

AGNIESZKA KOZŁOWSKA
ORCID: 0000-0002-7614-6095
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
E-mail: agnes@amu.edu.pl

EDUKACJA EKOLOGICZNA W POLSKIEJ PODSTAWIE PROGRAMOWEJ

WPROWADZENIE

Sposób, w jaki edukacja ekologiczna jest ujęta w narodowych standardach programowych, od dawna jest przedmiotem zainteresowań licznych badaczy. W 2015 corocznemu światowemu kongresowi poświęconemu edukacji ekologicznej (World Environmental Education Congress) towarzyszyło specjalne wydanie „Journal of Curriculum Studies”, w całości dedykowane temu tematowi. Były to „wyzwania programowe dla edukacji ekologicznej oraz wynikające z edukacji ekologicznej” (*Curriculum challenges for and from Environmental Education*)¹. Między innymi nowa agenda rozwojowa ONZ – Agenda 2030 z 2015 roku – spowodowała globalną rewizję narodowych standardów nauczania pod kątem celów i treści edukacji ekologicznej, w tym edukacji dla zrównoważonego rozwoju. W Polsce ani Agenda 2030, ani nowe dowody na zbliżającą się katastrofę ekologiczną, zawarte w ostatnim raporcie IPCC², nie wywołały debaty programowej na temat celów i treści edukacji ekologicznej oraz jej miejsca w podstawie programowej. Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej z 2001 roku³ nie była od 20 lat

¹ A. Reid (red.), *Curriculum and Environmental Education. Perspectives, Priorities and Challenges*, Routledge, Taylor & Francis Group, London–New York 2018.

² V. Masson-Delmotte, Z. Panmao, H.-O. Pörtner, D. Roberts, J. Skea, E.C. Buendia i in. (red.), *Climate Change and Land. An IPCC Special Report on Climate Change, Desertification, Land Degradation, Sustainable Land Management, Food Security, and Greenhouse Gas Fluxes in Terrestrial Ecosystems – Summary for Policymakers*, Intergovernmental Panel on Climate Change 2020, [online] <https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/4/2020/02/SPM_Updated-Jan20.pdf> [dostęp: 14.04.2021].

³ *Przez edukację do zrównoważonego rozwoju. Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej*, Ministerstwo Ochrony Środowiska, Warszawa 2001.

modernizowana; nie została też zastąpiona nowym dokumentem. Wśród przedmiotów stanowiących kanon nauczania, mimo upływu czasu, nie ma edukacji ekologicznej, klimatycznej czy edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Jednak, biorąc pod uwagę znaczenie tej tematyki w światowych trendach rozwojowych, w bieżącej i przyszłej polityce międzynarodowej i krajowej treści te mogłyby i powinny być obecne w najnowszej podstawie programowej z 2017 roku, choćby rozproszone po wielu przedmiotach.

Kryzys ekologiczny to zjawisko, które jest zauważone w świecie, a rozpoznane międzynarodowo jako globalne zagrożenie dla ludzkiej cywilizacji stało się istotnym, a czasami dominującym wątkiem strategii rozwojowych państw i organizacji ponadnarodowych. Przykładem jest najnowsza strategia rozwojowa Unii Europejskiej – Europejski Zielony Ład. Polska, będąc członkiem Unii i będąc zobowiązana do realizacji celów tego dokumentu, musi przedstawić swoją gospodarkę na zielone tory. Takie przedsięwzięcie wymaga zmian w niemal wszystkich sektorach gospodarki i należałoby oczekiwać, że tego rodzaju zmiana wywrze widoczny wpływ na politykę edukacyjną państwa, w tym programy kształcenia w szkołach publicznych. Aby sprawdzić, czy tak się stało, przeprowadziłam badanie przedstawione w niniejszym artykule. Jego celem było zbadanie, czy i w jakim stopniu kryzys ekologiczny, w tym zmiana klimatu oraz związana z nim transformacja ekologiczna, zostały włączone w najnowszą, obowiązującą od 2017 roku podstawę programową kształcenia ogólnego. Tym samym sprawdzę obecność i miejsce edukacji ekologicznej w edukacji formalnej.

Tekst rozpoczynam od charakterystyki podstawy programowej jako dokumentu stanowiącego część polityki państwa w odpowiedzi na wyzwania rozwojowe. Następnie przedstawiam kryzys ekologiczny ze szczególnym uwzględnieniem zmiany klimatu jako jednego z kluczowych wyzwań rozwojowych oraz edukację ekologiczną jako narzędzie transformacji ekologicznej Europy i świata. Mając tak zarysowane tło, przedstawiam metody analizy podstawy programowej, w której poszukuję celów i treści edukacji ekologicznej rozumianej jako odpowiedź na kryzys ekologiczny, wyniki badań i dyskusję.

PODSTAWA PROGRAMOWA

Podstawa programowa to dokument przygotowywany przez ministra właściwego ds. oświaty, który zawiera cele i treści edukacji dzieci i młodzieży od przedszkola, przez szkołę podstawową, aż po szkoły ponadpodstawowe⁴. Dokument ten

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego

powstaje w drodze administracyjnej – jest rozporządzeniem do ustawy o systemie oświaty. Decyzję w sprawie treści dokumentu, sposobu jej powstawania, negocjowania, konsultacji, podejmuje minister właściwy ds. edukacji, powoływany przez premiera i zazwyczaj reprezentujący poglądy partii lub koalicji rządzącej. Taka procedura sprawia, że każda kolejna podstawa programowa odzwierciedla poziom świadomości i wiedzy polityków o systemie edukacji – jego celach, treściach i organizacji⁵.

Formalnie podstawa programowa, mimo że stanowi standard programowy, nie jest tożsama z programem stosowanym w szkole – ani z tym, co w praktyce wydarza się w klasie. Teoretycznie nauczyciel może realizować program wprowadzający nowe wątki, treści nieujęte w podstawie. Jednak w praktyce, ze względu na przeładowanie tego dokumentu szczegółowymi treściami, programy szkolne są bardzo mocno osadzone w podstawie. To uzasadnia traktowanie podstawy jako trafnej reprezentacji treści programowych realizowanych w szkole. Wysoki stopień szczegółowości i nasycenie treściami podstawy programowej sprawiają, że stanowi ona coś więcej niż tylko ogólne wytyczne dla kierunku pracy nauczyciela. To gotowa instrukcja programowa, zazwyczaj realizowana w całości, bez większych modyfikacji potencjalnie dopuszczanych przez prawo.

KRYZYS EKOLOGICZNY

Kryzys ekologiczny to stan degradacji środowiska naturalnego, jego zasobów i różnorodności, przejawiający się zatruciem gleby, wody, powietrza, zaawansowanym jałowieniem i erozją gleby, utratą bioróżnorodności i ociepleniem klimatu. Jest to efekt opartego na konsumpcji, niezrównoważonego rozwoju gospodarczego świata⁶. Człowiek jako gatunek eksploatuje Ziemię w stopniu o wiele większym, niż to jest konieczne; ludzie produkują i kupują za dużo w stosunku do potrzeb i szybko pozbywają się rzeczy, nie dlatego, że stały się niezdadne do dalszego użytku, ale że stały się zbędne⁷. Hiperkonsumpcja jest istotnym czynnikiem

go dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, DzU z 2017 r. poz. 356, [online] <<http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf>> [dostęp: 14.04.2021].

⁵ A.V. Kelly, *The Curriculum: Theory and Practice*, wyd. 6, SAGE, Los Angeles–London 2009, s. 187.

⁶ K.E. Portney, *Sustainability*, The MIT Press, Cambridge, MA–London 2015.

⁷ A. Giddens, Ph.W. Sutton, *The Environment*, [w:] A. Giddens A., Ph.W. Sutton, *Sociology*, wyd. 8, Polity Press, Cambridge 2017, s. 152–199.

rozwoju gospodarczego i rosnącego komfortu życia, a jednocześnie – źródłem kryzysu ekologicznego.

Skala ingerencji człowieka w środowisko naturalne rośnie wraz ze wzrostem populacji ludzkiej i dostępnych technologii. Obecna skala przekształcenia środowiska naturalnego i produkcji materiałów używanych przez człowieka zmienia cechy geologiczne Ziemi. Powierzchnia obszarów potencjalnie zdalnych do zamieszkania (bez oceanów, łądolodu, pustyń, skał), przekształconych na cele rolnicze, przekracza już 50%; z tego 77% to uprawy na potrzeby produkcji paszy dla zwierząt hodowlanych⁸. Las, który jeszcze kilkadziesiąt lat temu pokrywał większość łądów, dziś, w skali świata, zajmuje tylko 37%. Stosunkowo niewiele, bo 1% powierzchni łądów zdalnych do zamieszkania zajmują miasta i osady ludzkie. Jednak są one połączone coraz gęściejszą siecią transportową, która tworzy liczne bariery dla migracji zwierząt i powoduje coraz większą fragmentację siedlisk⁹. Ciągająca się pod zamieszkałymi przez człowieka obszarami głęboka na kilka metrów warstwa konstrukcji kanalizacyjnych, wodociągów, ropociągów, światłowodów i kabli stanowiących linie przesyłowe dla energii elektrycznej, pogłębia destrukcję środowiska. Człowiek pokrył ziemską skorupę grubą warstwą betonu, plastiku, żelaza i szkła, a globalny impakt środowiskowy tego zdarzenia spowodował, że świat nauki uznał czas rozwoju ludzkiej cywilizacji za nową epokę geologiczną – antropocen¹⁰.

Ziemia jest zawłaszczona – w sensie dosłownym – przez jeden tylko gatunek, człowieka, i wytwory jego kultury, w tym rośliny uprawne i zwierzęta hodowlane. Prawie 98% masy dużych zwierząt żyjących obecnie na Ziemi to zwierzęta hodowlane: krowy, świnie, kaczki, kury. Zanika bioróżnorodność. Pola pokryte najczęściej jednym gatunkiem zboża lub krzewu powoli zastępują tereny, na których jeszcze do niedawna rosły lasy, zasiedlone przez miliony gatunków roślin i zwierząt. Zanieczyszczenia gleby, wody, powietrza, a przede wszystkim – gazy cieplarniane powstające w wyniku działalności człowieka – doprowadziły do głębokiej degradacji środowiska i ocieplenia klimatu¹¹. Ten stan ulega pogłębieniu i przyspieszeniu. W ostatnich 30 latach zniknęło 80% owadów latających, w tym pszczoły, które zapylają rośliny i umożliwiają powstawanie owoców i nasion¹².

⁸ H. Ritchie, M. Roser, *Land Use*, [online] <<https://ourworldindata.org/land-use?fbclid=IwAR3F-hyl16NPvM7pPhuSeOPTUKBOPMrfXUyP4McA4IOztK5P8XrdhtMsZv0w>> [dostęp: 14.04.2021].

⁹ H. Ritchie, M. Roser, dz. cyt.

¹⁰ T. Morton, *Being Ecological*, Pelican Books 2018, s. 43.

¹¹ IPCC – Intergovernmental Panel on Climate Change, [online] <<https://www.ipcc.ch/>> [dostęp: 14.04.2021].

¹² P. Cardoso, Ph.S. Barton, K. Birkhofer, F. Chichorro, Ch. Deacon, T. Fartmann i in., „*Scientists' Warning to Humanity on Insect Extinctions*, „*Biological Conservation*” 2020, 242, [online] <<https://doi.org/10.1016/j.biocon.2020.108426>> [dostęp: 14.04.2021].

Brak owadów to nie tylko ryzyko klęski głodu dla człowieka: owady odgrywają niezwykle ważną rolę w łańcuchu pokarmowym, żywią się nimi m.in. płazy i ptaki; bez owadów płazy i ptaki umierają z głodu. Jeszcze kilka lat temu ubytek owadów był widoczny tylko dla entomologów, którzy raportowali zmniejszające się liczby owadów w corocznie zakładanych pułapkach. Obecnie zmiany widać gołym okiem: nietrudno jest doświadczyć niepokojącej ciszy, w której nie słychać brzęczenia owadów ani śpiewu ptaków i dość łatwo można natknąć się na dyskusje polityków, którzy wyliczają, ile będzie kosztowało zapylenie pól dronami, gdy znikną wszystkie pszczoły.

Kryzys ekologiczny skutkuje narastającą konkurencją ludzi o wodę i teren nadający się do życia oraz zwiększa uzależnienie człowieka od nauki i technologii. Ponieważ tereny nadające się do życia kurczą się, a populacja ludzka – rośnie, ta konkurencja będzie się nasilać, wywołując w nadchodzących latach dodatkowe nierówności i napięcia społeczne, a nawet kryzysy polityczne i wojny.

Kryzys ekologiczny jest zjawiskiem o charakterze globalnym i jako taki wymaga działań globalnych¹³. Dotychczas podejmowane środki, jak tworzenie chronionych obszarów zieleni, zakaz uwalniania zanieczyszczeń i toksyn do środowiska czy recykling surowców są dalece niewystarczające i wymagają uzupełnienia o polityki oparte na rozwiązaniach systemowych, myśleniu w kategoriach ekologicznego kosztu każdej aktywności człowieka¹⁴. Elektryczny samochód nie wydziela spalin, w czasie użytkowania jest więc ekologiczny – ale jego produkcja i utylizacja już ekologiczne nie są. Produkcowanie baterii do samochodów elektrycznych wymaga trudno dostępnych minerałów, których wydobycie nie zawsze przebiega w zgodzie z zasadami ochrony środowiska i ochroną praw pracowniczych. Utylizacja tych baterii jest kosztowna i środowiskowo ryzykowna. Gdy oceniamy koszt ekologiczny samochodu elektrycznego w kontekście całego jego „życia” – od wydobycia potrzebnych surowców, przez produkcję, użycie, aż po utylizację – ocena będzie inna, niż gdy oceniamy „ekologiczność” tego produktu tylko poprzez pryzmat jego użytkowania.

Reakcja świata na kryzys ekologiczny, aby była skuteczna, musi być także solidarna – inaczej, jak to uzasadnia znany w ekologii i ekonomii „dylemat wspólnego pastwiska” (*the tragedy of the commons*) – wszyscy tracą¹⁵. Stąd, w odniesieniu do reakcji na kryzys ekologiczny tak ważny jest międzynarodowy

¹³ N. Gough, *Thinking Globally in Environmental Education: A Critical History*, [w:] *International Handbook of Research on Environmental Education*, red. R.B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, A.E.J. Wals, New York–London 2013, s. 33–44.

¹⁴ *Biodiversity and the Livestock Sector – Guidelines for Quantitative Assessment*, [online] <www.fao.org/publications> [dostęp: 14.04.2021].

¹⁵ Hardin G., *The Tragedy of the Commons*, „Science” 1968, vol. 162, issue 3859, s. 1243–1248, [online] <<https://science.sciencemag.org/content/162/3859/1243>> [dostęp: 14.04.2021].

kontekst i ponadnarodowy charakter działań podejmowanych w odpowiedzi na tę sytuację. Konieczność uzgadniania polityk na wysokim szczeblu komplikuje i wydłuża proces podejmowania decyzji i odraza działania, z drugiej jednak strony ułatwia diagnozę stanu środowiska i monitorowanie ekologiczne zjawisk, które przebiegają niezależnie od granic państw i ośrodków politycznych. Dzięki temu dysponujemy coraz szerszą i zarazem bardziej precyzyjną wiedzą na temat mechanizmów kryzysu ekologicznego i zmiany klimatycznej. Ostatnie kilkanaście lat na przykład dostarczyło wielu nowych dowodów na temat szkodliwego wpływu rolnictwa na klimat, a szczególnie jednego sektora rolnictwa, jakim jest produkcja mięsa. Jednocześnie dane ekonomiczne wskazują, że zapotrzebowanie na mięso rośnie, a ludzie są skłonni jeść nawet dziesięciokrotnie więcej, niż to jest konieczne do zachowania zdrowia. Implikacje płynące z tej wiedzy dla edukacji dotyczą nie tylko zasad zdrowego żywienia i obecności mięsa w diecie, ale też kwestii traktowania zwierząt hodowlanych, etycznych aspektów hodowli i jedzenia mięsa, a także ekonomicznych aspektów produkcji mięsa i związanych z tym globalnych problemów społecznych, jak problem biedy i głodu na świecie.

PRZECIWDZIAŁANIE ZMIANIE KLIMATU

Przeciwdziałanie zmianie klimatu ma już długą historię, liczącą kilkadziesiąt lat, a wiodącą rolę w inicjowaniu i integrowaniu tych działań odgrywa Organizacja Narodów Zjednoczonych, skupiająca 176 krajów świata. Działający przy ONZ panel klimatyczny – IPCC (Intergovernmental Panel for Climate Change – Międzyrządowy Zespół ds. Klimatu), co kilka lat publikuje obszerne raporty dotyczące tego zjawiska¹⁶. Powstają one w wyniku metaanalizy dziesiątek tysięcy prac naukowych dotyczących kryzysu klimatycznego, które opracowuje zespół kilkuset naukowców. ONZ koordynuje także prace związane z Ramową konwencją Narodów Zjednoczonych w sprawie zmian klimatu, która powstała już w latach 90. ubiegłego wieku, a której sygnatariusze spotykają się na tzw. szczytach klimatycznych (COP – Conference of Parties – konferencja państw – stron konwencji). Najbardziej znaczące to: COP3 z 1997 r. – na którym podpisano Protokół z Kioto oraz COP21 z 2015 r., podczas którego podpisano tzw. Porozumienie paryskie¹⁷. Są to pierwsze, prawnie wiążące globalne porozumienia dotyczące redukcji gazów cieplarnianych przez państwa – strony konwencji. Podczas szczytów klimatycznych państwa te wypracowują porozumienia oraz zobowiązania co

¹⁶ IPCC – Intergovernmental Panel on Climate Change, dz. cyt.

¹⁷ Porozumienie paryskie / Działania w dziedzinie klimatu, [online] <https://ec.europa.eu/clima/policies/international/negotiations/paris_pl> [dostęp: 14.04.2021].

do działań, które mają zatrzymać proces degradacji środowiska i ocieplenia klimatu. Porozumienia skutkują zobowiązaniami co do polityk krajowych państw – sygnatariuszy. Powinny one także znaleźć swe odbicie w narodowych standardach programowych, gdyż edukacja ekologiczna jest jednym z narzędzi realizacji tych polityk.

TRANSFORMACJA EKOLOGICZNA

Ponadnarodowe działania na rzecz przeciwdziałania kryzysowi ekologicznemu i zmianie klimatu są coraz bardziej konkretne, solidarne i zsynchronizowane, w miarę jak sam kryzys ekologiczny pogłębia się i staje się bardziej widoczny. Z raportów IPCC wynika, że negatywne zmiany przyspieszają, a przekroczenie punktów krytycznych dla zmiany klimatu nastąpi o wiele szybciej, niż pierwotnie prognozowano. Jak wynika z ostatniego, specjalnego raportu IPCC na temat skutków wzrostu temperatury na Ziemi o 1,5°C, aby zatrzymać obserwowany trend, należałoby zredukować emisję CO₂ z przemysłu o 75–90%, a miliony pastwisk i gruntów ornych zamienić na lasy i uprawy energetyczne¹⁸. To ogromne wyzwanie, które państwa „tłumaczą” na krajowe polityki gospodarcze, przekierowując je na „zieloną” ścieżkę rozwoju, nazywaną dziś transformacją ekologiczną¹⁹. Znaczenie i rozmiar transformacji ekologicznej porównuje się do transformacji cyfrowej, rewolucjonizującej życie gospodarcze i społeczne na całym świecie²⁰.

Transformacja ekologiczna obejmuje:

- przejście na źródła odnawialne w energetyce – zastąpienie energii z paliw kopalnych energią wiatrową, słoneczną, wodną lub innym źródłem odnawialnym (rośliny energetyczne);
- przejście na gospodarkę o obiegu zamkniętym, która obejmuje: redukcję wydobycia surowców przez zwiększenie efektywności produkcji i użycia, ponowne użycie i recykling surowca, ograniczenie zużycia wody i prądu przy produkcji, minimalizację odpadów;
- zrównoważony łańcuch dostaw: korzystanie z lokalnych zasobów, uwzględnianie sezonowości upraw, promowanie produkcji organicznej, przestrzeganie praw pracowniczych, ograniczenie produkcji odpadów, zakończenie marnotrawstwa żywności;

¹⁸ M. Budziszewska, A. Kardaś, Z. Bohdanowicz (red.), *Klimatyczne ABC. Interdyscyplinarne podstawy współczesnej wiedzy o zmianie klimatu*, [online] <<https://showyourstripes.info>> [dostęp: 14.04.2021].

¹⁹ A. Giddens, Ph.W. Sutton, dz. cyt., s. 189–196.

²⁰ Tamże.

- wprowadzenie ekologicznej perspektywy do oceny produktu i zachowań: obliczanie śladu ekologicznego (śladu węglowego, śladu wodnego) w całym cyklu życia produktu – od surowca po utylizację;
- rozwijanie ekologicznych ruchów obywatelskich i „ekologicznej obywatelskości” (*ecological citizenship*), cechującej się proekologiczną postawą i stylem życia oraz biocentryczną etyką w postawie wobec przyrody.

Środki do osiągnięcia tych celów to legislacja, zachęty finansowe oraz... edukacja ekologiczna.

EDUKACJA EKOLOGICZNA

Ilość znaczeń, jakie przypisuje się terminowi „edukacja ekologiczna”, stanowi wyzwanie dla każdego, kto podejmuje się teoretycznych prac na tym gruncie. Aby uniknąć długich rozważań o etymologii pojęcia i istniejących różnicach w podejściu, w tym stosunku do pojęć bliskoznacznych jak edukacja przyrodnicza, edukacja środowiskowa oraz ich związków z edukacją globalną i edukacją dla zrównoważonego rozwoju, od razu przejdę do zdefiniowania edukacji ekologicznej. Edukację tę rozumiem jako **przygotowanie do uczestnictwa w odpowiedzi na globalny kryzys ekologiczny, w tym problem zmiany klimatu**. Zgadzam się z tymi badaczami edukacji ekologicznej, którzy są skłonni traktować edukację ekologiczną jako pojęcie tożsame z edukacją dla zrównoważonego rozwoju²¹. W toku ewolucji i rozwoju edukacja ekologiczna wyszła poza biologię, wchłonęła biologiczne i społeczne ujęcia związane z ochroną środowiska, by wkrótce stać się narzędziem popularyzacji zrównoważonego rozwoju²². Przez to wyrażenie „edukacja ekologiczna dla zrównoważonego rozwoju” zaczęło brzmieć jak tautologia. Pojęcie edukacji ekologicznej, wywodzące się z biologii, wciąż ewoluuje, wchłaniając treści nie tylko „ochroniarskie”, ale też socjologiczne, filozoficzne, pedagogiczne, a także elementy edukacji globalnej i edukacji dla zrównoważonego rozwoju czy edukacji klimatycznej. Pozwala to w pełni korzystać z osiągnięć wielu nauk, które włączyły tematykę ekologiczną do głównego nurtu swoich badań. Myślę tu o socjologii środowiskowej, psychologii środowiskowej, etyce środowiskowej (ekofilozofii) czy wreszcie pedagogice ekologicznej (ekopedagogice), zajmującej się m.in. wychowaniem ekologicznym.

²¹ L. Le Grande, *The Politics of Needs and Sustainability Education*, [w:] *International Handbook of Research on Environmental Education*, red. R.B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, A.E.J. Wals, New York–London 2013, s. 126–132.

²² A. Gough, *The Emergence of Environmental Education Research: A „History” of the Field*, [w:] *International Handbook of Research on Environmental Education*, red. R.B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, A.E.J. Wals, New York–London 2013, s. 13–22.

Tak przyjęta definicja edukacji ekologicznej nie kłóci się z definicją Beaty Goli, która na potrzeby swoich badań nad etyką środowiskową w podstawie programowej, przeprowadziła obszerną analizę ewolucji i zróżnicowania rozumienia pojęcia „edukacja ekologiczna”, a następnie wyprowadziła własną definicję, która brzmi następująco:

[...] edukacja ekologiczna to koncepcja kształcenia i wychowania, której celem jest orientacja w otaczającej rzeczywistości społeczno-przyrodniczej oraz kształtowanie pozytywnego stosunku do holistycznie ujmowanego środowiska społeczno-przyrodniczego, implikującego prośrodowiskowe działania, służące zachowaniu stabilności biosfery. W wychowaniu ekologicznym podkreślam jako szczególnie istotną rolę wartości, natomiast w kształceniu ekologicznym rolę wiedzy merytorycznej²³.

W obu definicjach treść pojęcia „edukacja ekologiczna” wyprowadzana jest z jej celu, jakim jest przeciwdziałanie kryzysowi ekologicznemu – działanie na rzecz zachowania stabilności biosfery. Wyrażenia „przeciwdziałanie kryzysowi ekologicznemu” oraz „działania na rzecz zachowania stabilności biosfery” uważam za znaczeniowo tożsame, gdyż kryzys ekologiczny jest stanem krytycznej nierównowagi biosfery. Tak rozumiany cel edukacji ekologicznej zdecydowanie wyprowadza ją z biologii i nauk przyrodniczych i przenosi do obszaru nauk społecznych, nadając jej interdyscyplinarny i parasolowy charakter.

MATERIAŁ I METODY

Materiał do badań stanowiło Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przyspասabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.

Jako metodę badań zastosowałam analizę treści. Podstawą analizy był klucz, zawierający pojęcia i wyrażenia charakterystyczne dla opisów kryzysu ekologicznego, kryzysu klimatycznego i transformacji ekologicznej.

Klucz kategoryzacyjny skonstruowałam na podstawie lektury strategicznych dokumentów rozwojowych związanych z transformacją ekologiczną: *Europejski*

²³ B. Gola, *Etyka środowiskowa w edukacji ekologicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018, s. 172.

*Zielony Ład*²⁴, *Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030*²⁵ wraz z 17 celami zrównoważonego rozwoju, *Strategia ekologiczna ONZ na rzecz edukacji ekologicznej i szkolenia*²⁶, a także *Raport specjalny IPCC ONZ „Climate Change and Land”*²⁷, który mówi m.in. o udziale hodowli bydła w produkcji gazów cieplarnianych. Dokumenty te zawierają opis kryzysu ekologicznego, w tym kryzysu klimatycznego, prognozy na przyszłość oraz rekomendacje dla międzynarodowych i krajowych polityk ekologicznych. Mimo że niektóre z ww. dokumentów są bardzo świeże, publikowane nawet później niż podstawa programowa, a więc po 2017 roku, ich zawartość nie była nieznana w gronie ekspertów, edukatorów środowiskowych czy polityków i przedstawicieli rządu odpowiedzialnych za polityki sektorowe. Wybór tych właśnie źródeł do konstrukcji klucza uzasadniam tym, że w zwartej formie zbierają fakty, diagnozy i rekomendacje, wcześniej rozproszone po różnych dokumentach, roboczych wersjach raportów i protokołach ze spotkań. Treści zawarte w wyselekcjonowanych dokumentach były obecne w debacie publicznej od wielu lat; tutaj zostały opublikowane jako ostateczne, potwierdzone i przegłosowane wnioski z wieloletnich badań i dyskusji.

Budowa klucza została oparta na słowach i wyrażeniach specyficznych i charakterystycznych dla globalnego problemu (kryzys ekologiczny) oraz odpowiedziach na ten problem (transformacja ekologiczna).

Tabela 1. Klucz do analizy. Część A – kryzys ekologiczny

Kryzys ekologiczny
degradacja środowiska (zanieczyszczenie gleby, wody, powietrza); smog; zanieczyszczenia powodowane przez rolnictwo (pestycydy i nawozy sztuczne, odpady z hodowli zwierzęcej); erozja i jałowienie gleb; wylesianie / deforestacja pustynnienie; susze, kurczenie się zasobów wody pitnej
różnorodność biologiczna, bioróżnorodność, zanik / utrata bioróżnorodności; fragmentacja / degradacja siedlisk, wymieranie gatunków, wymieranie owadów
odpady / śmieci; Wielka Pacyficzna Wyspa Śmieci; plastik jednorazowy, mikroplastik, zanieczyszczenie oceanów plastikiem, opakowania, opakowania jednorazowe jako główne źródło odpadów komunalnych; gospodarowanie odpadami; marnotrawstwo, marnotrawienie rzeczy; konsumpcja, hiperkonsumpcja

²⁴ *Europejski Zielony Ład*, Komisja Europejska, [online] <https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/european-green-deal_pl> [dostęp: 15.04.2021].

²⁵ *Agenda 2030 – rezolucja*, [online] <<http://www.un.org.pl/agenda-2030-rezolucja>> [dostęp: 15.04.2021].

²⁶ *UN Environment Strategy for Environmental Education and Training*, UN Environment Programme, [online] <<https://www.unep.org/about-un-environment/policies-and-strategies/un-environment-strategy-environmental-education-and>> [dostęp: 15.04.2021].

²⁷ *Special Report – Climate Change and Land*, IPCC <<https://www.ipcc.ch/srccl/>> [dostęp: 15.04.2021].

ocieplenie klimatu / zmiana klimatu, kryzys klimatyczny, katastrofa klimatyczna; wzrost temperatury, topnienie lodowców, wzrost poziomu wód w morzach i oceanach, zakwaszenie oceanów, zanik rafy koralowej, ekstremalne zjawiska pogodowe; punkty krytyczne gazy cieplarniane: dwutlenek węgla (CO ₂), metan (CH ₄), podtlenek azotu (N ₂ O), emisja gazów cieplarnianych, wysokoemisyjne sektory przemysłu, udział przemysłu rolniczego (produkcja mięsa), energetycznego, transportu w emisji gazów cieplarnianych dziura ozonowa, freony
antropocen
ślad ekologiczny, ślad węglowy, ślad wodny, koszt ekologiczny
stosunek człowieka do zwierząt; cierpienie zwierząt: hodowlanych, cyrkowych, laboratoryjnych; środowiskowe skutki hodowli zwierząt; antropocentryzm

Tabela 2. Klucz do analizy. Część B – transformacja ekologiczna

Odpowiedź na kryzys ekologiczny: transformacja ekologiczna
transformacja ekologiczna, sprawiedliwa transformacja
zrównoważony rozwój, zrównoważona gospodarka, technologie przyjazne dla środowiska, technologie energooszczędne; zrównoważony transport; zrównoważone rolnictwo; rolnictwo ekologiczne, rolnictwo zrównoważone
neutralność klimatyczna
redukcja emisji gazów cieplarnianych, redukcja emisji CO ₂ ; obniżenie emisyjności przemysłu
koszt ekologiczny całego cyklu życia produktu – od surowca do utylizacji; LCA – Life Cycle Assessment; eko-etykiety, eko-znakowanie produktów
gospodarka o obiegu zamkniętym, czysta gospodarka, gospodarka ekologiczna, efektywność, segregacja śmieci, recykling
zielona gospodarka, zielona energia, czysta energia, odnawialne źródła energii, energia odnawialna: wiatrowa, wodna, słoneczna, biogazownie; efektywność energetyczna, energooszczędność, nowoczesna infrastruktura energetyczna
adaptacja do zmian klimatu
ochrona bioróżnorodności / różnorodności biologicznej; Natura 2000, parki krajobrazowe, tereny chronione; ochrona siedlisk; zadrzewianie / zalesianie / reforestacja; zieleń miejska, kwietne łąki, zielona i niebieska infrastruktura w miastach; domki dla owadów
Działania / inicjatywy / koalicje / dialog obywatelski / współpraca na rzecz klimatu; ekologiczna obywatelskość; świadomość ekologiczna; Ramowa konwencja ONZ w sprawie zmian klimatu (UNFCCC – 1992); Protokół z Kioto (1997); Porozumienie paryskie (2015)
ekologiczny styl życia; Zero Waste, minimalizm; ekokonsumeryzm: ograniczenie konsumpcji, redukcja konsumpcji mięsa, wegetarianizm, weganizm, flexitarianizm
szacunek wobec przyrody, biocentryzm; zmiana stosunku do zwierząt; ograniczenie hodowli zwierząt, odejście od badań laboratoryjnych na zwierzętach i testowania kosmetyków / leków na zwierzętach

Analizę podzieliłam na dwa etapy. W pierwszym przeszukałam podstawę programową pod kątem samego występowania w niej kategorii pojęciowych z klucza. Założyłam, że ze względu na interdyscyplinarność i wieloaspektowość mogą one się pojawić na różnych etapach edukacyjnych i różnych przedmiotach – po-

tencjalnie mogą wystąpić w treściach biologii, geografii, WOS, pracy technicznej, przedsiębiorczości, a nawet języka polskiego lub języka obcego. Do tego celu użyłam funkcji przeszukiwania dokumentu dostępnej w programie Adobe Reader. Do wyszukiwarki wprowadzałam rdzeń każdego wyrazu z klucza, tak aby uniknąć zgubienia go z powodu występowania innego przyrostka niż w kluczu; uzyskany wynik sprawdzałam, wprowadzając słowa-klucze z różnymi przyrostkami. W związku z tym, że w kluczu umieściłam wyrazy i wyrażenia synonimiczne oraz bliskoznaczne, w tabeli wyników zaznaczyłam pogrubieniem te wersje wyrażen, które wystąpiły w podstawie. Na przykład spośród czterech używanych w literaturze synonimów zmiany klimatu (ocieplenie klimatu, globalne ocieplenie, kryzys klimatyczny, katastrofa klimatyczna), w podstawie pojawiło się jedynie „ocieplenie globalne”, stąd wyrażenie „globalne ocieplenie” zostało pogrubione, a zaznaczona liczba wystąpień odnosi się do tego właśnie wyrażenia.

Następnie przeprowadziłam analizę jakościową treści działań i przedmiotów, na których pojawiły się te wystąpienia, pod kątem kontekstu i znaczenia. Na tym etapie, mając zawężone pole analizy, poszukiwałam także treści niezawierających słów-kluczy, ale o równoważnym znaczeniu.

WYNIKI

Badanie ilościowe

Jak pokazują tabele 3 i 4, umieszczone w kluczu kategorie znaczeniowe występują w podstawie programowej stosunkowo rzadko. Kluczowe dla analizy pojęcia tytułowe dla obu części klucza – „kryzys ekologiczny” oraz „transformacja ekologiczna” – nie występują ani razu. W dokumencie nie ma też takich słów i wyrażen, jak: smog, recykling, jednorazowy plastik, mikroplastik, gospodarka o obiegu zamkniętym. Nie pojawia się robiące zawrotną karierę w mediach pojęcie antropocenu. Nie znalazłam ani jednego wystąpienia takich pojęć, jak ślad ekologiczny, ślad wodny, ślad węglowy; ani oceny „ekologiczności” zachowań czy produktów w kontekście całego cyklu życia produktu, od surowca po utylizację (LCA – Life Cycle Assesment). Uderza nieobecność pojęć związanych ze zmianą klimatu, jak kryzys klimatyczny, katastrofa klimatyczna, gazy cieplarniane, efekt cieplarniany, punkty krytyczne.

Podstawa nie wspomina o ocieplaniu się skorupy ziemskiej, wzroście emisji gazów cieplarnianych, topnieniu lodowców, podnoszeniu się poziomu wody w morzach i oceanach; nie mówi nic o zakwaszaniu mórz oceanów, zaniku rafy koralowej, niszczącym wpływie kwasu węglowego na muszelmki zwierząt morskich. Nie pada wyrażenie „neutralność klimatyczna”. Jedyne wzmianka o zmianie klimatu w znaczeniu globalnego ocieplenia występuje na geografii w szkole branżowej I stopnia. Szkoła branżowa to jedyne miejsce w podstawie, gdzie pojawiają się takie

kategorie znaczeniowe, jak zanikanie siedlisk i ekosystemów, (współczesne) wymieranie gatunków, energooszczędne technologie, zalesianie i wylesianie, i jedyne, w której mówi się o obszarach chronionych Natura 2000. Tylko w szkole branżowej podstawa mówi o związku konsumpcji z degradacją środowiska, wprowadzając pojęcie „modelu konsumpcji”. W żadnym miejscu jednak nie mówi się o wpływie produkcji mięsa na klimat (choć w szkole branżowej jest wzmianka o wpływie rolnictwa na środowisko), ani o aktywizmie ekologicznym, ekologicznej obywatelskości, działaniach na rzecz klimatu na szczeblu lokalnym i wyższym. Nie ma nic o współpracy międzynarodowej na rzecz klimatu. Jedyna wzmianka na ten temat, znowu w szkole branżowej, to Agenda 21, której nie ma w kluczu, gdyż została ona już zastąpiona Agendą 2030 wraz z 17 celami zrównoważonego rozwoju. Nie pojawiają się w podstawie ani razu takie sformułowania, jak „adaptacja do zmian klimatu”, „świadomość ekologiczna”, „ekologiczny styl życia”.

Tabela 3. Częstość pojawiania się kategorii znaczeniowych z klucza w podstawie programowej. Część A – kryzys ekologiczny

Kategorie pojęciowe z klucza	Liczba wystąpień	Miejsce w podstawie programowej
kryzys ekologiczny	0	
degradacja środowiska (gleby, wody, powietrza)	5	geografia, chemia, szkoła branżowa (2 ×) geografia, SP
zanieczyszczenie środowiska (gleby, wody powietrza)	6	biologia, SP (2 ×) chemia, SP technika, SP geografia, szkoła branżowa chemia, szkoła branżowa
smog	0	
zanieczyszczenia powodowane przez rolnictwo (erozja i jałowienie gleb; pestycydy i nawozy sztuczne / azotany, odpady z hodowli zwierzęcej)	3	biologia, szkoła branżowa chemia, szkoła branżowa (2 ×)
wylesianie / deforestacja	2	geografia, SP geografia, szkoła branżowa
pustynnienie; susze, kurczenie się zasobów wody pitnej	1	geografia, SP (bez związku z kryzysem ekologicznym)
różnorodność biologiczna, bioróżnorodność	5	biologia, SP (2 ×) biologia, szkoła branżowa (3 ×)
zanik / utrata bioróżnorodności	0	
fragmentacja / degradacja / zanikanie siedlisk, ekosystemów	1	biologia, szkoła branżowa
(współczesne) wymieranie gatunków, wymieranie owadów	1	biologia, szkoła branżowa

odpady / śmieci; opakowania jednorazowe jako źródło odpadów; gospodarowanie odpadami	4	edukacja przyrodnicza w kl. I–III SP technika, SP (2 ×) chemia, szkoła branżowa
Wielka Pacyficzna Wyspa Śmieci; plastik jednorazowy, mikroplastik, zanieczyszczenie oceanów plastikiem	0	
marnotrawstwo, marnotrawienie rzeczy, marnowanie pożywienia	1	geografia, SP
konsumpcja, hiperkonsumpcja, model konsumpcji	2	podstawy przedsiębiorczości, szkoła branżowa geografia, szkoła branżowa
globalne ocieplenie / ocieplenie klimatu / zmiana klimatu , kryzys klimatyczny, katastrofa klimatyczna	2	geografia, szkoła branżowa
wzrost temperatury, topnienie lodowców, wzrost poziomu wód w morzach i oceanach, zakwaszenie oceanów/ zmiana pH w oceanach / zanik rafy koralowej, ekstremalne zjawiska pogodowe	0	
punkty krytyczne	0	
gazy cieplarniane : dwutlenek węgla (CO ₂), metan (CH ₄), podtlenek azotu (N ₂ O), emisja gazów cieplarnianych	0	
efekt cieplarniany	0	
dziura ozonowa , freony	1	chemia, SP
antropocen	0	
ślad ekologiczny , ślad węglowy, ślad wodny, koszt ekologiczny	0	
stosunek człowieka do zwierząt; cierpienie zwierząt, odczuwanie emocji przez zwierzęta, stosunek człowieka do zwierząt hodowlanych, cyrkowych, laboratoryjnych ; środowiskowe skutki hodowli zwierząt; antropocentryzm	5	cele nauczania w kl. I–III SP emocjonalny rozwój ucznia, kl. I–III SP etyka, SP (2 ×) biologia, szkoła branżowa

Tabela 4. Częstość występowania słów i wyrażeń charakterystycznych dla opisu transformacji ekologicznej w podstawie programowej kształcenia ogólnego

Wyrażenie z klucza	Liczba wystąpień	Miejsce w podstawie programowej
transformacja ekologiczna, sprawiedliwa transformacja	0	
zrównoważony rozwój , zrównoważona gospodarka; zrównoważony transport; zrównoważone rolnictwo; rolnictwo ekologiczne, rolnictwo zrównoważone	4	wprowadzenie do podstawy programowej geografia SP biologia SP geografia szkoła branżowa

technologie przyjazne dla środowiska, technologie energooszczędne	1	geografia, szkoła branżowa
neutralność klimatyczna	0	
redukcja emisji gazów cieplarnianych, redukcja emisji CO ₂ ; obniżenie emisyjności przemysłu	0	
koszt ekologiczny całego cyklu życia produktu – od surowca do utylizacji; LCA – Life Cycle Assessment; eko-etykiety, eko-znakowanie produktów	0	
gospodarka o obiegu zamkniętym, czysta gospodarka, gospodarka ekologiczna, efektywność	0	
segregacja śmieci	3	edukacja wczesnoszkolna, kl. I–III technika, SP
recykling	0	
zielona gospodarka, zielona energia, czysta energia, alternatywne / odnawialne źródła energii , energia odnawialna (wiatrowa, wodna, słoneczna, biopaliwa); efektywność energetyczna, energooszczędność, nowoczesna infrastruktura energetyczna	1	chemia, szkoła branżowa
adaptacja do zmian klimatu	0	
ochrona bioróżnorodności / różnorodności biologicznej	3	biologia, SP (3 ×)
Natura 2000	1	biologia, szkoła branżowa
parki narodowe / krajobrazowe, tereny chronione / rezerваты przyrody, pomniki przyrody	4	edukacja przyrodnicza, kl. I–III SP (2 ×) przyroda, SP geografia, SP
ochrona siedlisk	0	
zadrzewianie / zalesianie / reforestacja	1	geografia, szkoła branżowa
zieleń miejska, kwietne łąki, zielona i niebieska infrastruktura w miastach; domki dla owadów	0	
działania/ inicjatywy / koalicje / dialog obywatelski / współpraca na rzecz klimatu; ekologiczna obywatelskość; Ramowa konwencja ONZ w sprawie zmian klimatu (UNFCCC – 1992); Protokół z Kioto (1997); Porozumienie paryskie (2015)	0	
świadomość ekologiczna;	0	
ekologiczny styl życia; Zero Waste, minimalizm; ekokonsumeryzm: ograniczenie konsumpcji, redukcja konsumpcji mięsa, wegetarianizm, weganizm, flexitarianizm	0	

szacunek wobec przyrody / środowiska naturalnego / istot żywych	5	wprowadzenie do podstawy programowej geografia, SP (2 ×) biologia, SP uczniowie z niepełnosprawnością w SP
biocentryzm	0	
dobrze traktowanie zwierząt / empatia	4	wychowanie przedszkolne edukacja wczesnoszkolna etyka, SP (2 ×)
ograniczenie hodowli, rezygnacja z badań laboratoryjnych, testów na zwierzętach	0	

Wyniki przedstawione w tabelach pokazują, że te wyrażenia z klucza, które pojawiają się w podstawie, występują głównie na lekcjach geografii i biologii, rzadziej przyrody, techniki, etyki, przedsiębiorczości. Najbliżej klucza okazała się być podstawa programowa dla szkoły branżowej, która zauważa problem degradacji środowiska naturalnego, zanikania siedlisk, niszczenia ekosystemów, wymierania gatunków, a także zawiera wyrażenia reprezentujące rozwiązania, będące elementem transformacji ekologicznej (choć to pojęcie się nie pojawia).

Analiza jakościowa

Analiza jakościowa potwierdza wyniki uzyskane w części ilościowej. Edukacji ekologicznej, w rozumieniu odpowiedzi na kryzys ekologiczny, w podstawie programowej nieomal brak. Z wyjątkiem szkoły branżowej nie pojawia się teza o krytycznym stanie środowiska naturalnego ani odpowiedzialności człowieka za ten stan. Przyroda w podstawie jest traktowana użytkowo jako źródło zasobów, doznań estetycznych, ewentualnie – zagrożenia dla zdrowia i życia. Zapisy pojawiające się w zadaniach przedszkola mówią o „tworzeniu warunków pozwalających na bezpieczną, samodzielną eksplorację otaczającej dziecko przyrody, stymulujących rozwój wrażliwości i umożliwiających poznanie wartości oraz norm odnoszących się do środowiska przyrodniczego, adekwatnych do etapu rozwoju dziecka” (s. 3)²⁸. Przyroda ma być źródłem „satysfakcji estetycznej” (s. 5). Dziecko ma uczyć się „korzystania z dóbr przyrody” (s. 7), a także przebywać na świeżym powietrzu, chodzić na spacer, a w przestrzeni przedszkola powinien być

²⁸ Wszystkie cytaty pochodzą z podstawy programowej znajdującej się w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, DzU z 2017 r. poz. 356, [online] <<http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf>> [dostęp: 14.04.2021].

zorganizowany kącik przyrodniczy. Większy związek z kluczem przynosi zdanie, że dziecko powinno dostrzegać, że „zwierzęta posiadają zdolność odczuwania” (s. 5). Ten przejaw biocentryzmu dobrze wpisuje się w końcową część klucza, dotyczącą stosunku do zwierząt. Jednym z aspektów odpowiedzi na kryzys ekologiczny jest zmiana stosunku do przyrody, wyjście z antropocentryzmu. Przekonanie, że zwierzęta potrafią odczuwać i współodczuwać jest dobrą podwaliną do budowania przekonania, że człowiek jest od przyrody zależny i bez niej nie przetrwa.

Na etapie szkoły podstawowej zadaniem szkoły jest „kształtowanie postawy szacunku dla środowiska przyrodniczego, w tym upowszechnianie wiedzy o zrównoważonym rozwoju, motywowanie do działań na rzecz ochrony środowiska oraz rozwijanie zainteresowania ekologią” (s. 14). To wszystko, co na temat ekologii znajduje się we wstępie do podstawy. Ten ogólny zapis można przyjąć za obiecujące otwarcie bardziej szczegółowych treści w klasach I–III i IV–VIII, szczególnie w związku ze wzmianką o zrównoważonym rozwoju, które jest na szczycie listy wyrażeń w części B klucza. Niestety, pojęcie zrównoważonego rozwoju, choć kilkukrotnie użyte, nie jest rozwijane ani uszczegóławiane. Obecność tego pojęcia w podstawie ma charakter fasadowy, deklaracyjny. Wyjątek stanowi podstawa dla szkoły branżowej, która umieszcza pojęcie zrównoważonego rozwoju w kontekście reakcji człowieka jako gatunku na kryzys ekologiczny:

Relacja człowiek – środowisko przyrodnicze **a zrównoważony rozwój**. Uczeń:

- 1) formułuje problemy wynikające z eksploatacji zasobów odnawialnych i nieodnawialnych; potrafi przewidzieć przyrodnicze i pozaprzyrodnicze przyczyny i skutki zakłóceń równowagi ekologicznej;
- 2) charakteryzuje obszary niedoboru i nadmiaru wody na świecie i określa przyczyny tego zróżnicowania (w tym zanieczyszczenia wód); przedstawia projekty rozwiązań stosowanych w sytuacjach braku lub niedoborów wody w różnych strefach klimatycznych;
- 3) rozróżnia przyczyny zachodzących współcześnie globalnych zmian klimatu (ocieplenia globalnego) i ocenia rozwiązania podejmowane w skali globalnej i regionalnej zapobiegające temu zjawisku;
- 4) wykazuje na przykładach, że zbyt intensywne wykorzystanie rolnicze gleb oraz nieumiejętne zabiegi agrotechniczne powodują w wielu częściach świata degradację gleb, co w konsekwencji prowadzi do spadku produkcji żywności, a w niektórych regionach świata do głodu i ubóstwa;
- 5) wykazuje na przykładach pozaprzyrodnicze czynniki zmieniające relacje człowiek – środowisko przyrodnicze (rozszerzanie udziału technologii energooszczędnych, zmiany modelu konsumpcji, zmiany poglądów dotyczących ochrony środowiska) (s. 263–264).

Etap I edukacji: Edukacja wczesnoszkolna w klasach I–III

Zadaniem szkoły na tym etapie kształcenia jest „wspieranie dostrzegania środowiska przyrodniczego i jego eksploracji, możliwość poznania wartości i wzajemnych powiązań składników środowiska przyrodniczego, poznanie wartości

i norm, których źródłem jest zdrowy ekosystem oraz zachowań wynikających z tych wartości, a także odkrycia przez dziecko siebie jako istotnego integralnego podmiotu tego środowiska” (s. 17). Podstawa, w odniesieniu do tego etapu kształcenia, mówi też o zadaniu szkoły, jakim jest „zaspokajanie potrzeby poznawania różnorodnych zjawisk przyrodniczych” (s. 18).

W klasach I–III środowisko naturalne jest wykorzystywane jako kontekst zdobywania wiedzy: uczeń ma rozpoznawać w środowisku symetrię, klasyfikować obiekty przyrody, dostrzegać w nim rytm. Jest też sporo treści dotyczących wiedzy o środowisku: uczeń ma rozpoznawać gatunki roślin i zwierząt, prowadzić eksperymenty, proste hodowle, rozpoznawać cechy ekosystemów, znać zasady opieki nad zwierzętami domowymi. Zapis o ochronie przyrody również odnosi się do wiedzy – o parkach narodowych i pomnikach przyrody (które dziecko powinno umieć wskazać).

Uczeń ma rozwijać w sobie świadomość zagrożeń płynących ze środowiska naturalnego (burza, powódź, susza). Jedyna wzmianka wyraźnie związana z kluczem to segregowanie odpadów jako umiejętność, którą uczeń zdobywa w czasie edukacji w klasach I–III – uczeń: „segreguje odpady, ma świadomość przyczyn i skutków takiego postępowania” (s. 40). „Świadomość przyczyn i skutków takiego postępowania” można uznać za element świadomości ekologicznej – pojęcia z klucza, które jednak, jako takie, nie pojawia się. Należy tu sobie zadać pytanie, czy można z segregacji odpadów wyprowadzić kryzys ekologiczny, zmianę klimatu i konieczność ograniczania konsumpcji? Teoretycznie można. Trudno jednak uważać takie podejście za ukazywanie uczniom „scalonego obrazu świata” (s. 53), co jest zadaniem szkoły, która jednocześnie ma „ułatwić jego rozumienie” (s. 53). Analiza pokazuje, że edukacja przyrodnicza w klasach I–III jest oderwana od perspektywy ekologicznej, w której istotne są wzajemne powiązania organizmów, znaczenie bioróżnorodności dla trwania ekosystemów, przyczyny i przejawy kryzysu ekologicznego, rola człowieka w degradacji środowiska i zmianie klimatu oraz podejmowane środki zaradcze.

Etap II: Edukacja w klasach IV–VIII

W klasach IV–VIII, gdzie obowiązuje edukacja przedmiotowa, treści ekologiczne pojawiają się na wielu przedmiotach. Plastyka „rozbudza wrażliwość na piękno przyrody” (s. 21) (przyroda jako źródło estetyki). Przedmiot przyroda stwarza warunki do „poznania krajobrazu, zależności zachodzących w przyrodzie” (s. 23) oraz uczy „właściwego reagowania w wypadku kontaktu z organizmami zagrażającymi życiu i zdrowiu” (s. 23) (przyroda jako zagrożenie). Na lekcjach przyrody uczniowie mają się też uczyć o „zależnościach występujących pomiędzy poszczególnymi składnikami środowiska przyrodniczego, jak również pomiędzy

składnikami środowiska a działalnością człowieka” (s. 111). Teoretycznie można pod tym hasłem umieścić zagadnienia kryzysu ekologicznego i zmiany klimatu – jednak te wyrażenia nie padają w treściach przedmiotu przyroda. W bloku III – Kształtowanie postaw – wychowanie czytamy o „dostrzeganiu wielostronnej wartości przyrody w integralnym rozwoju człowieka”, „rozwijaniu wrażliwości na wszelkie przejawy życia” oraz o przyjmowaniu postaw „współodpowiedzialności za stan środowiska przyrodniczego”, jak również o „świadomych działaniach na rzecz ochrony środowiska przyrodniczego i ochrony przyrody” (s. 111). Ale nie pada tu żaden argument, dlaczego przyrodę należy chronić, na czym te działania miałyby polegać, kto ma je podejmować?

Na geografii uczeń ma „łączyć refleksję nad pięknem i harmonią świata przyrody z racjonalnością naukowego poznania, rozwijać umiejętności rozumienia funkcjonowania środowiska geograficznego i oceny działalności w nim człowieka” (s. 24). Geografia powinna „przyczyniać się do rozumienia sensu i warunków realizacji zasady zrównoważonego rozwoju, m.in. poprzez poznanie przykładów racjonalnego gospodarowania, oceny zamieszkiwanego środowiska, poczucie odpowiedzialności za tworzenie ładu i piękna w miejscach swego życia” (s. 24). Uczeń ma też zdobywać wiedzę na temat dziedzictwa przyrodniczego i kulturowego.

W wymaganiach szczegółowych dotyczących geografii pojawiają się zapisy, z których można wyprowadzać lekcje o kryzysie klimatycznym wywołanym przez działalność człowieka. Uczeń ma „poznać zróżnicowane formy działalności człowieka w środowisku, ich uwarunkowania i konsekwencje oraz dostrzegać potrzebę racjonalnego gospodarowania zasobami przyrody” (s. 116). Uczeń powinien nabyć umiejętność „określania związków i zależności między poszczególnymi elementami środowiska przyrodniczego” (s. 117) oraz podejmować „racjonalne działania prośrodowiskowe i społeczne” (s. 117). Ponadto uczeń ma „łączyć racjonalność naukową z refleksją nad pięknem i harmonią przyrody” (s. 117) i „przyjmować postawy szacunku do środowiska przyrodniczego” (s. 117). Kryzys ekologiczny, w tym klimatyczny, jest w tej perspektywie nieobecny. Pojęcie klimatu jest umocowane w tematach stref klimatycznych i zróżnicowania klimatycznego Europy, i choć objętościowo poświęcono mu sporo miejsca, nie wystarczyło go dla najważniejszego zagadnienia ekologicznego współczesności – zmiany klimatu.

Biologia ma rozwijać u uczniów „właściwą postawę wobec przyrody i środowiska” (s. 24). Podstawa nie precyzuje, co oznacza słowo „właściwa”, nie znajduje więc pokrycia w kluczu, który mówi o antropocentryzmie i biocentryzmie. Pokrycie w kluczu za to znajduje pojęcie różnorodności biologicznej, pojawiające się na biologii kilkakrotnie – jednak jest ono przedstawiane przede wszystkim w związku z systematyką roślin i zwierząt (uczeń „opisuje, porządkuje i rozpo-

znaje organizmy”, s. 130) oraz ewolucją („wykazuje, że różnorodność biologiczna jest wynikiem procesów ewolucyjnych”, s. 130). Kilka stron treści biologii zajmuje klasyczna systematyka roślin i zwierząt oraz anatomia człowieka. Dopiero pod koniec, w rozdziale VII – Ekologia i ochrona środowiska, jest więcej elementów ekologicznych. Jest to jednak klasyczna ekologia rozumiana jako nauka biologiczna. Jedynie dwa końcowe punkty podrozdziału odnoszą się do zanieczyszczeń powietrza i wykorzystania porostów jako roślin wskaźnikowych oraz do odnawialnych i nieodnawialnych zasobów przyrody i ich gospodarowania „zgodnie z zasadą zrównoważonego rozwoju” (s. 141). Ostatni, VIII rozdział, mówi o zagrożeniach różnorodności biologicznej, wpływie człowieka na bioróżnorodność oraz o konieczności ochrony różnorodności biologicznej dla zachowania gatunków i ekosystemów. Jest to więc prawdziwie ekologiczny wątek w podstawie, zawierający wyrażenia i perspektywę z klucza.

W celach kształcenia chemii znajdziemy wzmiankę o wskazywaniu przez ucznia „związku właściwości różnorodnych substancji z ich zastosowaniami i wpływem na środowisko naturalne” (s. 143) oraz o respektowaniu „podstawowych zasad ochrony środowiska” (s. 143). Jest też punkt poświęcony przyczynom i skutkom dziury ozonowej oraz ważny dla rozumienia mechanizmów ocieplenia klimatu, obieg węgla w przyrodzie. Te punkty podstawy nie są jednak powiązane ze zjawiskiem zmiany klimatycznej, to pojęcie tutaj się nie pojawia (ani pojęcie bliskoznaczne). Kolejny punkt mówi o źródłach, rodzajach i skutkach zanieczyszczeń powietrza oraz sposobach ochrony powietrza przed zanieczyszczeniami. Nie pada jednak słowo „smog” przy zanieczyszczeniach powietrza; nie ma wzmianki o protokole z Kioto przy punkcie o dziurze ozonowej.

Więcej ekologicznych treści pojawia się na przedmiocie technika. To jedyny przedmiot, na którym wprost mówi się o zanieczyszczeniu środowiska jako zagrożeniu cywilizacyjnym. Być może dlatego wśród celów nauczania techniki dość nieoczekiwanie pojawia się rozdział VI – Przyjmowanie postawy proekologicznej:

1. Przyjmowanie odpowiedzialności za współczesny i przyszły stan środowiska. Kształtowanie umiejętności segregowania i wtórnego wykorzystania odpadów znajdujących się w najbliższym otoczeniu.
2. Ekotechnologie pomocne w ochronie środowiska.
3. Ekologiczne postępowanie z wytworami technicznymi, szczególnie zużytymi (s. 182).

Technika zawiera więc elementy edukacji związanej z kryzysem ekologicznym i zaangażowanie techniki w naprawę sytuacji (ekotechnologie), co jest elementem transformacji ekologicznej. Nie pada jednak słowo „recykling”, które jest ważne dla gospodarki o obiegu zamkniętym. Właściwie tzw. *circular economy* nie może obyć się bez recyklingu, czyli odzyskiwania surowca ze zużytych produk-

tów i wytwarzania z niego nowych rzeczy (np. kurtek sportowych z plastikowych butelek). Występujące w podstawie „wtórne wykorzystanie” odnosi się raczej do ponownego użycia, które nie jest tożsame z recyklingiem.

Podobnie, dość nieoczekiwanie, wątki ekologiczne pojawiają na lekcjach edukacji dla bezpieczeństwa. Mówi się tam o „ochronie środowiska przyrodniczego, aby tworzyć warunki korzystne dla zdrowia” (s. 195). Jednak argument lepszego zdrowia nie jest tożsamy z kryzysem ekologicznym, który według mnie jest właściwszym, nieantropocentrycznym punktem odniesienia w edukacji ekologicznej.

Wreszcie – etyka: ma kształtować postawy szacunku, otwartości, współdziałania i odpowiedzialności – także w odniesieniu do środowiska naturalnego. Rozdział V – Człowiek wobec przyrody zawiera następujące stwierdzenia: uczeń: „Wyjaśnia, co znaczy, że przyroda jest dobrem” (s. 205), „wyjaśnia idee odpowiedzialności za przyszłe pokolenia” (s. 206), „wyjaśnia, dlaczego nie należy traktować zwierząt w okrutny sposób” (s. 206), „podaje przykłady właściwego traktowania zwierząt” (s. 206). Te dwa ostatnie wyrażenia nawiązują do klucza, który zmianę stosunku do zwierząt traktuje jako część transformacji ekologicznej.

DYSKUSJA

Temat edukacji ekologicznej w podstawie programowej cieszył się zainteresowaniem wielu badaczy w Polsce – dotyczyły one jednak „starych” podstaw programowych. Kompleksowe badania Goli nad edukacją ekologiczną w podstawie programowej z 2009 r. oraz w napisanych do niej podręcznikach szkolnych do szkoły podstawowej i gimnazjum wykazały dominujący antropocentryzm w ujęciu tematów. Biolożki Eliza Rybska i Małgorzata Marjampolska badały podstawę programową z 2009 roku pod kątem obecności w niej lingwistycznych wskaźników zrównoważonego rozwoju²⁹. Zrównoważonego rozwoju w dwóch podstawach programowych – z 2002 i 2009 roku – szukała również biolożka Agnieszka Berlińska wraz ze współautorkami³⁰. Agnieszka Hłobił³¹ badała obecność edukacji ekologicznej m.in. w podstawie programowej z 2002 i 2009 roku. Nie kwestiono-

²⁹ E. Rybska, M. Marjampolska, *Wskaźniki lingwistyczne zrównoważonego rozwoju w Podstawie programowej*, „Edukacja Biologiczna i Środowiskowa” 2013, 3, s. 40–50, [online] <<https://www.researchgate.net/publication/260192005>> [dostęp: 14.04.2021].

³⁰ A. Berlińska, A. Kozłowska-Rajewicz, M. Czaplą, *Zrównoważony rozwój – upowszechnianie zagadnienia w podstawie programowej kształcenia ogólnego*, [w:] *Edukacja środowiskowa w społeczeństwie wiedzy*, red. Ligia Tuszyńska, Wydział Biologii UW, Warszawa 2010.

³¹ A. Hłobił, *Teoria i praktyka edukacji ekologicznej na rzecz zrównoważonego rozwoju / Ecological Education for Sustainable Development – Theory and Practise*, „Problemy Ekorozwoju: studia filozoficzno-socjologiczne” 2010, vol. 5, nr 2, s. 87–94, [online] <<https://www.infona.pl/resource/bwmeta1.element.baztech-article-BPL2-0017-0020>> [dostęp: 14.04.2021].

wała jednak samego pojęcia edukacji ekologicznej, nie analizowała adekwatności jej treści wobec wyzwań współczesności, co przeprowadzono w niniejszej pracy.

Gola w swojej kompleksowej pracy przeanalizowała treści edukacji ekologicznej nie tylko w podstawie programowej (z 2009 roku), ale także kilkunastu podręcznikach szkolnych. Układem odniesienia w jej analizie była etyka środowiskowa, którą autorka rekonstruowała poprzez analizę jakościową treści identyfikowanych jako ekologiczne. Gola wykazała, że polska edukacja ekologiczna jest zdominowana przez antropocentryczny stosunek do przyrody; inne postawy – biocentryczna lub holistyczna – były praktycznie nieobecne³². Jej postulat, aby edukację ekologiczną w większym stopniu oprzeć na kwestiach etycznych, a konkretnie – biocentrycznych – dobrze wpisuje się w międzynarodowy głos bardzo licznych badaczy narodowych standardów programowych, apelujących o odejście od antropocentryzmu obecnego w programach jako zasadniczy i niezbędny krok w kierunku ich reformy³³. Podobnie jak w poprzednich przypadkach, autorka nie analizowała adekwatności treści edukacji ekologicznej w kontekście wyzwań związanych z kryzysem ekologicznym – tematem jej pracy była etyka środowiskowa rekonstruowana z treści zastanych w badanych dokumentach.

Magdalena Klaudia Terlecka³⁴, w swoim wstępie do wieloautorskiej monografii pokonferencyjnej poświęconej edukacji ekologicznej, wyprowadza definicję edukacji ekologicznej z wielu krajowych i międzynarodowych dokumentów (w tym Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej z 2001 roku, która jednak nie znalazła swojej kontynuacji w późniejszych latach pracy Ministerstwa Środowiska). Jednak znowu podstawę programową traktuje ona jako niezależne źródło tej definicji, a nie dokument, który aplikowałby i wchłaniał cele i treści zarysowane w dokumentach strategicznych³⁵. Wśród licznych prac dotyczących edukacji ekologicznej – jej potrzeby w kontekście kryzysu ekologicznego³⁶, kultury ekologicznej³⁷, świadomości ekologicznej³⁸, roli samorządu we

³² B. Gola, dz. cyt.

³³ A. Reid, dz. cyt.

³⁴ M.K. Terlecka (red.), *Edukacja Ekologiczna. Wybrane Problemy*, Armagraf, Krosno 2014, [online] <<https://depot.ceon.pl/handle/123456789/6216>> [dostęp: 14.04.2021].

³⁵ M.K. Terlecka (red.), dz. cyt.

³⁶ D. Cichy (red.), *Bezpieczeństwo ekologiczne w świadomości młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Alma-Press, Warszawa 1993; L. Domka, *Kryzys środowiska a edukacja dla ekorozwoju*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1996.

³⁷ J.M. Dołęga (red.), *Podstawy kultury ekologicznej*, „Zeszyty Naukowe KCIŚ PAN” 2002, 32; I. Fudali, *Kultura Ekologiczna Młodzieży*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2002.

³⁸ D. Cichy (red.), *Edukacja środowiskowa w szkole i społeczności lokalnej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.

wspieraniu edukacji ekologicznej³⁹, roli edukacji ekologicznej w promowaniu idei zrównoważonego rozwoju⁴⁰ czy ekofilozofii⁴¹ – nie doszukałam się studiów, które wyprowadzałyby badania nad edukacją ekologiczną od rewizji jej treści, jako punkt odniesienia mając współczesne polityki rozwojowe w obszarze ekologii, ochrony środowiska i zmiany klimatu. W badaniach nad świadomością ekologiczną czy kulturą ekologiczną, gdzie badano m.in. wiedzę i postawy ekologiczne uczniów, treści edukacji ekologicznej były traktowane jako oczywiste. A przecież oczywiste nie są. Ekologia to dziedzina nauki podlegająca intensywnej ewolucji, a nawet rewolucji. Nieprzypadkowo „zielone” trendy w rozwoju, które zdominowały współczesny świat, nazywa się transformacją ekologiczną, analogicznie do transformacji cyfrowej, która rewolucjonizuje życie na świecie jako Przemysł 4.0. Stąd przydatne byłoby sprawdzenie, w jakim stopniu najnowsza podstawa programowa zasymilowała transformację ekologiczną, stanowiącą reakcję świata na kryzys ekologiczny.

PODSUMOWANIE

Przeprowadzona w pracy analiza wykazała, że ekologia, która jest rdzeniem współczesnych polityk rozwojowych nie tylko w Europie, ale wielu miejscach świata, występuje w podstawie programowej w postaci rozproszonej, sfragmentaryzowanej, niepowiązanej w znaczeniową całość. To szkolna ekologia, oderwana od życia, zakorzeniona w tradycyjnej, „biologicznej” ekologii, z elementami tradycyjnej ochrony środowiska, powierzchowna, pozbawiona społecznego i filozoficznego kontekstu, nienawiązująca do toczącej się obecnie w świecie dyskusji o stosunku człowieka do środowiska, niewykorzystująca światowej literatury na ten temat (dlaczego lista lektur ma się pojawiać w podstawie tylko w odniesieniu do języka ojczystego?).

Globalne i negatywne efekty działalności człowieka w odniesieniu do przyrody są w podstawie nieomal nieobecne, a działania człowieka wobec środowiska, takie jak zrównoważony rozwój, pojawiają się okazjonalnie, bez kontekstu, jakim jest kryzys ekologiczny i jego antropogeniczne przyczyny. Przez osiem lat edukacji młodzież omija temat, który wkracza do wszystkich dziedzin życia. Jest tak, mimo że Polska w swoich politykach ekologicznych i podpisanych umowach

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Cichy D. (red.), *Edukacja środowiskowa. Agenda 21 – realizacja zadań edukacyjnych*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997.

⁴¹ A. Papuziński, Z. Hull (red.), *Wokół eko-filozofii*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2001; S. Konstańczak, *Wybrane zagadnienia ekofilozofii*, Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, Słupsk 2005.

międzynarodowych zobowiązuje się do zmiany kierunku rozwoju na bardziej ekologiczny i zrównoważony, a także mimo że Polska wygrywa w negatywnych rankingach na np. „najbardziej zanieczyszczone miasta w Europie”. Nasza oparta na węglu gospodarka, niski udział energii odnawialnej w bilansie energetycznym, zabetonowane miasta, skromna sieć dróg rowerowych i parkingów na rowery, wysoki poziom marnotrawstwa energii i żywności, dramatycznie małe zasoby wody i 30% ludności bez dostępu do kanalizacji pokazują, jak wiele mamy do nadrobienia w kwestii ekologii. Rola edukacji w tym zadaniu jest ogromna: powinna ona, przede wszystkim, obejmować wszystkie szczeble edukacji formalnej. Jak dowodzi przeprowadzona analiza, podstawa programowa nie zawiera tych treści, które są potrzebne do lepszego rozumienia zjawisk ekologicznych we współczesnym świecie, nie mówi o kryzysie ekologicznym ani transformacji ekologicznej, choć to tematy, które mogłyby budować np. istotną część przedmiotu przedsiębiorczość. Pojawiające się okazjonalnie w podstawie postulaty edukacji dla zrównoważonego rozwoju, rozwoju moralnego, ochrony przyrody lub aktywizmu ekologicznego są pozbawione kontekstu zawartego w kluczu, a więc definiowanego przez kryzys ekologiczny i transformację ekologiczną, zawieszony w treściowej próżni, przez co fasadowe i z definicji nieskuteczne. Jednocześnie przeładowanie podstawy programowej teoretycznymi, faktograficznymi treściami, które młodzież musi „zakuć”, praktycznie uniemożliwia wkroczenie z uzupełnieniem brakujących zagadnień poprzez programy nauczania przedmiotów stosowane przez nauczycieli.

Przeprowadzone badanie pozwala wysnuć wniosek, że ekologii, rozumianej jako odpowiedź na kryzys ekologiczny, w szkole podstawowej (ani w przedszkolu) po prostu nie ma. Elliot Eisner, autor koncepcji „nieobecnego programu” (*null curriculum*) uważa, że badanie programu (także narodowego standardu) powinno obejmować nie tylko to, co w programie jest, ale też to, czego w nim nie ma⁴². Badanie nieobecnego programu pozwala wykryć zagadnienia, tematy, a czasami całe dziedziny wiedzy i życia, których szkoła nie realizuje. Powody nieobecności mogą być różne: bo nie ma ich w programie albo: są w programie, ale nie ma na nie czasu, bo trzeba przerobić bardziej pilne tematy lub: jest czas, ale – jak pokazały Rybska i Marjampolska w odniesieniu do edukacji dla zrównoważonego rozwoju – brakuje wiedzy, kompetencji, warsztatu, aby temat podjąć⁴³.

Dlaczego dzieci uczą się o tym, ile odnóży ma pająk, zamiast o tym, jak pająk żyje? Czy zabicie pająka, w ramach sprzątanía domu, jest czynem złym czy dobrym? Czy wiedza o wielkiej pacyficznej wyspie śmieci, morskich ptakach,

⁴² E. Eisner, *Five Basic Orientations to the Curriculum*, [w:] E. Eisner, *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, Macmillan, New York 1985, s. 61–86.

⁴³ E. Rybska, M. Marjampolska, dz. cyt.

które umierają z żołądkami wypełnionymi plastikiem, jest mniej ważna od wiedzy o warstwach lasu, które zgodnie z podstawą, dziecko musi umieć nazwać i rozpoznać na obrazku?

Nie jest moją intencją kwestionowanie całego systemu edukacyjnego, choć jego wojskowa tradycja, zakorzeniona w niej idea posłuszeństwa, utrzymująca się mimo upływu czasu i nowej pedagogiki, hierarchia i władza nauczycieli nad uczniami wymaga zauważenia i refleksji⁴⁴. Skupiając się na wąskim wycinku całego systemu edukacyjnego – edukacji ekologicznej – dostrzegam pilną potrzebę dyskusji programowej nad obszarem, który jest rdzeniem strategii rozwojowych na świecie, a który jest tak bardzo zlekceważony przez decydentów w zakresie polityki oświatowej. Nie postuluję tworzenia kolejnego przedmiotu – choć przymiarki w tym kierunku pojawiły się w podstawie programowej z 2002 roku, w której zafunkcjonowała ścieżka międzyprzedmiotowa „Edukacja ekologiczna”. Dziś nie ma takiej ścieżki, tak jak nie ma aktualnej Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej – ale to nie jest powód, dla których na geografii, biologii, przyrodzie, przedsiębiorczości, historii, nauce o społeczeństwie czy języku polskim nie mamy rozmawiać z uczniami o kryzysie ekologicznym, ociepleniu klimatu, sposobie, w jaki człowiek traktuje zwierzęta hodowlane, politykach środowiskowych i ich realizacji na poziomie gminy, państwa czy świata. Rozmawiać, debatować, planować działania i działać – zamiast odpytywać z dat i faktów związanych z ekologią i polityką ekologiczną – bo ekologia i edukacja ekologiczna dotyczy nie tyle faktów, ile opinii i zachowań. Niestety, jeśli chodzi o edukację ekologiczną, zawartość podstawy jest nie tyle niewystarczająca, co po prostu nieadekwatna. Ten temat jest potraktowany bez związku z aktualnym stanem wiedzy i potrzebami, a także zobowiązaniami, wynikającymi z przytoczonych strategii rozwojowych.

Trudno powiedzieć, co jest przyczyną tego zaniechania: niekompetencja czy świadoma, polityczna ingerencja władzy, która jest niechętna ekologicznym trendom rozwojowym. Jednak niezależnie od przyczyny cenę za to zapłacą uczniowie, którzy pozbawieni debaty, którą żyje świat, stracą ważny element współczesnego kanonu kultury i możliwości komunikowania się poprzez jego treści i symbole; nieprzygotowani wkroczą na coraz bardziej „zielony” rynek pracy. Straci również przyroda, która wymaga natychmiastowych akcji ludzi, świadomych zagrożeń związanych z kryzysem ekologicznym. Kryzysem, którego, według podstawy programowej, nie ma.

⁴⁴ E. Głowacka-Sobiech, „*Od Posłuszeństwa Do Wolności*”. *Tradycje antywolnościowe i kultura opresji szkoły*, „Rocznik Pedagogiczny” 2019, 42, s. 74–83, [online], <<https://doi.org/10.2478/rp-2019-0005>> [dostęp: 14.04.2021].

BIBLIOGRAFIA

- Agenda 2030* – rezolucja, [online] <<http://www.un.org.pl/agenda-2030-rezolucja>> [dostęp: 15.04.2021].
- Berlińska A., Kozłowska-Rajewicz A., Czapla M., *Zrównoważony rozwój – upowszechnianie zagadnienia w podstawie programowej kształcenia ogólnego*, [w:] *Edukacja środowiskowa w społeczeństwie wiedzy*, red. Ligia Tuszyńska, Wydział Biologii UW, Warszawa 2010.
- Biodiversity and the Livestock Sector – Guidelines for Quantitative Assessment*, [online] <<http://www.fao.org/3/ca9295en/CA9295EN.pdf>> [dostęp: 14.04.2021].
- Budziszewska M., Kardaś A., Bohdanowicz Z. (red.), *Klimatyczne ABC. Interdyscyplinarne podstawy współczesnej wiedzy o zmianie klimatu*, [online] <<https://www.wuw.pl/product-pol-13475-Klimatyczne-ABC-Interdyscyplinarne-podstawy-wspolczesnej-wiedzy-o-zmianie-klimatu-PDF.html>> [dostęp: 14.04.2021].
- Cardoso P., Barton Ph.S., Birkhofer K., Chichorro F., Deacon Ch., Fartmann T. i in., „*Scientists’ Warning to Humanity on Insect Extinctions*”, „*Biological Conservation*” 2020, 242, [online] <<https://doi.org/10.1016/j.biocon.2020.108426>> [dostęp: 14.04.2021].
- Cichy D. (red.), *Bezpieczeństwo ekologiczne w świadomości młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Alma-Press, Warszawa 1993.
- Cichy D. (red.), *Edukacja środowiskowa. Agenda 21 – realizacja zadań edukacyjnych*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997.
- Cichy D. (red.), *Edukacja środowiskowa w szkole i społeczności lokalnej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- Dołęga J.M. (red.), *Podstawy kultury ekologicznej*, „Zeszyty Naukowe KCiŚ PAN” 2002, 32.
- Domka L., *Kryzys środowiska a edukacja dla ekorozwoju*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1996.
- Eisner E., *Five Basic Orientations to the Curriculum*, [w:] E. Eisner, *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, Macmillan, New York 1985, s. 61–86.
- Europejski Zielony Ład*, Komisja Europejska, [online] <https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/european-green-deal_pl> [dostęp: 15.04.2021].
- Fudali I., *Kultura Ekologiczna Młodzieży*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2002.
- Giddens A., Sutton Ph.W., *The Environment*, [w:] A. Giddens A., Ph.W. Sutton, *Sociology*, wyd. 8, Polity Press, Cambridge 2017, s. 152–199.
- Głowacka-Sobiech E., „*Od Posłuszeństwa Do Wolności*”. *Tradycje antywolnościowe i kultura opresji szkoły*, „*Rocznik Pedagogiczny*” 2019, 42, s. 74–83, [online], <<https://doi.org/10.2478/rp-2019-0005>> [dostęp: 14.04.2021].
- Goła B., *Etyka środowiskowa w edukacji ekologicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.
- Gough A., *The Emergence of Environmental Education Research: A „History” of the Field*, [w:] *International Handbook of Research on Environmental Education*, red. R.B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, A.E.J. Wals, New York–London 2013, s. 13–22.
- Gough N., *Thinking Globally in Environmental Education: A Critical History*, [w:] *International Handbook of Research on Environmental Education*, red. R.B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, A.E.J. Wals, New York–London 2013, s. 33–44.
- Grande Le L., *The Politics of Needs and Sustainability Education*, [w:] *International Handbook of Research on Environmental Education*, red. R.B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, A.E.J. Wals, New York–London 2013, s. 126–132.

- Hardin G., *The Tragedy of the Commons*, „Science” 1968, vol. 162, issue 3859, s. 1243–1248, [online] <<https://science.sciencemag.org/content/162/3859/1243>> [dostęp: 14.04.2021].
- Hłobił A., *Teoria i praktyka edukacji ekologicznej na rzecz zrównoważonego rozwoju / Ecological Education for Sustainable Development – Theory and Practise*, „Problemy Ekorozwoju : studia filozoficzno-socjologiczne” 2010, vol. 5, nr 2, s. 87–94, [online] <<https://www.infona.pl/resourc/bwmeta1.element.baztech-article-BPL2-0017-0020>> [dostęp: 14.04.2021].
- IPCC – Intergovernmental Panel on Climate Change, [online] <<https://www.ipcc.ch/>> [dostęp: 14.04.2021].
- Kelly A.V., *The Curriculum: Theory and Practice*, wyd. 6, SAGE, Los Angeles–London 2009.
- Konstańczak S., *Wybrane zagadnienia ekofilozofii*, Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, Słupsk 2005.
- Masson-Delmotte V., Panmao Z., Pörtner H.-O., Roberts D., Skea J., Buendía E.C. i in. (red.), *Climate Change and Land. An IPCC Special Report on Climate Change, Desertification, Land Degradation, Sustainable Land Management, Food Security, and Greenhouse Gas Fluxes in Terrestrial Ecosystems – Summary for Policymakers*, Intergovernmental Panel on Climate Change 2020, [online] <https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/4/2020/02/SPM_Updated-Jan20.pdf> [dostęp: 14.04.2021].
- Morton T., *Being Ecological*, Pelican Books 2018.
- Papuziński A., Hull Z. (red.), *Wokół eko-filozofii*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2001.
- Porozumienie paryskie / Działania w dziedzinie klimatu, [online] <https://ec.europa.eu/clima/policies/international/negotiations/paris_pl> [dostęp: 14.04.2021].
- Portney K.E., *Sustainability*, The MIT Press, Cambridge, MA–London 2015.
- Przez edukację do zrównoważonego rozwoju. Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej*, Ministerstwo Ochrony Środowiska, Warszawa 2001.
- Reid A. (red.), *Curriculum and Environmental Education. Perspectives, Priorities and Challenges*, Routledge, Taylor & Francis Group, London–New York 2018.
- Ritchie H., Roser M., *Land Use*, [online] <<https://ourworldindata.org/land-use?fbclid=IwAR3Fhyl16NPvM7pPhuSeOPtUKBOPmrfXUyP4McA4IOztK5P8XrdhtMsZv0w>> [dostęp: 14.04.2021].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, DzU z 2017 r. poz. 356, [online] <<http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf>> [dostęp: 14.04.2021].
- Rybska E., Marjampolska M., *Wskaźniki lingwistyczne zrównoważonego rozwoju w Podstawie programowej*, „Edukacja Biologiczna i Środowiskowa” 2013, 3, s. 40–50, [online] <<https://www.researchgate.net/publication/260192005>> [dostęp: 14.04.2021].
- Special Report – Climate Change and Land*, IPCC <<https://www.ipcc.ch/srcl/>> [dostęp: 15.04.2021].
- Terlecka M.K. (red.), *Edukacja Ekologiczna. Wybrane Problemy*, Armagrad, Krosno 2014, [online] <<https://depot.ceon.pl/handle/123456789/6216>> [dostęp: 14.04.2021].
- UN Environment Strategy for Environmental Education and Training*, UN Environment Programme, [online] <<https://www.unep.org/about-un-environment/policies-and-strategies/un-environment-strategy-environmental-education-and>> [dostęp: 15.04.2021].

Author: Agnieszka Kozłowska

Title: Environmental education in the Polish core curriculum

Keywords: the core curriculum, environmental education, ecological crisis, climate change, educational policy, environmental policy, environmental strategy, sustainability, null curriculum

Discipline: Pedagogy

Language: Polish

Document type: Article

Summary

The purpose of the study was an investigation on a content of the core curriculum in Poland, for kindergarten children (aged 3–6) and primary school students (aged 7–18), in reference to educational demands, created by the global ecological crisis. As a source of these demands, IPCC Assessments Reports on Climate Change and UN over-arching strategies for sustainability and environmental education were used, as well as the European Union green policies' package (The European Green Deal). Poland, as a member of the EU and a party of the United Nations Framework Convention on Climate Change, is obliged to promote and implement “green” policies, through incorporation of them into national legislation and the state system of education.

The analysis revealed in Polish core curriculum lack of content, connected with the global ecological crisis and climate change, as well as with strategies of combating them. This result shows a dramatic content gap in environmental education of Polish students, regardless the fact that ecology is a fundament of global and European developmental strategies. The responsibility for this situation is beard on decision makers for a state educational policy; in a context of Polish law, this is the Ministry of Education and the Minister for Education himself.