozbawiając ją właściwego jej, narzędziowego charakteru. Edukacja może być dla dzieci, młodzieży i starszych, tak jak dla określonych grup osób bywają opracowywane i prowadzone różne programy, strategie czy projekty. Ze słowem „edukacja” związek frazeologiczny tworzy przyimek „do”, a nie „dla”. Edukacja może się więc dokonywać „do” zrównoważonego rozwoju, który stanowi jej teoretyczną kanwę i zakładany cel praktyczny. Na taki sposób użycia terminu edukacja wskazuje również jego etymologia. Łaciński źródłosłów *educatio* łączy w sobie znaczenia dwóch pokrewnych czasowników: *edoceo* i *educio*. Pierwszy z nich oznacza: „gruntownie nauczać”, „pouczać”, „uwiadomić”, „dokładnie oznajmić”; drugi zaś oznacza: „wyciągnąć”, „wyprowadzić”, „wywieść”, „wyruszyć”, „zabrać z sobą”, „poprowadzić”, „wyhodować, wychować kogoś”. Z etymologicznego punktu widzenia, edukacja jawi się jako proces doprowadzania niewiedzących „do” wiedzy, który sprzężony jest z wychowywaniem, to jest „hodowaniem” pożądanych społecznie postaw. Jest to więc prowadzenie „do”, a nie „dla” wiedzy i wychowania. Za chwilę powrócimy jeszcze na moment do operacjonalizacji pojęcia edukacji w kontekście zrównoważonego rozwoju.

W związku z poczynionymi uwagami, opowiadamy się za posługiwaniem się, jako poprawnym, określeniem „edukacja do zrównoważonego rozwoju” lub alternatywnie „edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju”. Żeby jednak uprościć nadmierną opisowość obydwu wyrażen i dostosować je do formuły wcześniej wymienionych, proponujemy stosowanie zamiennie dla określeń „edukacja do zrównoważonego rozwoju” i „edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju” nazwy stanowiącej, w drugim członie, kalkę z języka

angielskiego (od *sustain*), a mianowicie „edukacja sustensywna”. Sam termin, z wyjątkiem proponowanego sposobu jego użycia, w kontekście edukacyjnym, nie wydaje się zupełnie nowy ani w związku z tym nazbyt pretensjonalny. W tym brzmieniu wystąpił on już bowiem w 2006 roku, w artykule Tadeusza Borysa, w połączeniu z terminem „rozwój”, jako określenie odpowiadające angielskiemu *sustainable development*, tworząc kolokację „rozwój sustensywny” i ponadto odróżniając się, w warstwie nazewnicznej i znaczeniowej, od wyróżnionego przez Borysa „rozwoju trwałego” (*durable development*) i „rozwoju zrównoważonego” (*balanced development*)⁴⁰.

Pojęcie edukacji do zrównoważonego rozwoju mieści w sobie obszary, które są przedmiotem kolejno: edukacji przyrodniczej, edukacji ekologicznej, edukacji sozologicznej i edukacji środowiskowej, rozszerzając formułę o treści związane z edukacją społeczną, ekonomiczną, etyczną, estetyczną i kulturalną, ukierunkowane na propagowanie i wdrażanie całościowego, nowego paradygmatu, generującego nową wizję ładu zintegrowanego⁴¹. Wykładniczymi treściami tej edukacji są zatem wiedza ekosystemowa, powiązana z szeroką i zespoloną problematyką społeczną, kulturową, ekonomiczną, gospodarczą, polityczną, ekologiczną, sozologiczną oraz filozoficzną. Edukacja do zrównoważonego rozwoju jest więc całokształtem czynności i procesów, które mają na celu uświadomienie i zmotywowanie potencjalnych jej odbiorców do podejmowania działań, przejawiania zachowań i przyjmowania postaw, które pośrednio lub bezpośrednio przyczyniać się będą do zaprowadzania, upowszechniania, utrwalania i ochrony ładu, przejawiającego się kompleksowo w wymiarach społecznym, gospodarczym, politycznym, kulturowym i przyrodniczym, opartego na idei zrównoważonego rozwoju. W edukacji sustensywnej idzie więc zasadniczo o to, by zaznajomić, przekonać oraz wytworzyć postawy, które wyzwolą konkretne, systematyczne i trwałe zaangażowanie oraz działania, na poziomie jednostek, instytucji, rządów i społeczeństw, prowadzone w skali globalnej, po stronie ochrony, zachowania i przywracania równowagi nie tylko w środowisku przyrodniczym, ale również społecznym, gospodarczym i kulturowym, kierując się jako organizującą ten proces dyrektywą międzypokoleniowej sprawiedliwości.

Prawidłowo realizowany proces edukacji do zrównoważonego rozwoju winien w efekcie doprowadzić do uświadomienia, przełamania i odwrotu od działań, zachowań i postaw, hołdujących rozpasanemu konsumpcjonizmowi, niepohamowanemu postępowi

⁴⁰ T. Borys, *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju jako wyzwanie globalne*, w: *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju*, red. T. Borys, Wydawnictwo Ekonomia i Środowisko, Białystok 2006, s. 19.

⁴¹ *Ibidem*.

naukowo-technicznemu, grabieżczemu i krótkowzrocznemu stosunkowi do przyrody, w końcu generacyjnemu egoizmowi. Zadaniem edukacji sustensywnej jest uprzytomnienie jej odbiorcom nie tylko rozmiaru i wagi dokonanych zniszczeń w biotycznych i abiotycznych utworach przyrody, ale również uzmysłowienie, że dalszy niekontrolowany i nieodpowiedzialny przyrodniczo rozwój ludzkości przełoży się zwrotnie, w nieodległej perspektywie, na wydatne obniżenie jakości życia szczególnie przyszłych pokoleń. Toteż od edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju wymaga się nie tylko problematyzacji, lecz nade wszystko utwierdzenia aktualnych i potencjalnych jej adresatów w przekonaniu, które następnie znajdzie konsekwentne odzwierciedlenie w ich postępowaniu, postawach i stylach życiowych, że koncepcja zrównoważonego rozwoju zapewnia – jak słusznie wskazuje Franciszek Piontek – „trwałą poprawę jakości życia współczesnych i przyszłych pokoleń poprzez właściwe kształtowanie proporcji między poszczególnymi rodzajami kapitału: ekonomicznym, ludzkim i przyrodniczym”⁴².

W ramach precyzowanych dystynkcji pojęciowych należy w końcu rozpatrzeć także zagadnienie równie, jak przywołane, ważne, a mianowicie sposób i kierunek rozumienia edukacji, od której oczekuje się, że będzie prawidłowo i skutecznie zaznajamiać, kształtować i przygotowywać do realizacji postanowień i działań, wynikających z przyjęcia koncepcji rozwoju zrównoważonego.

Pojęcie edukacji zakłada i obejmuje ogół czynności i procesów, mających na celu przekazywanie wiedzy, a także równoległe przebiegające kształtowanie określonych cech, umiejętności i postaw. W teorii edukacji wyróżnia się następujące formy kształcenia: formalne, nieoficjalne, nieformalne i akcydentalne. Edukacja formalna, nazywana inaczej szkolną, występuje na etapie edukacji szkolnej, w trakcie studiów oraz w ramach różnego rodzaju szkoleń i kursów. Jest to proces oparty na strukturze i organizacji określonych nauk, prowadzący do uzyskania, potwierdzających nabyte w jego rezultacie kompetencje, świadectw, dyplomów, certyfikatów oraz zaświadczeń.

Edukacja nieoficjalna może przebiegać równoległe lub odrębnie, zawsze jednak niezależnie od oficjalnego procesu nauczania lub szkolenia, w związku z czym nie prowadzi ona do uzyskania w sposób sformalizowany, jak w przypadku edukacji formalnej, potwierdzających nabyte lub/i poszerzone kompetencje dokumentów. Tego typu edukacja może się dokonywać w miejscu pracy lub też w ramach wielorakiej aktywności społecznej, wolontariackiej i obywatelskiej, na przykład w organizacjach charytatywnych, grupach

⁴² *Ekonomia a rozwój zrównoważony*, red. F. Piontek, t. 1: *Teoria i kształcenie*, Wydawnictwo Ekonomia i Środowisko, Białystok 2001, s. 22.

młodzieżowych, związkach zawodowych czy klubach sportowych. Gdy w przypadku edukacji formalnej uczniowie lub studenci traktowani są jako odbiorcy i konsumenci oferowanych dóbr edukacyjnych, to już w przypadku edukacji nieoficjalnej mogą oni także kreować aktywność edukacyjną.

Edukacja nieformalna to, najogólniej mówiąc, trwający przez całe życie proces nabywania wiedzy oraz kształtowania się postaw, wartości i umiejętności na podstawie oraz w wyniku kumulowanych doświadczeń, edukacyjno-korekcyjnego wpływu otoczenia (rodzinnego, sąsiedzkiego, zawodowego, rekreacyjnego, rynkowego), a także informacyjno-perswazyjnego oddziaływania rozmaitych instytucji kulturalnych oraz drukowanych, audialnych, audiowizualnych i elektronicznych środków masowego komunikowania. Ilustrację tego typu edukacji mogą stanowić różnego rodzaju konkursy edukacyjne, projekty, programy, filmy, sztuki teatralne, słuchowiska, portale, komunikatory, gry multimedialne i symulacyjne oraz edukacja rozrywkowa (teleturnieje, quizy, szarady).

Edukacja akcydentalna, nazywana zamiennie edukacją *ad hoc*, wywiązuje się w toku codziennych zdarzeń i sytuacji, które następują niespodziewanie, i nie są efektem z góry powziętego zamiaru czy planowania, mimo to są jednak źródłem cennej wiedzy lub pouczającego, a bywa, że i unikalnego doświadczenia.

Zwracaliśmy już uwagę na to, że łaciński źródłosłów terminu „edukacja” konotuje znaczenia dwóch różnych terminów, oznaczając w istocie zarazem przekaz wiedzytwórczy i wychowawczy. Ten pierwszy na ogół bywa określany mianem kształcenia, nauczania, procesu dydaktycznego lub – w wersji oficjalnej – oświaty. Otóż, kształcenie, w literaturze pedagogicznej, definiowane jest jako bilateralny proces nauczania, polegającego na etapowym przekazywaniu zestandaryzowanej wiedzy, oraz uczenia się, polegającego na jej sukcesywnym i możliwie trwałym asymilowaniu. Kształcenie jest zatem całością metodycznie uporządkowanych i zaplanowanych działań, których realizacja pozwala docelowemu odbiorcy uzyskać niezbędną wiedzę, dostosowaną zawsze poziomem trudności oraz stopniem zaawansowania do jego wieku i rzeczywistych zdolności, ogólną i szczegółową, kompleksowo tłumaczącą zjawiska, procesy i prawidłowości zachodzące w przyrodzie, kulturze i społeczeństwie. Tak pojęte kształcenie, dzięki jego zintegrowaniu z działaniami o charakterze wychowawczym, umożliwia również osiągnięcie możliwie wszechstronnego rozwoju osobowości, a ponadto doskonalenie odkrytych uzdolnień, rozwijanie pasji i zainteresowań, w końcu także ćwiczenie i rozwój ogólnych sprawności umysłowych i fizycznych. Co w interesującym nas kontekście ważne, w procesie kształcenia, wspieranym czynnościami wychowawczymi, które, z założenia, koncentrują się na rozwoju

uczuciowym i umysłowym wychowanka, jak też na sferze jego motywacji i podejmowanych działań, wyrabiają się także odpowiednie do obranych celów kształcenia postawy i przekonania. Obecnie, w związku z gwałtownie zmieniającymi się warunkami technologicznymi, ekonomicznymi i gospodarczymi oraz postępującymi zmianami w środowisku przyrodniczym, edukacja formalna przestała wystarczać, niosąc potrzebę kształcenia ustawicznego, czyli edukacji permanentnej, trwającej przez całe życie.

Podsumowując dotychczasowe analizy, przyjmijmy za Zbigniewem Kwiecińskim, że przez edukację w ogólności, niezależnie od jej przedmiotu i zakładanych celów, należy rozumieć „ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, wpływów sprzyjających takiemu ich rozwojowi i wykorzystywaniu posiadanych możliwości, aby w maksymalnym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej oraz by stały się zdolne do aktywnej samorealizacji, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności, były zdolne do rozwijania własnego JA poprzez podejmowanie »zadań ponadosobistych«, poprzez utrzymanie ciągłości własnego JA w toku spełnienia »zadań dalekich«. Edukacja to ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiągnięciu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustanawiających i regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie, w relacji do innych ludzi i wobec świata”⁴³.

Jaką więc rolę oraz jakie typy postaw winna kreować, rozwijać i podtrzymywać edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju?

Egoświadomość – ekoświadomość – świadomość sustensywna

Przede wszystkim trzeba podkreślić, że od edukacji do zrównoważonego rozwoju wymaga się kształtowania świadomości wagi i niezbędności tego procesu dla możliwości przetrwania naszego gatunku i względnie stabilnego podtrzymania optymalnej jakości życia przyszłych generacji. Wyrażamy bowiem przekonanie, że kształtowanie względnie trwałych postaw – mówimy o postawach „względnie trwałych”, ponieważ zawsze trzeba wziąć pod uwagę naturalne ryzyko wystąpienia nieprzewidzianych aberracji – pozostaje funkcją prawidłowo ukształtowanej świadomości. Podobne przekonanie wypowiada Andrzej Papuziński, gdy stwierdza, że edukacja do zrównoważonego rozwoju urzeczywistnia stawiane przed nią

⁴³ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, wyd. 2 popr., Olecko 1995, s. 13–14.

zadania, we właściwy dla siebie sposób – przypomnijmy, że chodzi o zadania tworzenia i upowszechniania w społeczeństwie wzorów zachowań jednostkowych i grupowych, zdolnych do wprowadzenia i utrzymania harmonii między społeczeństwem i środowiskiem⁴⁴ – jedynie „przez odpowiednie kształtowanie świadomości społecznej”⁴⁵. Czym jest tak określona świadomość? W pierwszej kolejności należy podkreślić, że świadomość, wytworzona w procesie edukacji do zrównoważonego rozwoju, ma charakter ekoaktywny, neutralizujący wpływ przyrodoburczej egoświadomości⁴⁶, z równoczesnym nakierowaniem na świadomość równoważenia procesów i interakcji o charakterze przyrodniczo-społeczno-gospodarczym. Precyzja i rzetelność warsztatu naukowego wymaga od nas dookreślenia sposobu, w jakim używamy tutaj pojęcia świadomości. Posługując się nim, będziemy mieli na myśli „zbiór szeroko rozpowszechnionych i akceptowanych w danej zbiorowości poglądów, idei i przekonań, które stają się wzorcami czy schematami myślenia wpajanymi jej członkom i egzekwowanymi przez społeczny nacisk”⁴⁷.

Osiąganą w wyniku zabiegów i oddziaływań edukacyjnych na rzecz zrównoważonego rozwoju świadomość można określić jako balansującą (*resp.* harmonizującą) między ekstremami gatunkowistycznej egoświadomości z jednej strony oraz radykalnej, głębokiej świadomości ekologicznej z drugiej. Świadomość sustensywna dąży do neutralizacji wpływu egoświadomości, rozpatrywanej zarówno w mikroskali (egoizm indywidualny – hegemonia jednostki), jak i makroskali (egoizm gatunkowy – uzurpatorski względem przyrody i wewnątrzgatunkowy – *scil.* międzypokoleniowy). Konstytutywny element tej świadomości stanowi ekoświadomość, czyli świadomość ekologiczna, która – jak wskazuje Henryk Skolimowski – „jest składową ekorozwoju, jest warunkiem *sine qua non*, po którego spełnieniu rozwój jest zrównoważony, ale na właściwym fundamencie. Tym fundamentem jest właściwa świadomość i właściwe wartości. Świadomość ekologiczna to integralna część rozwoju zrównoważonego. Tylko dzięki owej świadomości ekologicznej możliwym stanie się przezwyciężenie globalnego kryzysu współczesności i zbudowanie nowej cywilizacji ludzkiej”⁴⁸. Świadomość sustensywna jest nie tyle nową formą świadomości, zupełnie odrębną i autonomiczną wobec występujących form świadomości społecznej, ile raczej gruntownym jej przeformułowaniem i rekonstrukcją w duchu zrównoważonego rozwoju. Jest to zatem zrekonfigurowana postać świadomości społecznej, unikającej radykalnie

⁴⁴ A. Papuziński, *Życie – nauka – ekologia*, s. 208.

⁴⁵ *Ibidem*, s. 209.

⁴⁶ Por. T. Pękała, *Estetyka i ekologia w obronie człowieka racjonalnego*, w: *Humanizm. Tradycje i przyszłość*, red. T. Szkołut, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2003, s. 182–183.

⁴⁷ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znaki, Kraków 2003, s. 307.

⁴⁸ Cyt. za: A. Hłobił, *Teoria i praktyka edukacji ekologicznej na rzecz zrównoważonego rozwoju*, s. 90.

antropocentrycznej, monadologicznej i dominatywnej wymowy postkartezjańskiego paradygmatu świadomości egoicznej, a zarazem czystej – biorącej w nawias wszelkie odniesienia i zależności przyrodnicze; odcinającej się od wszelakich naturalnych uwarunkowań; narzucającej w równym stopniu społeczności ludzkiej, co przyrodzie sensy i status, jaki należy z nimi wiązać; programowo zapatrzony w siebie; czyniącej z przyrody raptem fakt świadomości, pojęcie, podlegające bez reszty jej władcemu dyktatowi. Unikając ekstremum świadomości egoicznej (egoświadomości), świadomość sustensywna nabiera cech świadomości społecznej, asymilującej treści świadomości ekologicznej, w poszerzonej formule zintegrowanej z nią świadomości zrównoważonego ładu ekonomicznego, społecznego, przestrzennego i środowiskowego, z towarzyszącą jej świadomością sprawiedliwości i odpowiedzialności międzygeneracyjnej. W tym sensie świadomość zrównoważonego rozwoju oraz *eo ipso* jej kształtowanie okazuje się zadaniem wielowarstwowym, wielodzielnym, skomplikowanym i nad wyraz wymagającym.

Kształtowanie tak pojętej świadomości winno się odbywać w trzech zasadniczych wymiarach: w wymiarze poznawczym, aksjologicznym i normatywnym⁴⁹. „Wymiar poznawczy świadomości ekologicznej tworzy wiedza o procesach dokonujących się w obszarze biosfery i ekosystemach, o działalności człowieka w środowisku przyrodniczym i jej negatywnych skutkach”⁵⁰. Nie chodzi przy tym świadomość ukształtowaną i operującą wyspecjalizowaną wiedzą, lecz o świadomość kierującą się standardowym zasobem wiedzy odnoszącej się do środowiska przyrodniczego⁵¹. Ponieważ świadomość zrównoważonego rozwoju zawiera w sobie świadomość ekologiczną, wykraczając jednak poza jej dziedzinę w kierunku zagadnień społecznych i gospodarczych, sprzężonych z ekologicznymi, dlatego poznawczy jej aspekt winien odnosić się także do nich, w formule integrującej związane z nimi treści i z nastawieniem na zrównoważony, przyszły rozwój tych domen.

Aksjologiczny wymiar świadomości sustensywnej obejmuje szeroki krąg wartości ekologiczno-sozologicznych, społecznych i gospodarczych, stawianych i przestrzeganych w trybie ich wzajemnego uzgodnienia z sobą. Wśród nich na czoło wysuwają się: sprawiedliwość, solidarność, odpowiedzialność i umiarkowanie (powściągliwość). Z kolei normatywny aspekt świadomości zrównoważonego rozwoju obejmuje ustalenia, dyrektywy, wskazania, normy działań oraz zespoły nakazów i zakazów o charakterze społecznym,

⁴⁹ W. Tyburski, *Etyka i ekologia*, Polski Klub Ekologiczny Oddział Pomorsko-Kujawski, Toruń 1995, rozdz. 7: *Edukacja do dialogu z przyrodą*, s. 116; idem, *Etyka środowiskowa – jej kognitywny, wolitywny i behawioralny wymiar edukacyjny*, w: *Etyka środowiskowa. Teoretyczne i praktyczne implikacje*, red. W. Tyburski, Top Kurier, Toruń 1998, s. 97–103.

⁵⁰ W. Tyburski, *Etyka środowiskowa – jej kognitywny, wolitywny i behawioralny wymiar edukacyjny*, s. 99.

⁵¹ Ibidem.

etycznym, ekologicznym, prawnym, ekonomicznym oraz techniczno-technologicznym. Ich zadaniem jest motywowanie (budzenie i wskazywanie źródeł i kierunków powinności prawno-moralnych, środowiskowych i ekonomicznych), nadzorowanie i podtrzymywanie działań nakierowanych na upowszechnianie i realizację zrównoważonego ładu przyrodniczo-społeczno-gospodarczego.

Idzie także o to, by w wyniku starań edukacyjnych nie doprowadzić, o czym już wcześniej była mowa, do powstania zjawiska, które można nazwać „zagrożeniową” lub „lękową świadomością”⁵², która miast przekładać się na twórcze postawy, okaże się usztywniająca lub paraliżująca. Oznacza to więc, że program edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju „nie może jedynie bazować na ideologii lęku i strachu”⁵³, lecz – jeśli ma przynieść wymierne skutki – musi się odwoływać do pozytywnych motywacji.

Andrzej Papuziński wyróżnia trzy modele świadomości ekologicznej: socjologiczno-empiryczny, perswazyjno-aksjologiczny oraz transcendentalno-krytyczny⁵⁴, które z powodzeniem rozszerzyć można na formułę świadomości zrównoważonego rozwoju jako adekwatnie do niej przystające, pamiętając jednak, że zabieg ten wymaga poszerzenia perspektywy o wymiar społeczny i ekonomiczny. Świadomość sustensywna jest równoznaczna ze zbiorową świadomością współczesnych społeczeństw, której część stanowi świadomość ekologiczna „odnosząca się do informacji i przekonań dotyczących środowiska przyrodniczego oraz do postrzegania relacji między stanem i charakterem środowiska przyrodniczego a warunkami i jakością życia ludzi”⁵⁵. Kiedy wyróżniony model świadomości sustensywnej ma charakter opisowy, to drugi ze wskazanych, model perswazyjno-aksjologiczny, ma charakter normatywny i zakłada wysiłek wkładany w rozbudzenie i aktywizację przyjętego wzorca świadomości zrównoważonego rozwoju zarówno na poziomie zbiorowości, jak i poszczególnych jednostek. W propagowaniu tego modelu świadomości sustensywnej idzie przede wszystkim o wykształcenie intelektualnej zdolności i współbrzmiających z nią postaw w zakresie dostrzegania, analizowania, przewidywania i przeciwdziałania społecznym, ekologicznym i ekonomicznym następstwom własnego działania⁵⁶.

⁵² W. Tyburski, *Etyka i ekologia*, s. 117.

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ A. Papuziński, *Życie – nauka – ekologia*, s. 208. Zob. także: Z. Migus, *Kreacja świadomości ekologicznej jako wyzwanie czasów transformacji ustrojowej*, w: *Ekologia a procesy transformacji*, red. J. Dębowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000, s. 15–23.

⁵⁵ A. Papuziński, *Życie – nauka – ekologia*, s. 212.

⁵⁶ *Ibidem*, s. 216.

W modelu transcendentualno-krytycznym świadomość zrównoważonego rozwoju ujmujemy jako całość naszych przekonań, dotyczących interakcji przyrodniczo-społeczno-techniczno-gospodarczych, traktowanych jako „zbiór przedmiotów ukonstytuowanych (tj. usensownionych) przez fundamentalne poczucie sprzężenia zwrotnego pomiędzy pomyślanym rozwojem danej społeczności” oraz przyjmowanymi wskaźnikami ekonomicznymi rozwoju a możliwie „nienaruszoną równowagą procesów naturalnych, zachowaniem genetycznego potencjału życia na naszej planecie i liczebności populacji wszystkich form życia zapewniających przynajmniej ich przetrwanie w naturalnych warunkach”⁵⁷, a społeczeństwu, instytucjom finansowym, gospodarce przemysłowej, rolnictwu i wielu innym sektorom zapewniającą stabilną, kreującą satysfakcjonującą jakość życia *resp.* dochodu i pozycji, perspektywę rozwojową.

Modelowe postawy respektujące zasadę zrównoważonego rozwoju

Wyjdźmy od stwierdzenia, czym w ogóle są postawy zakładane jako efekt procesu edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju? Otóż, jeśli przez postawę „w ogóle” rozumiemy określony stosunek do pewnej sfery zjawisk, aktywne określenie się wobec konkretnych poglądów, faktów, wydarzeń, to podstawową cechą postawy proekologicznej jest rozwinięte poczucie więzi z otaczającym światem, przyrodą i jej elementami składowymi, gotowość do ich ochrony i obrony. Postawa proekologiczna opiera się na określonej hierarchii wartości, które człowiek respektuje i pragnie urzeczywistniać. „Ważnym jej składnikiem jest sfera uczuć i woli. Wpisane też w nią jest przekonanie, że przez aktywne działanie w skali zarówno grupowej, jak i indywidualnej możliwe jest skuteczne przeciwstawianie się zjawiskom degradacyjnym i realne przyczynianie się do rozwiązywania sytuacji kryzysowych”⁵⁸.

Ważne jest także, by proces edukacyjny przebiegał w ten sposób, by propagowane podczas jego trwania idee padły na chłonny i podatny grunt. Kreowane przez edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju postawy winny być akceptowane, uznawane i realizowane⁵⁹.

Kształtowanie postaw, wyznaczane praktyką oddziaływań edukacyjnych, wychowujących do zrównoważonego rozwoju, winno się odbywać wszystkimi dostępnymi

⁵⁷ Ibidem, s. 218–219.

⁵⁸ W. Tyburski, *Etyka i ekologia*, s. 117.

⁵⁹ Ibidem. Zob. także: W. Tyburski, *Etyka środowiskowa – jej kognitywny, wolitywny i behawioralny wymiar edukacyjny*, s. 100.

kanałami i formami edukacji. Należy zatem dołożyć starań, by tworząc modele edukacji sustensywnej, transponować ideę zrównoważonego rozwoju na możliwości zaplecza infrastrukturalnego, posiadane środki dydaktyczne, dobór treści, metod i technik nauczania.

Zasadnicze postawy, do wytworzenia których ma prowadzić edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju, sprowadzają się do: dbałości, oszczędności, powściągliwości, poszanowania, opiekuńczości, umiarkowanego altruizmu, odpowiedzialności oraz sprawiedliwości.

Wydaje się, że najbardziej pożądaną i wydajną formą edukacji do zrównoważonego rozwoju, którą należy rozwijać we wszystkich wymiarach i na wszystkich szczeblach dostępnych i projektowanych modeli edukacji, jest edukacja do zrównoważonego dialogu z przyrodą i przyszłymi generacjami. Odrzuca się tutaj, jako w najwyższym stopniu niepożądane, krótkowzroczne, partykularne i instrumentalne podejście i traktowanie środowiska naturalnego i społecznego. Zalecaną w edukacji do zrównoważonego rozwoju postawą matrycową, jeśli wolno ją tak określić, jest ciągle podtrzymywanie opartej na relacji dialogicznej koegzystencji między środowiskiem przyrodniczym i społecznym, ze szczególną troską o przyszłą ich kondycję i rozwój.

Formułowanie podstaw edukacji efektywnie i adekwatnie kreującej, korygującej i krystalizującej zakładane do osiągnięcia postawy, wymaga najpierw dookreślenia, jak należy je pojmować. Brak jasności i precyzji w tej kwestii może znacząco rzutować, a w konsekwencji zaważyć na spójności i skuteczności wdrażanych strategii, programów i scenariuszy edukacji, uczulającej na zagadnienie zrównoważonego rozwoju. W tej dziedzinie z pomocą przychodzą przede wszystkim takie nauki, jak socjologia edukacji i psychologia społeczna. Obie mają wyspecjalizowane narzędzia badawcze, dzięki którym operacjonalizacja zagadnienia postaw staje się możliwa i intersubiektywnie ważna.

Pojęcie postawy miewa najrozmaitsze określenia. Wśród nich jednak spotyka się takie, które składają się na *differentiam specificam* tego zjawiska, tworząc jego ramy definicyjne. W psychologii społecznej przyjęły się, jako obowiązujące, klasyczna już koncepcja Gordona W. Allporta oraz stanowisko Alice Hendrickson Eagly i Shelly Chaiken⁶⁰. Allport wychodzi od ważnego stwierdzenia, że postawy są najbardziej podstawowym i niezbędnym pojęciem we współczesnej psychologii społecznej⁶¹. W istocie, temu amerykańskiemu uczoneму

⁶⁰ Por. A. H. Eagly, S. Chaiken, *The Psychology of Attitudes*, Fort Worth Texas Publishing, Harcourt, Brace & Jovanovich 1993; zob. także: A. H. Eagly, S. Chaiken, *Attitude Structure and Function*, w: *The Handbook of Social Psychology*, eds. D. T. Gilbert, S. T. Fiske, G. Lindzey, McGraw Hill, New York 1998, s. 269–332.

⁶¹ Por. G. Allport, *Attitudes*, w: *Handbook of Social Psychology*, ed. C. M. Murchison, MA: Clark University Press, Winchester 1935, s. 798.

zawdzięczamy „odkrycie” postaw jako fundamentalnej struktury psychorozwojowej. W tym sensie kształtowanie postaw, w kontekście dyskursu edukacyjnego i jego praktyki, nabiera zupełnie nowego znaczenia. Edukowanie nie może już więcej być postrzegane jedynie jako metodycznie uporządkowana transmisja popularyzatorsko przetworzonej wiedzy, lecz musi ono uwzględniać i dostosowywać się do konieczności formowania społecznie pożądaných postaw, bez wykształcenia których pozostanie ono, w najlepszym razie, formą przedsiębiorczego zarządzania informacją.

Zdaniem Allporta, postawy określają sposób, w jaki każda jednostka będzie patrzeć i słuchać, jak będzie myśleć i co będzie robić. Postawy wyznaczają ich kierunek i porządkują postrzegane bez ich pomocy jako chaotyczne środowisko. Są one naszymi sposobami na znalezienie własnej drogi w tym wieloznacznym świecie⁶². Amerykański psycholog twierdzi także, że postawy mają głęboki wpływ na naszą percepcję, poznanie i zachowanie. W głośnej rozprawie *The Nature of Prejudice (O naturze uprzedzeń)*⁶³, która jest klasycznym dziełem na temat źródeł dyskryminacji, Allport definiuje postawy jako „psychiczny i nerwowy stan gotowości, organizowany przez doświadczenie, wywierający bezpośredni lub dynamiczny wpływ na odpowiedzialność jednostki wobec wszystkich obiektów i sytuacji, do których się odnosi”⁶⁴. Ważne jest jednak, by pamiętać – na co uwagę zwracają Penny S. Visser, George Y. Bizer oraz Jon A. Krosnick, że nie zawsze się tak dzieje. Chodzi o to, że „jakkolwiek niektóre postawy wywierają silny wpływ na myślenie i zachowanie, to jednak są również takie, których wpływ jest znikomy. Podobnie, podczas gdy niektóre postawy są niezwykle trwałe, odporne na zmianę w obliczu perswazji i zachowujące trwałość w długim okresie czasu, to inne są bardzo plastyczne i ulegają znacznym zmianom w czasie”⁶⁵. W ten sposób powstaje rozróżnienie między mocnymi – trwałymi a słabymi – zmiennymi postawami. Ważne jest, by, tworząc praktyczne modele oraz formułując konkretne wskazówki i rozwiązania edukacyjne, mające doprowadzić do ukształtowania wartościowych, z punktu widzenia koncepcji zrównoważonego rozwoju, postaw, dołożyć wszelkich starań, aby ewokowane postawy miały charakter *strong attitudes* (silnych, solidnych i trwałych postaw).

Jak podają Visser, Bizer i Krosnick, naukowcy zidentyfikowali blisko dwanaście cech, przysługujących postawom, które wiążą się z ich siłą/trwałością⁶⁶. Wśród tych cech wymienia

⁶² Ibidem, s. 806.

⁶³ Zob. G. Allport, *The Nature of Prejudice*, Cambridge MA, Addison-Wesley 1954.

⁶⁴ Ibidem, s. 810, przeł. P. Domeracki.

⁶⁵ P. S. Visser, G. Y. Bizer, J. A. Krosnick, *Exploring the Latent Structure of Strength-Related Attitude Attributes*, Manuscript, Chicago–Charleston–Stanford 2004, s. 1, przeł. P. Domeracki.

⁶⁶ Por. *Attitude Strength: Antecedents and Consequences*, eds. R. E. Petty, J. A. Krosnick, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ 1995.

się: znaczenie, świadomość, złożoność, pewność, ambiwalencję, dostępność, nasilenie, krańcowość, strukturalna spójność i inne. Na trwałe postawy, jak decyduję się tłumaczyć na język polski wyrażenie *strong attitudes*, składają się cztery wykładnicze cechy: odporność na zmianę, trwałość w czasie oraz silny wpływ na myślenie i zachowanie. Na przykład, postawy, do których ludzie przywiązują większą osobistą wagę, są lepszymi predyktorami zachowania, są bardziej odporne na zmianę, a także mają silniejszy wpływ na upodobania innych ludzi, na wnioski dotyczące cech charakteru innych osób oraz na wiele innych procesów poznawczych.

Z badań, przeprowadzonych i opublikowanych przez czterech autorów, Davida S. Bonningera, Jona A. Krosnicka, Matthew K. Berenta oraz Leandre R. Fabrigara, reprezentujących psychologię oraz nauki społeczne, polityczne i komunikacyjne⁶⁷, wynika, że znaczenie postaw wiąże się z wysokością psychologicznego znaczenia, jakie osoba przypisuje postawie. Chcąc określić, jaka jest rzeczywista waga/znaczenie (*importance*) wykształconej postawy, wystarczy, w istocie, zorientować się, jakie dana osoba przywiązuje osobiste znaczenie do określonego przedmiotu, problemu, zdarzenia czy sytuacji, lub też jaki jest zakres jej osobistego zaangażowania w określonej dziedzinie. Oszacowanie znaczenia, jakie dana osoba wiąże z określoną postawą, opiera się na jej osobistym sądzie, który najadekwatniej jest w stanie odzwierciedlić stopień internalizacji (uwewnętrznienia) określonej treści. Dana postawa może być zatem określona jako znacząca – to jest taka, do której edukowana jednostka przywiązuje szczególną wagę i dla której treści, do jakich jest ona przysposabiana, mają sens, są ważne, a także motywują do ich praktycznej realizacji – jedynie wówczas, gdy poddana oddziaływaniom edukacyjnym jednostka przyznaje, że zinternalizowana przez nią postawa lub postawy są dla niej wyjątkowo ważne; że jest ona nimi głęboko przejęta; że uważa się ona za raczej zmotywowaną do ich ochrony i ekspresji; oraz że jest ona im wierna w przedsięwziętych działaniach.

Trwałość postawy mierzy się także stopniem osiągniętej świadomości (*knowledge*), obejmującej informację o przedmiocie, do którego postawa się odnosi, a który przechowywany jest w pamięci, rozciągając się w zakresie od bardzo dużej do w ogóle żadnej⁶⁸. Chcąc określić, jaki dana osoba przejawia poziom świadomości, wystarczy ocenić, jakie subiektywne znaczenie co do ilości posiadanej wiedzy ona przywiązuje. Można też tego dokonać przez sporządzenie listy wszystkiego, co dana osoba wie na określony temat. Można

⁶⁷ Por. D. S. Boninger, J. A. Krosnick, M. K. Berent, L. R. Fabrigar, *The Causes and Consequences of Attitude Importance*, w: *Attitude Strength: Antecedents and Consequences*, s. 159–190.

⁶⁸ Por. W. Wood, *The Retrieval of Attitude Relevant Information from Memory: Effects on Susceptibility to Persuasion and on Intrinsic Motivation*, „*Journal of Personality and Social Psychology*” 1982, No. 42, s. 798–810; W. Wood, N. D. Rhodes, M. Biek, *Working Knowledge and Attitude Strength: An Information Processing Analysis*, w: *Attitude Strength: Antecedents and Consequences*, s. 283–313.

się również posłużyć wynikami quizu, sprawdzającego poziom wiedzy. Zazwyczaj osoby, które znają więcej prawidłowych odpowiedzi, mają wyższy wskaźnik posiadanych informacji.

Stopień złożoności (*elaboration*) postaw kształtuje się w wyniku dogłębnych, wysoce złożonych procesów myślowych. Część postaw kształtuje się wskutek bardziej powierzchownych, sterowanych wskazówkami procesów, które wymagają odpowiednio mniejszego namysłu⁶⁹. Określenie współczynnika *resp.* przekonanie się o tym, jaki poziom złożoności przejawianej postawy został w konkretnym przypadku osiągnięty, wystarczy zestawić go z wcześniej osiągniętym poziomem jej złożoności. Najłatwiej to uczynić przez ocenę porównawczą stopnia, częstotliwości i poziomu myślenia o danym problemie, jakim edukowane podmioty odznaczały się przed przystąpieniem do procesu edukacyjnego oraz po jego zakończeniu.

Cecha pewności (*certainty*), towarzysząca postawom, odnosi się do stopnia pewności siebie, jaki dana osoba wiąże z przejawianą postawą. Występowanie oraz natężenie tej cechy można sprawdzić przez zorientowanie się, w jakim stopniu edukowane podmioty są pewne siebie w zakresie realizacji postaw, do których zostały wdrożone, a których się od nich oczekuje. Można to też określić przez zbadanie, na ile takie osoby są pewne, że wypracowane przez nie postawy są słuszne, właściwe i poprawne⁷⁰.

Ambiwalencja (*ambivalence*) odnosi się do stopnia, w jakim edukowana osoba przejawia zarówno przychylne, jak i nieprzychylne reakcje w stosunku do tego samego obiektu, problemu, zdarzenia, sytuacji czy osoby. Tytułem przykładu można wskazać okoliczność, kiedy dana osoba może uważać określone zachowanie lub stan rzeczy jako zarówno godny podziwu, jak i pogardy. Z postawą ambiwalentną mamy do czynienia także wówczas, kiedy określona osoba dostrzega zarówno zalety, jak i wady proponowanej strategii. Ambiwalencja postaw sprowadza się więc do stopnia, jaki osiąga konflikt w wartościowaniu, wywołany potrzebą ustosunkowania się do określonej sytuacji czy problemu. Maksymalna ambiwalencja występuje wówczas, gdy przychylne i nieprzychylne reakcje są równie silne⁷¹.

Kolejną cechą postaw, na której wytworzenie należy zwrócić szczególną uwagę podczas organizowanych operacji edukacyjnych, jest dostępność (*accessibility*). Polega

⁶⁹ Por. R. E. Petty, C. P. Haugtvedt, S. M. Smith, *Elaboration as a determinant of attitude strength: Creating attitudes that are persistent, resistant, and predictive of behavior*, w: *Attitude Strength: Antecedents and Consequences*, s. 93–130.

⁷⁰ Por. S. R. Gross, R. Holtz and, N. Miller, *Attitude Certainty*, w: *Attitude Strength: Antecedents and Consequences*, s. 215–245.

⁷¹ Por. M. T. Thompson, M. P. Zanna, D. W. Griffin, *Let's not be Indifferent about (Attitudinal) Ambivalence*, w: *Attitude Strength: Antecedents and Consequences*, s. 361–386.

ona na zdolności do łatwego lub szybkiego przypomnienia sobie, względnie uzmysłowienia, uświadomienia, jak w określonej sytuacji lub wobec danego zjawiska czy problemu należy się zachować⁷². Skuteczność zabiegów edukacyjnych w tym zakresie mierzy się najczęściej przez oszacowanie, ile czasu potrzeba danej osobie, by zareagowała właściwą postawą.

Przystępując do konceptualizowania teoretycznych podstaw, jak też praktycznych rozwiązań edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, zainteresowanej promocją określonych postaw, należy przygotować taką ich formułę i umocowanie, by wyzwalane przez nie postawy charakteryzowały się także wysokim stopniem nasilenia, które jest kolejną, znaczącą cechą postaw w ogóle. Nasilenie, natężenie, intensywność (*intensity*) postaw oznacza siłę emocjonalnej reakcji, wywołanej przez określoną sytuację, stan rzeczy, ideę czy problem na zajmowaną przez jednostkę postawę. O stopniu nasilenia przejawianej postawy najprościej przekonać się można przez odwołanie się do świadectwa zainteresowanej osoby, której zachowanie badamy⁷³.

Przedostatnią cechą postaw, na którą koniecznie należy zwrócić uwagę przy konstruowaniu strategii i programów edukacyjnych, jest krańcowość (*extremity*). Ze względu na występowanie tej cechy przyjmuje się zazwyczaj, że postawy przebiegają kontinuum od bardzo pozytywnych, przez neutralne, do bardzo negatywnych. Jest oczywiste, że postawy, które znajdują się na krańcach tego kontinuum, uważa się za krańcowe lub skrajne. Instytucje i osoby zaangażowane w działania edukacyjne, krzewiące wiedzę i postawy, sprzyjające praktycznej realizacji wytycznych, wynikających z koncepcji zrównoważonego rozwoju, winny unikać tworzenia takich programów i przyjmowania takich metod, które miałyby w konsekwencji doprowadzić do wykształcenia neutralnych lub negatywnych postaw u wychowanków i podopiecznych. Trzeba zatem dołożyć starań, by edukatorzy, działający na rzecz zrównoważonego rozwoju, stymulowali wyłącznie pozytywne (co najmniej przychylne) i bardzo pozytywne (entuzjastyczne) postawy.

Z wyszczególnioną już ambiwalencją w ścisłym związku pozostaje ostatnia z cech postaw, na którą chcielibyśmy zwrócić uwagę. Chodzi o takie kształtowanie postaw, by zachowywały one strukturalną spójność (*structural consistency*). Jej związek z ambiwalencją przejawia się w trzech aspektach i obejmuje w kolejności: całościową ocenę zdarzenia, idei, sytuacji, problemu, do których jesteśmy wdrażani; implikacje ocenne przekonań dotyczących jakości, przymiotów, znaczenia czy rangi zagadnienia bądź problemu,

⁷² Por. R. H. Fazio, *Attitudes as Object-Evaluation Associations: Determinants, Consequences, and Correlates of Attitude Accessibility*, w: *Attitude Strength: Antecedents and Consequences*, s. 247–282.

⁷³ Por. H. Cantril, *The Intensity of Attitude*, „*Journal of Abnormal and Social Psychology*” 1946, No. 41, s. 1–12.

w zakresie których jesteśmy edukowani; oraz wartościowość emocjonalnego stosunku osoby edukowanej do przedstawianego jej zagadnienia czy problemu. Wynika z tego, że strukturalna spójność postaw obejmuje trzy newralgiczne obszary, a są nimi: spójność w obszarze ewaluacyjno-afektywnym (oceniająco-emocjonalna), spójność w obszarze ewaluacyjno-kognitywnym (oceniająco-poznawcza) oraz spójność w obszarze afektywno-kognitywnym (emocjonalno-poznawcza)⁷⁴.

Znane, cenione i szczególnie często cytowane amerykańskie psycholożki, Alice H. Eagly i Shelly Chaiken, zalecają definiować postawy jako „psychologiczną tendencję, która wyraża się w ocenie określonej całości, przekładającej się na odpowiedni stopień przychylności lub dezaprobaty”⁷⁵.

Analogiczną, nieznacznie tylko wzbogaconą definicję postaw, przedstawia Icek Ajzen, profesor psychologii z Uniwersytetu w Amherst, w stanie Massachusetts, w Stanach Zjednoczonych⁷⁶. Z przeprowadzonych przez niego badań i analiz wynika, że „postawa jest indywidualną dyspozycją do afirmatywnego lub dezaprobatywnego stosunku wobec przedmiotu, osoby, instytucji czy zdarzenia lub też wobec jakiegokolwiek wyróżnionego aspektu świata określonej jednostki”⁷⁷.

Z kolei, jeden z twórców i pionierów psychologii społecznej, Theodore Mead Newcomb, upatruje w postawie swoistej predyspozycji, która skłania osobę do określonego, wyznaczonego treścią tej postawy, działania, postrzegania, odczuwania i myślenia⁷⁸.

Spośród przywołanych definicji i wskazanych w nich elementów bazowych, konstytuujących w ogólności postawy, wyłania się obraz ich struktury. Strukturę każdej postawy tworzą trzy zasadnicze komponenty: element oceniająco-poznawczy, element oceniająco-emocjonalny oraz element behawioralny.

W kreowaniu postaw w aspekcie oceniająco-poznawczym główną rolę odgrywa dobór i przekaz idei, wiedzy i przekonań oraz stopień przyswojenia ich przez edukowaną osobę. Formowanie postaw w aspekcie oceniająco-emocjonalnym nastawione jest na kształtowanie względnie trwałych uczuć, emocji, upodobań, skłonności, zamiłowań etc. do osoby, przedmiotu, stanu rzeczy, problemu, proponowanego rozwiązania itp., do których postawa się odnosi. Amplituda emocjonalnej komponenty przejawianych postaw może się wahać od

⁷⁴ Por. S. Chaiken, E. M. Pomerantz, R. Giner-Sorolla, *Structural Consistency and Attitude Strength*, w: *Attitude Strength: Antecedents and Consequences*, s. 387–412.

⁷⁵ Zob. A. H. Eagly, S. Chaiken, *The Psychology of Attitudes*, s. 1, przeł. P. Domeracki.

⁷⁶ Por. I. Ajzen, *Attitude Structure and Behavior*, w: *Attitude Structure and Function*, eds. A. R. Pratkanis, S. J. Beckler, A. G. Greenwald, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ 1989, s. 241–274.

⁷⁷ Ibidem, s. 241, przeł. P. Domeracki.

⁷⁸ Por. T. M. Newcomb, z pomocą R. H. Turnera i Ph. E. Converse’a, *Psychologia społeczna. Studium interakcji ludzkich*, przeł. H. Muszyński, PWN, Warszawa 1970.

pozytywnego, przychylnego lub nawet afirmatywnego stosunku do negatywnych skojarzeń i uprzedzeń, włącznie ze skrywanym lub otwarcie manifestowanym sceptycyzmem, aż po wrogie kontestowanie i zwalczanie określonej idei, zachowania, projektu czy osoby. Komponent emocjonalny jest o tyle ważny, że nadaje on postawom kierunek. Jest on również odpowiedzialny za motywacyjną stronę działania, mobilizując do podjęcia określonego zadania, wysiłku, wyzwania czy celu, lub też zniechęcając do tego. Wśród psychologów społecznych i rozwojowych, a także wśród pedagogów i socjologów edukacji panuje przekonanie, że w kształtowaniu się naszych postaw decydujący wpływ należy właśnie do czynnika emocjonalnego. Oznacza to, że posiadana wiedza i nabyte lub/i przekazane doświadczenie odgrywają w tym zakresie nieco mniejszą rolę. Można zatem stwierdzić, że emocje są nader istotnym elementem procesu edukacyjnego, ukierunkowanego na kształtowanie ludzkich postaw oraz implikującego zmianę aksjologiczną (dotyczącą wyznawanej hierarchii wartości i wynikającego z niej sposobu oceniania) lub/i behawioralną (w obszarze preferowanego – świadomego lub nawykowego – nieuświadomianego stylu zachowania).

Kształtowanie postaw w aspekcie behawioralnym oznacza wszystkie działania i czynności, o charakterze poznawczym i emocjonalnym, skoncentrowane na pobudzaniu lub/i wpływaniu na pożądane wzorce zachowań, to jest reakcje jednostki wobec danych osób czy zjawisk. W związku z najnowszymi ustaleniami psychologów społecznych, należy zachować daleko posuniętą ostrożność w kwestii nazbyt optymistycznego przypisywania nadmiernej skuteczności zabiegom edukacyjnym, mającym na celu modelowanie postaw pociągających za sobą spodziewane rezultaty behawioralne. Jak autorytatywnie wykazuje Bogdan Wojciszke, nawiązując i potwierdzając wyniki badań psychologicznych nad zjawiskiem niespójności postaw i zachowań, przeprowadzonych przez Allana W. Wickersa⁷⁹, znanego i cenionego promotora psychologii ekologicznej, zdarza się często, że „zgodność naszych postaw z wyrażającymi je zachowaniami jest daleka od doskonałości”⁸⁰. „Oznacza to – kontynuuje Wojciszke – istnienie dodatkowych czynników decydujących o wpływie postaw na zachowanie”⁸¹.

⁷⁹ Por. A. W. Wicker, *Attitudes versus Actions: the Relationship of Verbal and Overt Behavioral Responses to Attitude Objects*, „Journal of Social Issues” 1969, No. 25, University of Wisconsin, Milwaukee, WI, s. 41–78. Zob. także: idem, *An Examination of the “Other Variables” Explanation of Attitude-Behavior Inconsistency*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1971, No. 19, s. 18–30.

⁸⁰ B. Wojciszke, *Postawy i ich zmiana*, w: *Psychologia: podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, t. 3: *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, rozdz. 43, s. 86.

⁸¹ *Ibidem*, s. 87.

W omawianym zagadnieniu należy uwzględnić także – mające niezbywalne znaczenie, szczególnie dla praktycznego wymiaru działań edukacyjnych – zjawisko sprzężenia zwrotnego, jakie zachodzi na linii postawy – wiedza (przekonania) – emocje – zachowania. Trzeba wszakże pamiętać, że kierunek istniejących między tymi czynnikami oddziaływań jest dwustronny. Nie tylko bowiem postawy są rezultatem nabytej wiedzy, posiadanych przekonań, żywionych emocji czy przejawianych zachowań, lecz także one zwrotnie determinują tamte. Dodatkowo, co znacznie komplikuje możliwość planowania skutecznego procesu edukacyjnego, nastawionego na promocję określonych postaw, ukształtowane w domu rodzinnym, placówce opiekuńczo-wychowawczej czy instytucji oświatowej postawy interferują z postawami wynikającymi z osobistych poszukiwań, przekonań i doświadczeń; jedne i drugie, z kolei, podlegają wzmocnieniu lub zmianie pod wpływem bieżących oddziaływań społecznych, politycznych, ekonomicznych, gospodarczych, kulturowych i medialnych, spośród których te ostatnie zdają się wybijać na pozycję hegemonu w zakresie oddziaływania na okrzeple postawy i kształtowania nowych postaw.

Należy zatem uznać, że etyka środowiskowa, przekładająca się na standardy i wysiłek edukacyjny, związany z propagowaniem postaw, wynikających z przyjęcia zasady zrównoważonego rozwoju⁸², formułuje metodologiczną powinność operowania, tak w niej samej, jak w edukacji ekologicznej, trzema komplementarnymi czynnikami: kognitywnym, wolitywno-emocjonalnym oraz behawioralnym⁸³. Ta metodologiczna dyrektywa wychodzi naprzeciw oraz czyni zadość psychologicznej wiedzy na temat postaw, które posiadają, jak to zostało wskazane, trójskładnikową strukturę, na którą składają się element poznawczy, oceniająco-emocjonalny i behawioralny. Jeżeli więc, jak to przyjęliśmy, kształtowanie postaw skorelowane jest z kształtowaniem świadomości społecznej, wydatnie współokreślanej przez świadomość ekologiczną, filozoficzną, prawną, ekonomiczną, gospodarczą, polityczną i demograficzną, w związku z tym trzeba tak formułować powinności i zadania edukacji do zrównoważonego rozwoju, by respektowała i gwarantowała ona podejście holistyczne, integrujące wspomniane trzy wymiary: poznawczy, emocjonalny i dotyczący postępowania.

Reasumując, należy tak kształtować wielokierunkowy, a przy tym zintegrowany zespół działań edukacyjnych, skoncentrowanych na propagowaniu idei zrównoważonego rozwoju, by przyczynić się do wytworzenia, wzmocnienia i ugruntowania postaw

⁸² Por. W. Tyburski, *Etyka środowiskowa – jej kognitywny, wolitywny i behawioralny wymiar edukacyjny*, w: *Etyka środowiskowa. Teoretyczne i praktyczne implikacje*, s. 99.

⁸³ *Ibidem*, s. 99–102.

zrównoważonych, które będą odporne na zmianę, trwałe w czasie, a także będą one silnie wpływały na styl myślenia i zachowania jednostek oraz całych społeczeństw.

Podjmując próbę formułowania podstaw edukacji i kształtowania świadomości społecznej w duchu zrównoważonego rozwoju, należy przyjąć jako konieczny punkt wyjścia, co już kilkakrotnie sygnalizowaliśmy, że edukacja do zrównoważonego rozwoju, z racji swojego przedmiotu, zakładanych celów i funkcji, winna przyjąć charakter edukacji zorganizowanej holistycznie⁸⁴. Powinna ona tworzyć system naczyń połączonych, tak w aspekcie przyjmowanych form kształcenia, jak i dziedzin, do których się one stosują. Praktyczny wymiar edukacji sustensywnej nie odnosi się wyłącznie ani nawet przede wszystkim, jak to się zwykle przedstawia w opracowaniach temu zagadnieniu poświęconych, do należytego przygotowania i prawidłowego przeprowadzenia procesu dydaktycznego, jakkolwiek i to ma swoje doniosłe znaczenie⁸⁵.

Edukacja sustensywna winna objąć zadaniami edukacyjnymi wszystkie możliwe dziedziny i sfery życia społecznego, politycznego, moralnego, kulturalnego, ekonomicznego, gospodarczego i technicznego. Należy rozwijać szczegółowe projekty edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, aplikowane nie tylko do sektora szkolnego, ale również do takich dziedzin praktycznych, strategicznych z punktu widzenia wdrażania koncepcji rozwoju sustensywnego, jak na przykład planowanie przestrzenne (gospodarowanie przestrzenią), gospodarka komunalna, urbanistyka, architektura, logistyka, komunikacja społeczna, zarządzanie i inne. Trzeba więc tworzyć, obejmujące te dziedziny, szczegółowe modele edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Jako przykład podać można zrównoważoną edukację konsumencką, edukację dla potrzeb zrównoważonego gospodarowania przestrzenią, edukację zrównoważonego rozwoju ekonomicznego i tym podobne.

Finalizując ten wątek naszych rozważań, chcielibyśmy krótko przedstawić praktyczny wymiar edukacji sustensywnej, stosowanej w działalności międzynarodowej firmy Henkel, która pod tym względem jawi się jako wzorzec możliwości adaptatywnych edukacji do zrównoważonego rozwoju w korporacji, funkcjonującej w warunkach wolnego rynku i społeczeństwie o nastawieniu konsumpcyjnym. Firma Henkel systematycznie koncentruje wszystkie swoje działania na wdrażanie „łańcucha wartości”, który jest odpowiedzią tej firmy

⁸⁴ Por. J. Sander, *Idea zrównoważonego rozwoju w holistycznej edukacji przyrodniczej*; idem, *Wybrane aspekty procesów środowiskowych holistycznej edukacji przyrodniczej w świetle idei zrównoważonego rozwoju*.

⁸⁵ Por. np. A. Kuzior, *Zrównoważony rozwój w edukacji ekologicznej*, w: *Zrównoważony rozwój. Od utopii do praw człowieka*, red. A. Papuziński, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 2005, s. 279–293; W. Kozaczyński, *Edukacja ekologiczna młodzieży szkół ponadpodstawowych w wybranych rejonach Polski południowo-wschodniej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003; R. Janikowski, *Zrównoważony rozwój jako przedmiot kształcenia ogólnego*, w: *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju*, red. T. Borys, Wydawnictwo Ekonomia i Środowisko, Białystok 2006, s. 33–39.

na wyzwania związane ze zrównoważonym rozwojem. Menedżerowie firmy podzielili te wyzwania na pięć głównych obszarów. Są to w kolejności: energia i klimat, woda i ścieki, surowce i odpady, zdrowie i bezpieczeństwo oraz postęp społeczny. Strategicznym celem firmy, w tym zakresie, jest „stymulowanie postępu w tych pięciu obszarach zarówno poprzez działania biznesowe, jak i oferowane produkty”⁸⁶. Zakładane i zrealizowane przez firmę Henkel, w latach 2007–2010 cele zrównoważonego rozwoju obejmują: obniżenie zużycia energii o 21 procent, ograniczenie o 26 procent zużycia wody, zmniejszenie śladu odpadowego o 24 procent, spadek wypadków przy pracy o 29 procent, zmiany w projektowanym i realizowanym procesie innowacyjności. Zasadnicza zmiana polega na szkoleniu wszystkich pracowników firmy, doskonalącym ich umiejętności, uzgodnionym z wynikami procesów oceny pracowników oraz zgodnym z potrzebami, wynikającymi z zakresu przydzielonych im obowiązków. Zarząd firmy przyznaje, że „zrównoważony rozwój musi być czymś więcej niż tylko frazesem w ustach najwyższego kierownictwa. Staje się poważną sprawą, gdy każdy z 48 tysięcy pracowników Henkla ze wszystkich działów, funkcji i regionów bierze na siebie część odpowiedzialności za realizację jego zasad w ramach swoich obowiązków”⁸⁷.

Okazuje się więc, że edukacja do zrównoważonego rozwoju jest nie tylko pilną potrzebą, ale że można z powodzeniem stosować ją w różnych dziedzinach życia społecznego i gospodarki, zyskując w zamian wymierne efekty społeczne, korporacyjne, ekonomiczne i przyrodnicze.

Zasady edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju

„Zasadnicza różnica pomiędzy zrównoważonym rozwojem – pisze Zdzisława Piątek – dokonującym się w naturalnych ekosystemach, czyli w biosferze, a zrównoważonym rozwojem, który ma się zrealizować w ludzkich dziejach, polega na tym, że mechanizmy podtrzymujące stabilność biosfery zostały określone na poziomie ewolucji biologicznej, a mechanizmy zrównoważonego rozwoju ludzkich dziejów muszą zostać uruchomione i podtrzymane za pośrednictwem świadomych ludzkich działań na poziomie ewolucji kulturowej. Dlatego realizacja idei zrównoważonego rozwoju w funkcjonowaniu ludzkiego świata jest autentycznym wyzwaniem pod adresem naszego człowieczeństwa. Świadome

⁸⁶ Por. Witryna internetowa firmy Henkel: http://www.henkel.pl/cps/rde/xchg/henkel_plp/hs.xsl/glowne-obszary-odpowiedzialnosci-5065.htm

⁸⁷ Ibidem.

respektowanie ograniczeń nałożonych na rozwój społeczno-historyczny ludzkości w skali całego globu wymaga mobilizacji zarówno w dziedzinie polityki gospodarczej, jak i ochrony naturalnego środowiska, a nade wszystko głębokiej przemiany moralnej⁸⁸. To, że mechanizmy ludzkiego rozwoju muszą zostać uruchomione i potrzymane – jak bez wątpienia słusznie pisze autorka zacytowanej wypowiedzi – za pośrednictwem świadomych ludzkich działań, wymaga wielkiej pracy na rzecz budowania i umiejętnego kształtowania indywidualnej i społecznej świadomości w duchu zrównoważonego rozwoju. Zrozumienie sytuacji, w jakiej znalazła się współczesna cywilizacja i potrzeb, jakich wymaga rozwój w skali lokalnej i całego globu stawia przed edukacją – nauczaniem i wychowaniem ogromne wyzwanie. Zrozumienie potrzeby respektowania ograniczeń nałożonych na rozwój społeczny i gospodarczy, mobilizacja do obronnych działań na rzecz środowiska naturalnego i nade wszystko głębokiej przemiany wymaga spotęgowania wieloaspektowych, mądrych, konsekwentnych działań kształceniowych i wychowawczych na różnych poziomach. W pełni tego świadome są współczesne propozycje globalnej filozofii rozwoju, jakimi był najpierw program ekorozwoju a obecnie idea trwałego i zrównoważonego rozwoju, konsekwentnie stawiając zagadnienie edukacji w rzędzie swoich najbardziej priorytetowych zadań. Wskazuje się tu potrzebę wypracowania strategii działań edukacyjnych na rzecz trwałego i zrównoważonego rozwoju nakierowanych na kształtowanie nowego myślenia o świecie przyrody (kultury ekologicznej), etosie i wzorcach życia indywidualnego i społecznego, pożądanych systemach wartości, potrzebach i pragnieniach, idei sprawiedliwości społecznej i solidaryzmu międzypokoleniowego. Zadaniu temu towarzyszy przekonanie, że rzetelna praca edukacyjna w swym wymiarze praktycznym nabiera szczególnego znaczenia, ponieważ najlepiej nawet opracowane programy i teorie pozostają programami i teoriami, jeśli nie uda się im przeniknąć do świadomości społecznej, a tym samym kształtować konkretnych indywidualnych i zbiorowych postaw i zachowań, gdy formułowane na ich gruncie systemy wartości nie są rozpoznawane, akceptowane i realizowane przez konkretnych ludzi. Dlatego też znawcy poszczególnych dyscyplin zaangażowanych na rzecz zrównoważonego rozwoju, na przykład ekonomiści, podkreślają znaczenie aksjologii i etyki środowiskowej jako „mechanizmu regulującego” zachowania nie tylko w przyrodzie, polityce ale i gospodarce. Eugeniusz Kośmicki przywołuje następującą wypowiedzi Petera Kosłowskiego, którego zdaniem „potrzebny jest renesans etyki w ekonomii, który wynika z ubocznych oddziaływań działań gospodarczych, zwłaszcza w zakresie niszczenia zasobów przyrodniczych i

⁸⁸ Z. Piątek, *Idea zrównoważonego rozwoju w kontekście ludzkich dziejów*, w: *Obszary badań nad trwałym i zrównoważonym rozwojem*, red. B. Poskrobko, Wydawnictwo Ekonomia i Środowisko, Białystok 2007, s. 47.

zanieczyszczenia środowiska; ponownego odkrycia człowieka w naukach ekonomicznych, odrzucających koncepcję *homo oeconomicus*; zróżnicowania i automatyzacji podsystemów społecznych w wyniku ich racjonalizacji, co napotyka jednak na koszty społeczne i wewnętrzne granice, gdy brakuje wspólnych wartości i sensów. Trwały rozwój przywraca sens działalności gospodarczej, której nie można uważać jedynie jako rozwoju sił wytwórczych w sprzeczności z przyrodą”⁸⁹.

Aksjologia zrównoważonego rozwoju proponuje zestaw uniwersalnych wartości takich jak: życie, zdrowie, sprawiedliwość, które mają tę zaletę, że gotów je zaakceptować każdy człowiek, i dlatego można wokół nich zjednoczyć ludzi w skali całego globu. Można te wartości wpisać w projekt zrównoważonego rozwoju z pośrednictwem odpowiednich mechanizmów społeczno-gospodarczych i przez edukację mobilizować ludzi do wcielania ich w życie. Edukacja do zrównoważonego rozwoju uznaje, iż człowiek w ramach działań na polu ekologicznym, społecznym i gospodarczym przyjmuje zobowiązanie ochrony owych wartości i gotów jest ponieść konsekwencje swych działań lub ich zaniechań.

Jest więc czymś oczywistym, że mądra koncepcja edukacyjna wraz z dobrze opracowaną strategią jej wdrażania staje się niezwykle ważnym czynnikiem wspierającym działania na rzecz realizacji programu społeczeństwa zrównoważonego rozwoju. Już w *Agendzie 21* słusznie podkreślano potrzebę wypracowania strategii działania ekologicznego, w tym również jego części składowej – edukacji ekologicznej, jako koniecznego warunku integracji zagadnień związanych z ochroną środowiska i zrównoważonym rozwojem. Uznano również, że problematyka edukacyjna stanowi niezwykle ważny czynnik wspierający działania na rzecz realizacji programu zrównoważonego rozwoju. Stała się ona przedmiotem debat na wielu międzynarodowych forach, między innymi na konferencji *Edukacja ekologiczna na rzecz zrównoważonego rozwoju*, zorganizowanej przez UNESCO w Atenach (w 1995 roku). Uczestnicy tego spotkania uznali za pierwszoplanowe uwzględnienie w edukacji takich tematów jak: godność człowieka, szacunek dla życia i jego różnorodności, prawo do wolności i pokoju, wskazywali na potrzebę tworzenia warunków sprzyjających wszechstronnemu rozwojowi i kształtowaniu odpowiedzialności indywidualnej. W tym samym roku UNESCO wraz z Komisją ds. Trwałego i Zrównoważonego Rozwoju zorganizowało konferencję w Pruhonice (Czechy), na której określono kierunki edukacji najskuteczniejsze dla osiągnięcia trwałego i zrównoważonego rozwoju.

⁸⁹ P. Kosłowski, *Grundlage der Wirtschafts ethik*; cyt. za: E. Kośmicki, *Etyka ekologiczna i koncepcja „trwałego rozwoju”*, w: *Etyka środowiskowa*, s. 82.

W dokumentach tej konferencji wskazano, że pomyślność edukacji ekologicznej na rzecz trwałego i zrównoważonego rozwoju potrzebuje:

1. Uznania przez rządy faktu, iż edukacja jest podstawowym warunkiem osiągnięcia trwałego i zrównoważonego rozwoju.
2. Umieszczenia edukacji na pierwszym miejscu realizacji polityki proekologicznej państwa.
3. Prowadzenia edukacji na wszystkich poziomach życia.
4. Traktowania edukacji jako zobowiązania międzynarodowego.
5. Uznania, że edukacja jest podstawowym warunkiem zmiany modelu konsumpcyjnego.
6. Wykorzystania wartości kulturowych, etycznych i religijnych bliskim danemu społeczeństwu.
7. Stałego wyjaśniania, czym jest trwały i zrównoważony rozwój.
8. Wskazania sposobów włączania zagadnień dotyczących trwałego i zrównoważonego rozwoju do programów edukacyjnych;
9. Uznania kompleksowego charakteru edukacji na rzecz trwałego i zrównoważonego rozwoju.
10. Zwiększenia dostępu społeczeństwa do informacji o stanie środowiska i postępie edukacji⁹⁰.

Rola edukacji polega również na tym, że sprzyja ona uruchomieniu tych mechanizmów, które służą realizacji stawianych celów. Gdy zaś idzie o podstawowe reguły zarządzania w duchu zrównoważonego rozwoju, to można za Hermanem Daly usytuować je na trzech głównych założeniach: 1) stopa wykorzystania odnawialnych zasobów nie powinna przekraczać stopy ich regeneracji; 2) stopa wykorzystania nieodnawialnych surowców nie powinna przekraczać stopy odbudowy odnawialnych surowców; 3) stopa emisji szkodliwych substancji nie powinna przewyższać naturalnej pojemności w zakresie absorpcji szkodliwych substancji⁹¹.

Potrzeba edukacji i wychowania w zakresie zrównoważonego rozwoju wydaje się oczywista. Na pierwszy plan wysuwa się tu rola szkolnictwa szczebla podstawowego, średniego, a zwłaszcza wyższego. Tu sytuacja jest niezwykle trudna, gdyż słuchacze tych szkół nie otrzymują praktycznie żadnego przygotowania, aby w działalności zawodowej

⁹⁰ Z. Wnuk, *Edukacja ekologiczna w Polsce*, w: *Ochrona środowiska w filozofii i teologii*, red. J. M. Dołęga, J. W. Czartoszewski, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1999, s. 117–118.

⁹¹ H. E. Daly, *Steady-State Economics*; cyt. za: E. Kośmicki, *Etyka ekologiczna a koncepcja „trwałego rozwoju”*.

stosować zasady zrównoważonego rozwoju. Wydaje się, że do pewnego stopnia satysfakcjonujący byłby choćby krótki program dydaktyki dla ekonomii zrównoważonego rozwoju opracowany przez Dariusza Kielczewskiego i Bazylego Poskrobki, w którym wytyczono sześć podstawowych bloków tematycznych, jakie powinna realizować dydaktyka ekonomii zrównoważonej: 1) środowisko jako przedmiot użytkowania; 2) zrównoważony rozwój – podstawy, definicje i interpretacje zrównoważonego rozwoju; 3) teoria ekonomii środowiska i zasobów naturalnych; 4) kapitał natury oraz usługi środowiska w warunkach zrównoważonego rozwoju; 5) zrównoważony rozwój w procesach konsumpcji i produkcji; 6) polityka zrównoważonego rozwoju. Przy czym autorzy programu uważają, że może być on uzupełniony o dwa kolejne bloki tematyczne, a mianowicie o zrównoważony rozwój w warunkach gospodarki globalnej oraz zrównoważony rozwój w warunkach gospodarki opartej na wiedzy. Powyżej wymienione bloki (każdy z nich w rozbiciu na tematy bardziej szczegółowe) powinny być realizowane w ramach jednego przedmiotu – ekonomia zrównoważonego rozwoju⁹².

Przyjmując, że w ideę zrównoważonego rozwoju wpisuje się – jak powiada Grzegorz Zabłocki – „przekonanie o współzależności i równoważności rozwoju gospodarczego, stanu środowiska przyrodniczego i rozwoju społecznego” oraz że ład zintegrowany jest wspólnotową wartością charakteryzującą triadę społeczeństwa, gospodarki i przyrody, spróbujemy wypowiedzieć kilka uwag na temat zadań edukacji do zrównoważonego rozwoju w zakresie ładu społecznego, gospodarczego i przyrodniczego.

Edukacja do zrównoważonego rozwoju w zakresie ładu społecznego

Temat edukacji do zrównoważonego rozwoju w zakresie ładu społecznego powinien być poprzedzony – to oczywiste – pytaniem o to, co ma być przedmiotem działalności edukacyjnej. Wydaje się, że odpowiedź na to pytanie nie powinna nastęrczać zbyt wielu trudności, po prostu działalność edukacyjna, o której mówi podtytuł niniejszego podrozdziału powinna głównie dotyczyć tego katalogu wartości społecznych i tego zestawu zasad społecznych, które wpisują się w koncepcję zrównoważonego rozwoju. Jeśli tak, to wydaje się, że w pierwszej kolejności trzeba przedstawić katalog wartości i zasad społecznych, które należy przybliżyć świadomości indywidualnej i społecznej. Taki katalog można opracować na podstawie

⁹² D. Kielczewski, B. Poskrobko, *Dydaktyka ekonomii zrównoważonego rozwoju*, w: *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju*, t. 2: *Edukacja dla ładu zrównoważonego*, s. 101.

dokumentów sporządzanych przez różne podmioty określające zasady zrównoważonego rozwoju. Ich zestaw jest bogaty – od Raportu Brundtland (*Nasza wspólna przyszłość*) i *Agendę 21*, przez dokumenty ze Szczytów Ziemi w Rio de Janeiro w 1992 roku i Johannesburgu w 2002 roku oraz innych oficjalnych spotkań, na których dyskutowano problemy społeczne zrównoważonego rozwoju. Wnikliwą analizę tych dokumentów z punktu widzenia zawartych tam zasad i wartości społecznych przeprowadził Andrzej Papuziński, przedstawiając dzieje ich powstawania (zasady ładu społecznego z lat 1968–1983 oraz zasady ładu społecznego po 1983 roku) i w kolejności dokonał rekonstrukcji zbioru zasad społecznych zrównoważonego rozwoju na podstawie bogatego i reprezentatywnego materiału dokumentacyjnego. Za autorem owych studiów przedstawiamy katalog zasad stanowiących podstawę edukacji dla zrównoważonego rozwoju w zakresie ładu społecznego. Są to:

1. Zasada solidaryzmu głosząca w obliczu zagrożenia kryzysem ekologicznym wspólnotę interesów jednostek, różnych grup społecznych w państwie i państw na arenie międzynarodowej, niezależnie od ich sytuacji ekonomicznej oraz związanych z nią różnic interesów.
2. Zasada egalitaryzmu społecznego, rozumianego jako równe szanse do udziału w rozwoju – mająca wymiar: a) międzypokoleniowy i b) wewnątrzpokoleniowy.
3. Zasada zrównoważonej i sprawiedliwej konsumpcji, pojmowanej jako konieczność: a) ograniczenia konsumpcji do wielkości zasobów i tempa ich odtwarzania się, b) zapewnienia minimalnego standardu konsumpcji wszystkim ludziom co najmniej na poziomie elementarnych potrzeb człowieka, nawet za cenę ograniczenia konsumpcji uprzywilejowanych pod tym względem narodów i grup społecznych, c) redukcja zagrożenia zdrowia publicznego.
4. Zasada sprawiedliwości dystrybucyjnej, nakazująca dystrybucję dóbr i usług w sposób prowadzący do likwidacji nierówności: a) międzypokoleniowej, b) wewnątrzpokoleniowej.
5. Zasada postępu, nakazująca doskonalenie intelektualne i moralne jednostek w celu podnoszenia jakości życia w wymiarze indywidualnym, społecznym oraz w stosunkach międzynarodowych.
6. Zasada substydiarności (pomocniczości), wychodząca z założenia, że obowiązkiem większych społeczności jest wspomaganie jej części składowych w naturalnym rozwoju, nakładająca w związku z tym na silniejsze podmioty obowiązek niesienia pomocy tym słabszym podmiotom, które nie są w stanie same sobie poradzić i dla

których ta pomoc jest niezbędna – mająca wymiar: a) międzynarodowy, b) indywidualny.

7. Zasada demokratyzacji życia i uspołecznienia decyzji, przez stworzenie warunków prawnych, organizacyjnych i edukacyjnych do szerokiego i kompetentnego udziału obywateli w sprawowaniu władzy. Idzie o skuteczny udział obywateli w podejmowaniu decyzji. Wartością instrumentalną, podporządkowaną realizacji tego zadania jest edukacja.
8. Zasada respektowania podstawowych praw człowieka oraz praw określonych w punktach ONZ dotyczących praw obywatelskich i politycznych oraz praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych.
9. Zasada uznania jakości ludzkiego życia za nadrzędny cel rozwoju społeczno-gospodarczego.
10. Zasada sprawiedliwości retrybutywnej.

Przedstawione zasady mają charakter ogólny i stanowią podstawę do wyprowadzania z nich propozycji o bardziej szczegółowym charakterze, dostosowanych do konkretnych warunków i okoliczności. Są jednocześnie punktem wyjścia edukacji do zrównoważonego rozwoju, przede wszystkim w jego społecznym segmencie.

Edukacja na rzecz zrównoważonej produkcji i konsumpcji

Ważną i integralną częścią składową edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju jest edukacja do zrównoważonej produkcji i konsumpcji. O fundamentalnym wręcz znaczeniu działań na tym polu mówi wiele oficjalnych dokumentów, począwszy od Szczytu Ziemi z 1992 roku i uchwalonej tam tzw. Deklaracji z Rio oraz *Agendy 21*, a następnie Szczytu Ziemi w Johannesburgu i przyjęciu tam dwóch dokumentów programowych: *Deklaracji politycznej* oraz *Planu Działań*, w których to dokumentach wskazuje się na potrzebę zmiany wzorców konsumpcji i produkcji na bardziej zrównoważone i przedstawia się zestaw możliwych cząstkowych zadań, przez realizację których należy dążyć do stopniowego urzeczywistniania owego celu. Trzeba również przypomnieć, że problematyka zrównoważonej produkcji i konsumpcji została uznana za jeden z priorytetowych tematów w odnowionej strategii zrównoważonego rozwoju Unii Europejskiej przyjętej w czerwcu 2006 roku. W dokumencie tym uznano, że realizacja zaakceptowanego programu „ma zapewnić pokoleniom obecnym i przyszłym stały wzrost jakości życia poprzez tworzenie społeczności efektywnie

gospodarujących zasobami środowiska oraz czerpiących z potencjału gospodarki m.in. w zakresie innowacji ekologicznych i społecznych, umożliwiających zwiększenie dobrostanu oraz poprawę stanu środowiska przyrodniczego”⁹³. Przeżywany obecnie kryzys gospodarczy wymusza pilną potrzebę przeprowadzania reform, których celem jest zwalczanie kryzysu, zapobieganie niebezpiecznym dla gospodarki sytuacjom oraz tworzenie podstaw dla przyszłego rozwoju. Podyktowane zaistniałą sytuacją dyskusje toczą się wśród państw członkowskich Unii Europejskiej w celu wypracowania podstaw, w oparciu o które państwa członkowskie mogłyby podjąć wspólne działania na rzecz wychodzenia z kryzysu. Beata Adamczyk zwraca uwagę na istotne elementy nowej strategii gospodarczej zawarte w Komunikacie *Europa 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth* z 3 marca 2010 roku. Czytamy tam, że w celu udzielenia odpowiedzi na wyzwania niesione przez kryzysowe wydarzenia „zapropozowano trzy podstawowe, wzajemnie wzmacniające się priorytety: *smart growth* (rozwój gospodarki oparty na wiedzy i innowacjach), *sustainable growth* (promowanie gospodarki zrównoważonej – efektywniej wykorzystującej zasoby środowiska, bardziej zielonej, a zarazem konkurencyjnej) oraz *inclusive growth* (wzmacnianie gospodarki charakteryzującej się wysokim zatrudnieniem oraz spójnością ekonomiczną, społeczną i terytorialną)⁹⁴.

Wszystkie propozycje dotyczące zrównoważonej produkcji i konsumpcji opowiadają się za działaniami nakierowanymi na zmianę wzorców konsumpcji i produkcji na bardziej zrównoważone, przy czym określają niezbędne warunki owych zmian. Z dyskusji ukierunkowanych na wypracowanie strategii zrównoważonej konsumpcji wyłaniają się dwie propozycje. Jedna postuluje „ograniczenie potrzeb konsumpcyjnych związanych ze zmianą stylu życia”, druga opowiada się za nadaniem „większego znaczenia relacjom międzyludzkim, a także zwiększeniem wydajności konsumpcji polegającym na wspieraniu działań ukierunkowanych na zwiększenie efektywności procesów produkcyjnych, prowadzących do poprawy jakości produktów oraz kształtowania nowych rynków”⁹⁵. Zadanie pierwszoplanowe stanowi wypracowanie wzorców zrównoważonej produkcji i konsumpcji, ale ważne jest również działanie nakierowane na propagowanie owych wzorców i w konsekwencji kształtowanie postaw sprzyjających zrównoważonej produkcji i konsumpcji.

Promowanie wzorców i kształtowanie postaw sprzyjających zrównoważonej produkcji i konsumpcji jest prawdziwym wyzwaniem dla edukacji. W przypadku zrównoważonej

⁹³ B. Adamczyk, *Edukacja dla zrównoważonej produkcji i konsumpcji*, w: *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju*, t. 2: *Edukacja dla ładu ekonomicznego*, s. 286.

⁹⁴ Ibidem, s. 284.

⁹⁵ Ibidem, s. 287.

konsumpcji edukacja powinna zacząć się już od wczesnych etapów i faz rozwoju człowieka, ponieważ to już w okresie wczesnej młodości kształtują się nawyki konsumpcyjne. Edukacja powinna mieć tu wymiar formalny i nieformalny. Z pewnością wiele mogą zaoferować szkoły różnych szczebli, ale nie mniej istotne znaczenie odgrywają media, dodatkowe formy kształcenia, różnego rodzaju kursy, działalność stowarzyszeń i organizacji. Edukacja ma dostarczać umiejętnie i w odpowiedniej formie podanych informacji potrzebnych konsumentowi. Towarzyszy temu założenie, że prawo do informacji jest, obok prawa do bezpieczeństwa nabywanego produktu, podstawowym prawem każdego konsumenta. Broni jego żywotnych interesów. Na przykład rzetelne informowanie o nabywanej żywności służy nie tylko ochronie zdrowia konsumenta, ale też ochronie jego interesów ekonomicznych. Edukacja powinna pomóc mu w uzyskiwaniu umiejętności i wiedzy dotyczących wyborów konsumpcyjnych i ogólnej świadomości konsumenckiej. Konsumpcja zrównoważona to jednocześnie konsumpcja proekologiczna i konsumpcja etyczna. Konsumpcja proekologiczna (ekokonsumpcja) polega na wykorzystaniu dóbr i usług, które zaspokajają podstawowe potrzeby człowieka i poprawiają jego jakość życia, ale jednocześnie minimalizują zużycie zasobów naturalnych, produkcję odpadów i zanieczyszczeń cyklu życia. Objawia się to w ekologizacji: transportu i komunikacji, konsumpcji dóbr trwałych i nietrwałych, turystyce i wypoczynku oraz w wydatkach mieszkaniowych. Ekokonsumpcja opiera się na czterech zasadach: równowagi, lokalności, ekologii oraz odpowiedzialności. Z kolei konsumpcja etyczna jest wyborem etycznym odnoszącym się do sposobu zaspokajania swoich potrzeb. Każda decyzja o zakupach jest decyzją moralną, gdyż kształtuje relację człowieka ze światem, w tym ze środowiskiem przyrodniczym i zwierzętami. „W modelu tym kupując produkty żywnościowe, ponosimy pośrednią odpowiedzialność moralną za: respektowanie praw pracowniczych (czas pracy, poziom płac, pracę przymusową, wykorzystanie dzieci, dyskryminację grup pracowniczych), odpowiedzialny marketing (ukrywanie wad produktu i jego negatywnego wpływu na zdrowie i życie konsumenta”⁹⁶. Konsumpcja zrównoważona powinna uwzględniać dezyderaty konsumpcji proekologicznej. Jednocześnie uważamy, że konsumpcja zrównoważona przestaje pełnić właściwą jej funkcję, jeśli nie respektuje wymogów konsumpcji etycznej. Edukacja do zrównoważonej konsumpcji powinna kształtować świadomość konsumencką w duchu praw przysługujących konsumentowi i chroniących konsumenta. Zaliczamy do nich: prawo do bezpieczeństwa i ochrony zdrowia; prawo do ochrony interesów ekonomicznych; prawo do informacji i edukacji; prawo do

⁹⁶ J. El-Jai, „Zastosowanie macierzy etycznej B. Mephama w etyce żywnościowej”. Maszynopis rozprawy doktorskiej, Warszawa 2011, s. 36–37.

efektywnego dochodzenia roszczeń, czyli wynagradzania wyrządzonych szkód; prawo do udziału w kształtowaniu rozstrzygnięć dotyczących konsumentów⁹⁷. W świetle powyższych wywodów zadaniem pierwszoplanowym okazuje się wypracowanie takich strategii komunikacyjno-edukacyjnych, które byłyby w stanie przekonać „konsumentów do zmian na rzecz zrównoważonej konsumpcji. Tylko zwiększanie świadomości konsumenckiej może spowodować zmiany w sposobie konsumpcji na bardziej zrównoważoną”⁹⁸.

Edukacja w kształtowaniu ładu środowiskowego

Pojęcie ładu – w najogólniejszym i zarazem roboczym rozumieniu tego słowa – przywołujemy, mając na myśli taką formę organizacji danego układu, dzięki któremu możliwe jest zgodne, harmonijne funkcjonowanie jego poszczególnych elementów i części składowych w taki sposób, aby jako całość mógł on skutecznie realizować swoje funkcje i wykonywać właściwe mu zadania. Z pojęciem ładu łączy się myślenie integralne, które (w odniesieniu do środowiska przyrodniczego) charakteryzuje: 1) podejście holistyczne i systemowe, 2) uniwersalizujące pojmowanie antroposfery i biosfery w jej rozlicznych współzależnościach, 3) zdecydowane odrzucenie takich nastawień, które kładą akcent na zarysowywanie linii demarkacyjnych, tworzenie podziałów, fragmentaryzację świata.

Nie ulega wątpliwości, że efektywność wysiłków i działań edukacyjnych nakierowanych na kształtowanie ładu środowiskowego wymaga uprzedniego zaakceptowania kilku podstawowych postulatów formułowanych w dokumentach wielu, poświęconych tej problematyce, konferencji i sympozjów. Należy do nich:

1. Umieszczenie edukacji na pierwszym miejscu w realizacji polityki proekologicznej państwa.
2. Uznanie przez czynniki decyzyjne różnych szczebli faktu, iż edukacja jest podstawowym warunkiem kształtowania ładu środowiskowego.
3. Wykorzystanie wartości etycznych, kulturowych bliskich danemu społeczeństwu w pracy edukacyjnej na rzecz ładu środowiskowego.
4. Uznanie edukacji jako istotnego warunku zmiany modelu konsumpcyjnego i stowarzyszonych z nim stylów życia.

⁹⁷ B. Rok, *Etapy rozwoju współczesnego konsumeryzmu a kształtowanie wzorców konsumpcji*, w: *Rola organizacji pozarządowych w kształtowaniu proekologicznych wzorców konsumpcji*, Instytut na rzecz Ekorozwoju, Raport 1/2002, Warszawa 2002, s. 43.

⁹⁸ M. Wachowiak, *Zrównoważona konsumpcja jako wyzwanie dla edukacji – perspektywa niemiecka*, w: *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju*, t. 2, s. 295.

5. Włączanie edukacji ekologicznej do programów edukacyjnych i traktowanie edukacji ekologicznej jako integralnej części edukacji ogólnej.
6. Zwiększenie dostępu społeczeństwa do informacji o stanie środowiska i postępach edukacji na rzecz środowiska.

Sądzę, że w realizacji tak postawionych zadań szczególnie doniosłe znaczenie spełniać może i powinna filozofia oraz etyka środowiskowa. Dyscypliny te nie tylko postulują obronę i wspieranie wszystkich ważnych struktur biosfery, ale przede wszystkim, ukierunkowują proces edukacji na kreowanie takiego sposobu myślenia, który cechuje:

1. Nastawienia holistyczne i systemowe w pojmowaniu biosfery i roli człowieka (społeczeństwa) w biosferze oraz stowarzyszone z nimi przekonanie, iż człowiek jest integralną częścią przyrody i nie może być oddzielony od przyrody i rządzących nią praw.
2. Zdolność kojarzenia i integrowania wiedzy pochodzącej z różnych dziedzin nauki i praktyki, sprzyjająca konstruowaniu spójnego systemu w sferze teorii i działania.
3. Pogląd, iż człowiek wykorzystując dobra i siły natury, może kontrolować przyrodę, ale powinien to czynić bezpiecznie, tylko w ramach jej praw.
4. Uznanie, iż jeśli świat przyrody ma być podstawą życia jednostki i społeczeństwa, to jego zdolności do samoodnowienia muszą być utrzymane.
5. Postulat, aby w stosunkach człowieka z przyrodą postawa walki i dominacji ustąpiła postawie pojednania, opiekuńczości, partnerstwa.
6. Przekonanie, że ludzkie myślenie jest „programowo aksjologiczne”, zorientowane określonym systemem wartości, regułami i wskazaniemi, który to fakt respektować powinna orientacja na rzecz kształtowania ładu środowiskowego edukacja.

Przedstawione powyżej, o bardzo ogólnym charakterze, przekonania, wypełnione konkretną treścią, powinny stanowić filozoficzną podstawę relacji świata ludzkiego i przyrodniczego, w ich wymiarze indywidualnym społecznym, gospodarczym, politycznym i ekologicznym. Powinny także stanowić najbardziej wyjściową, elementarną podstawę pracy edukacyjno-wychowawczej na rzecz utrzymania bądź odbudowy ładu środowiskowego.

Jeśli zatem uznany – co raczej nie powinno budzić wątpliwości – że w pracy edukacyjnej na rzecz ładu środowiskowego niezwykle pomocny okazuje się dorobek filozofii ekologicznej i etyki środowiskowej, to przypomnijmy, że dyscypliny te wyrosły z zainteresowań środowiskiem i troski związanej z jej nieustannie pogarszającym się stanem. Proponują one przede wszystkim radykalną zmianę stosunku człowieka do jego naturalnego otoczenia. Akcentują potrzebę stałego poszerzania wiedzy przyrodniczej o relacjach

zachodzących w środowisku między działającym człowiekiem a przyrodą, ale także odwoływania się do szeroko pojętego świata wartości, uczuć i motywacji, w zgodzie z przekonaniem, że wiedza ekologiczna powinna wspierać się na zagadnieniach dotyczących moralnych oraz estetycznych odniesień człowieka do swego przyrodniczego otoczenia. Współoddziaływanie poznania (wiedzy) i aksjologii może skutkować pożądanymi rezultatami w sferze praktycznego czynu i działania.

Dlatego praca edukacyjna na rzecz kształtowania ładu środowiskowego powinna obejmować trzy zasadnicze poziomy: 1) kognitywny, 2) emocjonalno-wolitywny, 3) behawioralny.

Pierwszy (poziom kognitywny) wiąże się z przekazywaniem rzetelnej wiedzy przyrodniczej, ale także z prezentacją i uzasadnieniem wartości ekoetycznych i ich imperatywnych odpowiedników. Idzie tu o budowanie systemowej edukacji, a więc takiej naukowej wiedzy systemowej na temat środowiska, która daje szansę na prawidłowe zarządzanie nim, a wzbogacona przez system wartości i ich imperatywne odpowiedniki stwarza możliwość zbudowania prawidłowego układu harmonii między naturą i człowiekiem. Warunkiem niezbędnym edukacji na rzecz ładu środowiskowego jest akceptacja podejścia holistycznego. Programy nakierowane na analizę zjawisk w skali mereologicznej i rezygnujące bądź niedoceniające holistycznego podejścia do edukacji środowiskowej, w istocie, okazują się mało efektywne i nie prowadzą do zrozumienia i przyswojenia podstawowych zjawisk przyczynowo-skutkowych dokonujących się w środowisku przyrodniczym oraz wzajemnych oddziaływań świata ludzkiego i przyrodniczego. Nie mniej istotną częścią składową edukacji na poziomie kognitywnym jest poznawcze rozpoznanie tych wartości i ich imperatywnych odpowiedników, które wyznaczają aksjologiczny (etyczny, estetyczny) wymiar relacji człowieka z jego przyrodniczym otoczeniem. Wielce pomocna w tym dziele jest etyka środowiskowa, która dąży do wypracowania aksjologicznych preferencji między człowiekiem a środowiskiem. Wartości spełniałyby funkcję kryteriów regulujących owe relacje, byłyby drogowskazem działań oraz podstawą konstruowania norm, reguł postępowania. Oczekuje się także, że wartości tonowałyby możliwe konflikty między działającym człowiekiem a przyrodą oraz sprzyjałyby w dokonywaniu takich wyborów, które nie naruszałyby ładu środowiskowego w sytuacji, gdy człowiek przystosowuje świat przyrody do swych potrzeb. Odgrywając taką rolę „wartości – jak powiada Henryk Skolimowski – stają się strażnikami dóbr natury”. Równie ważnym elementem edukacji ekologicznej jest poznanie tych norm zasad i powinności, które służą utrzymaniu ładu środowiskowego. Przybierają one postać zarówno ogólnych wskazań regulujących kontakty człowieka z przyrodą, jak i

szczegółowych zaleceń wskazujących, co należy czynić, aby zachować życie, zdrowie, wartości estetyczne przyrody i równowagę ekologiczną – niezbędne wyznaczniki ładu środowiskowego.

Drugi poziom edukacji ekologicznej (emocjonalno-wolitywny) skupia uwagę na pobudzaniu i kształtowaniu wrażliwości moralnej na problemy świata przyrody. Każda mądra praca edukacyjno-wychowawcza odwołuje się zatem do sfery uczuć, woli i motywacji, upatrując w niej realną siłę zachęcającą do działań na rzecz realizacji określonych wartości. Takimi wartościami jest dobro przyrody i ład środowiskowy. Tu także, obok budowania wrażliwości moralnej na problemy przyrodniczego otoczenia, jest miejsce na kształtowanie wrażliwości estetycznej na piękno świata przyrody. Należy zatem uczyć zarówno myślenia ekologicznego, jak i wrażliwości ekologicznej, dobrych, emocjonalnych odniesień do przyrody tak, aby człowiek – jak powiada pedagogika normatywna Rudolfa Steinera – czuł się członkiem wszechświata, zaś jako istota ludzka miał poczucie odpowiedzialności za wszystko, co się dzieje.

Trzeci poziom edukacji (behawioralny) kształtuje konkretne postawy i zachowania, mobilizuje do aktywnego, czynnego przeciwstawiania się szkodliwym, zakłócającym ład środowiskowy działaniom i procesom. Przebudowa świadomości w duchu świadomości ekologicznej to niezwykle doniosłe, ale przecież nie jedyne zadanie edukacji środowiskowej. Nie wystarczy ograniczyć się do przekazywania określonego kwantum wiedzy i systemu wartości. Wiemy przecież, że wiedza jest ważnym, ale niewystarczającym warunkiem tego, aby ludzie zajmowali praktyczne i odpowiedzialne postawy wobec pojawiających się zagrożeń. Dobrze rozumieli to już starożytni myśliciele (stoicy), gdy powiadali: „wiem, co dobre, ale robię inaczej”. Odnosząc tę myśl do interesującego nas zagadnienia, moglibyśmy powiedzieć: „wiem, co jest niekorzystne dla środowiska i utrzymania jego ładu, ale nie jest regułą, iż podejmuję działania mające na celu praktyczne przeciwstawianie się tej sytuacji”. Zatem celem edukacji na rzecz ładu środowiskowego na poziomie behawioralnym jest kształtowanie postawy aktywnie, praktycznie określającej się wobec konkretnych faktów i wydarzeń. Idzie o to, aby propagowane przez edukację ekologiczną idee były akceptowane, uznawane i – co szczególnie ważne – realizowane.

Podkreślmy zatem, iż szeroko rozumianym celem edukacji ekologicznej jest nie tylko wyposażenie człowieka w określoną wiedzę o funkcjonowaniu środowiska (określony zespół informacji powiązanych w system przyczynowo-skutkowy), w system wartości i ich imperatywne odpowiedniki, ale także kształtowanie postawy manifestującej się w konkretnych działaniach i poczynaniach. Z kolei zadaniem edukacji ekologicznej na poziomie

szkoleniowym i realizacyjnym jest wypracowanie konkretnych środków, metod i programów wdrażających, ogólnie sformułowane w powyższej wypowiedzi, propozycje i idee w praktykę kształceniowo-wychowawczą. Finalnym efektem działań edukacyjnych ma być ukształtowana w pożądanym duchu określona postawa, przez którą rozumiemy – najogólniej mówiąc – stosunek człowieka do życia, w ujęciu zaś bardziej szczegółowym do danej sfery zjawisk – jego każdorazowe ustosunkowywanie się i odnoszenie do realnej rzeczywistości, faktów, zjawisk, ludzi, procesów. Chodzi tu o wypracowanie specyficznych, ale względnie stałych sposobów reagowania na określone bodźce.