

## Dekada edukacji dla zrównoważonego rozwoju – polskie wyzwania

## Decade of Education for Sustainable Development – Polish Challenges

Tadeusz Borys

*Profesor, Katedra Zarządzania Jakością i Środowiskiem, Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu,  
Wydział w Jeleniej Górze, e-mail: tborys@ae.jgora.pl*

---

### Streszczenie

Przy rozważaniach polskich wyzwań w kształtowaniu systemu edukacji dla zrównoważonego rozwoju, następujące kwestie zasługują szczególnie na podkreślenie: potrzeba odejścia od wąskiego rozumienia edukacji, która kładzie nacisk tylko na stronę „rozumową” (intelekt, racjonalizm intelektualny) i nawiązuje w małym stopniu do nowych paradygmatów rozwoju na rzecz przejścia do edukacji dla zrównoważonego rozwoju, czyli szerokiego ujęcia roli, zakresu i zadań edukacyjnych, łączących w spójną całość edukację ekologiczną, edukację społeczną i edukację ekonomiczną. Myślenie w kategoriach potrzeby poprawy jakości życia, zwłaszcza w kontekście zrównoważenia jej trzech holistycznych wymiarów (fizyczno/materialnego, psychicznego i duchowego/uczuciowego) niesie ze sobą przemawiające do wszystkich argumenty na rzecz samej idei zrównoważonego rozwoju i konieczności integrowania edukacji, która powinna obejmować różne wymiary jakości życia w aspekcie jej ścisłych związków z szeroko pojętą kulturą.

Filarem łączącym te obszary edukacji powinna być jasno sformułowana postawa aksjologiczna, oparta na przekazywaniu i kształtowaniu „ciepłych” wartości (dobro, empatia, uczciwość itd.). Podstawowym przekaznikiem systemów wartości do różnych obszarów holistycznie rozumianej edukacji jest z pewnością kultura, która powinna w tej roli przenikać wszystkie poziomy oraz rodzaje edukacji. Istota takiej edukacji wyrażona jest wprost w europejskiej *Strategii Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju*, a także wynika z podstawowego przesłania ogłoszonej przez ONZ *Dekady Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju na lata 2005-2014*.

**Słowa kluczowe:** edukacja, rozwój zrównoważony, jakość życia, system aksjologiczny

### Abstract

Taking into consideration Polish challenges in shaping educational system for sustainable development, the following issues should be underlined: need to enhance narrow understanding of education, aimed at “mind” side (intellect, intellectual rationalism) and very little referring to new paradigms of development for shifting to education for sustainable development, so wide approach to the role, scope, and educational tasks joined for coherent entirety of education for sustainable development, social education and economic education. Thinking in categories of need to improve quality of live, especially in the context of balancedness of its three holistic dimensions (physical/material, psychical and spiritual/affective) is giving us good arguments for the idea of sustainable development itself and means the need of integrated education, which should include different dimensions of quality of life in the aspect of its close connections with widely understood culture.

The pillar integrating these areas of education should be clearly formulated axiological attitude, based on giving and shaping “warm” values (i.e. good, empathy, effectiveness). The basic transmitter of value systems to different spheres of holistic education is certainly culture, which should – in this role – infiltrate all dimensions and kinds of education. The essence of such education is directly expressed in European *Strategy of Education for Sustainable Development*, and is also the basic direction which is presented in the UN’s *Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014*.

**Key words:** education, sustainable development, quality of life, axiological system

---

### Kilka uwag wstępnych

W ostatnich latach dyskusja wokół koncepcji zrównoważonego rozwoju staje się coraz bardziej żywa i wielowątkowa. Wydaje się, że widoczne różnice poglądów są najczęściej prostą konsekwencją zróżnicowania w przyjętych lub wyznaczanych postawach aksjologicznych. Zwraca się na to coraz częściej uwagę, bowiem polaryzacja poglądów uwidacznia się coraz wyraźniej, co należy uznać i zaakceptować jako oczywisty skutek zróżnicowania aksjologicznego. Jego istotą jest swoista rywalizacja starych i nowych paradygmatów rozwoju, a kluczowe pytanie przejawia się w refleksji – czy przechodzenie od starych do nowych paradygmatów oparte jest na **rozwoju aksjologicznym**? Bez odpowiedzi na to pytanie trudno dokonać istotnych zmian w systemie edukacji. Zgłaszane wątpliwości dotyczą głównie dylematu - czy koncepcja zrównoważonego rozwoju jest utopią czy realną możliwością? Przy tak radykalnych wątpliwościach zapominanie o istocie aksjologicznej zrównoważonego rozwoju pozbawia całą dyskusję o tym paradygmacie fundamentów i przekształca ją w pustą dywagację - w czasie gdy konstruktywność propozycji zmian w systemie edukacji jest nader pilną koniecznością.

Na problemy te zwracają m.in. uwagę M. R. Redclift w art. *Sustainable Development (1987-2005) – an Oxymoron Comes of Age* (Redclift, 2009, s. 33-34). W polskiej literaturze znamienne są tu zwłaszcza dwa artykuły: L. W. Zachera *Trwały rozwój – utopia czy realna możliwość* (Zacher, 2008, s. 63-68) i W. Sztumskiego *Refleksja na temat zrównoważonego rozwoju – czy rozwój zrównoważony jest fikcją, utopią, iluzją czy oszustwem?* (Sztumski, 2008, s. 133-139).

### Dekada jako kluczowa inspiracja dla krajowych systemów edukacji dla zrównoważonego rozwoju

Proces przenoszenia sygnałów i inspiracji do głębokich zmian w krajowych systemach edukacyjnych płynących z organizacji międzynarodowych, a zwłaszcza agend Narodów Zjednoczonych, jest nader zróżnicowany. Polska na tle innych krajów ma swoje osiągnięcia, ale też ewidentne porażki czy słabości. Do najważniejszych inicjatyw międzynarodowych proponujących holistyczną zmianę w systemie edukacji jest z pewnością ustanowienie **Dekady Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju na lata 2005-2014** (*The United Nations Decade of Education for Sustainable Development - 2005-2014*).

We wrześniu 2002 roku, czyli 10 lat po Konferencji w Rio de Janeiro, odbył się w Johannesburgu kolejny Szczyt Ziemi mający na celu zweryfikowanie postępów we wdrażaniu Agendy 21 i opracowanie nowych deklaracji i programów

przyspieszających postęp we wprowadzanie w życie fundamentów koncepcji zrównoważonego rozwoju. Jednym z najważniejszych rezultatów II Szczytu Ziemi (*World Summit for Sustainable Development*) było rekomendowanie Zgromadzeniu Ogólnemu Narodów Zjednoczonych ustanowienia **Dekady Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju**.<sup>1</sup> Należy zwrócić uwagę, że ONZ od ponad dwudziestu lat (od 1985 roku) ogłasza takie Międzynarodowe Dekady, w celu zwrócenia uwagi społeczności świata na najważniejsze problemy i w celu wspierania międzynarodowych oraz krajowych działań o kumulujących się skutkach globalnych.

Już trzy miesiące po Szczycie Ziemi, 20 grudnia 2002 roku, Zgromadzenie Ogólne ONZ Narodów Zjednoczonych przyjęło na zasadzie konsensusu rezolucję ustanawiającą **Dekadę**.<sup>2</sup> Lata 2005 – 2014 mają więc być zgodnie z wizją i celami **Dekady okresem zasadniczych zmian w systemie edukacji**, polegających na konsekwentnym uwzględnianiu w treściach i formach edukacyjnych nowego paradygmatu rozwoju. Oficjalne ogłoszenie rozpoczęcia **Dekady** nastąpiło w dniu 1 marca 2005 roku w Głównej Siedzibie ONZ. Dokonał tego Koichiro Matsuura - Dyrektor Generalny UNESCO. UNESCO<sup>3</sup>, jako główna agenda ONZ specjalizująca się w edukacji, została zobowiązana do tworzenia i wdrażania odpowiednich standardów edukacji dla zrównoważonego rozwoju.

Celem **Dekady** jest wspieranie dążeń promujących zrównoważony rozwój społeczny, gospodarczy i ekologiczny. Stanowi ona również okazję do dokonania postępu w zakresie rozwoju człowieka oraz poprawy jakości kształcenia, w celu uczynienia z niego kluczowego czynnika przemian. Realizacja celów **Dekady** powierzona została poszczególnym komitetom narodowym ds. UNESCO. W skali globalnej UNESCO rolę tą wypełnia w trojaki sposób:

- promując, koordynując i prowadząc działania w ramach **Dekady**,
- prowadząc konsultacje z innymi agendami ONZ, organizacjami międzynarodowymi, rządami państw, organizacjami pozarządowymi, w celu stworzenia planu działania,
- inicjując własne projekty związane z **Dekadą**, które realizuje w ramach czterech głównych programów: Edukacja, Nauka, Komunikacja i Informacja oraz Kultura.

Jako główny promotor **Dekady**, UNESCO stawia sobie za cel: *po pierwsze* - wprowadzenie proble-

<sup>1</sup> Uczestnicy Szczytu potwierdzili tym samym znaczenie tej edukacji i zalecili, by Zgromadzenie Ogólne ONZ rozpatrzyło przyjęcie Dekady Edukacji na temat Zrównoważonego Rozwoju rozpoczynającej się w 2005 r.

<sup>2</sup> Poczawszy od 1 stycznia 2005 roku.

<sup>3</sup> Organizacja Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation*)

matyki zrównoważonego rozwoju do narodowych systemów edukacyjnych i polityki edukacyjnej krajów, *po drugie* - uświadomienie znaczenia założeń zrównoważonego rozwoju różnym udziałowcom społeczeństwa obywatelskiego: mediom, organizacjom społecznym i pozarządowym, sektorowi prywatnemu i szkolnictwu. Jedną z pierwszych inicjatyw służących promocji *Dekady*, było stworzenie **interaktywnego portalu** w trzech wersjach językowych: angielskiej, francuskiej i hiszpańskiej, którego zadaniem jest gromadzenie informacji o wszystkich działaniach, wydarzeniach i projektach lokalnych, krajowych czy międzynarodowych związanych z *Dekadą*. Interaktywny portal służy także wymianie informacji i materiałów pomiędzy uczestnikami. W praktycznej realizacji zadań *Dekady* dla Zrównoważonego Rozwoju wiodącą rolę odgrywają:

- sieć Szkół Stowarzyszonych UNESCO, zrzeszająca ponad 7900 placówek edukacyjnych na świecie (w Polsce 92); realizują one oprócz obowiązkowego programu szkolnego, programy UNESCO, dotyczące pokoju, dialogu kultur i cywilizacji oraz ekologii i środowiska;
- sieć około 592 Katedr UNESCO w 124 krajach (9 Katedr w Polsce) działających przy uczelniach wyższych; prowadzą one badania związane z różnymi aspektami zrównoważonego rozwoju.<sup>4</sup>

**Europejską odpowiedź** i kontynentalną formą realizacji celów *Dekady* było opracowanie przez Europejską Komisję Gospodarczą ONZ *Strategii Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju* i przyjęcie jej na spotkaniu wysokiego szczebla przedstawicieli Ministerstw ds. Środowiska oraz Edukacji w Wilnie w marcu 2005 roku (*Strategia edukacji...*, 2008). Celem *Strategii* jest włączenie kluczowych tematów zrównoważonego rozwoju do formalnych systemów kształcenia oraz edukacji nieformalnej i pozaformalnej.

Za te tematy uznano m.in.: prawa człowieka, zmniejszenie ubóstwa, zdrowie, różnorodność kulturową, pokój, etykę, demokrację, sprawiedliwość społeczną, bezpieczeństwo, gospodarkę, ochronę środowiska i zarządzanie zasobami naturalnymi. *Strategia* ta jest taktowana jako podstawa do wprowadzania na poziomie europejskim celów *Dekady* oraz zaleceń będących rezultatem Światowego Szczytu Zrównoważonego Rozwoju w Johannesburgu.

<sup>4</sup> Wśród katedr polskich są m.in.: Katedra UNESCO Trwałego Rozwoju na Uniwersytecie Warszawskim, Katedra UNESCO Jakości Nauczania i Nauki na Uniwersytecie Warmii i Mazur, Katedra UNESCO ds. Kobiet, Społeczeństwa i Rozwoju na Uniwersytecie Warszawskim, Katedra UNESCO/EOLOSS Zarządzania dla Rozwoju w Akademii Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Katedra Interdyscyplinarnych Układów Złożonych na Uniwersytecie Wrocławskim.

## Polskie formy realizacji celów *Dekady*

### *Grupy robocze i niedostateczne wsparcie instytucjonalne*

Polska odpowiedź zawarta jest w działaniach Polskiego Komitetu Narodowego d/s UNESCO, które spełnia rolę promotora i koordynatora działań. Dla celów koordynacji i promocji powstała w Polsce Grupa Robocza do spraw *Dekady Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju* - działająca pod przewodnictwem Anny Kalinowskiej. Głównym celem *Grupy* jest propagowanie i upowszechnianie założeń *Dekady* (UNESCO, 2009). Należy zwrócić uwagę, że podobna grupa robocza (o nazwie *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju*) działa od 2008 roku w strukturach Państwowej Rady Ochrony Środowiska<sup>5</sup>.

Istotnym problemem jest więc stan koordynacji działań polskich środowisk twórczych działających w sposób mniej lub bardziej jawny na rzecz wprowadzania do systemu edukacji nowego paradygmatu rozwoju. Ocenę tego stanu można sprowadzić do następujących głównych konkluzji:

- nie w pełni wykorzystana jest „moc” promocji i koordynacji Polskiego Komitetu Narodowego d/s UNESCO w zakresie łączenia różnych środowisk twórczych w zakresie realizacji celów *Dekady Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju*. Integracja tych działań jest pilną koniecznością, choć powołanie grupy roboczej i wzrost aktywności w organizacji konferencji „integrujących” jest z pewnością przejawem pozytywnym (dobrym przykładem jest organizacja w 2009 roku konferencji *Kultura a zrównoważony rozwój: środowisko-ład przestrzenny - dziedzictwo*); warto tu jednak zwrócić uwagę na konieczność większej koordynacji działań obu ministerstw edukacyjnych, Ministerstwa Infrastruktury (w zakresie edukacji dla zrównoważonego rozwoju transportu), Ministerstwa Gospodarki (w zakresie edukacji dla zrównoważonej konsumpcji i produkcji), Komitetu Narodowego d/s UNESCO i instytucji z nią związanych, działań uczelni współpracujących ze Stowarzyszeniem Ekonomistów Środowiska i Zasobów Naturalnych oraz działań sektora organizacji pozarządowych w zakresie edukacji dla zrównoważonego rozwoju;
- kształcenie uwzględniające filary nowego paradygmatu rozwoju nie ma jeszcze w Polsce charakteru systemowego i ta konkluzja odnosi się zarówno kształtu oferty edukacyjnej, jak i do niewielkiej aktywno-

<sup>5</sup> Autor niniejszego artykułu przewodniczy pracom tej *Grupy*.

ści dwóch ministerstw, którym podlega edukacja: Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN) i Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW). Obie te instytucje – mimo zapisu konstytucyjnego o konieczności wprowadzania w życie zasady zrównoważonego rozwoju – nadal nowego paradygmatu rozwoju nie dostrzegają lub budzi on znaczne opory mentalne wynikające najczęściej z niezrozumienia tej kategorii, traktowanej najczęściej jako *większe uwzględnienie w edukacji zagadnień ochrony środowiska*;

- bardzo słabą stroną implementacji założeń i celów *Dekady* jest brak zainteresowania tym globalnym zobowiązaniem sfery politycznej, zarówno na poziomie krajowym, regionalnym, jak i lokalnym. Brak w Polsce uchwalonego przez parlament planu działań dla realizacji założeń *Dekady* kontrastuje np. z niemieckimi działaniami. W Niemczech realizacją założeń *Dekady* zajmuje się Niemiecka Komisja UNESCO i Federalne Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych przy bardzo dużym wsparciu politycznym (uchwalony przez Bundestag *Plan działań w ramach DEKADY ONZ*). W Polsce edukacyjne implikacje koncepcji zrównoważonego rozwoju dla sposobu rozumienia polityki (służby czy władzy), sposobów jej uprawiania, funkcjonowania całej sfery rządzenia itp., rozpatrywane są bardzo rzadko i nadmierną ostrożnością aksjologiczną. Zwraca na to uwagę - w odniesieniu do realiów brytyjskich - m.in. M. Redclift (Redclift, 2009, s. 33).

#### *Inicjatywy szkół wyższych*

Polskie inicjatywy dotyczące edukacji dla zrównoważonego rozwoju wyprzedzają o kilka lat ogłoszenie przez ONZ *Dekady*. Już w końcu lat 90. obserwuje się nowy jakościowy okres koordynacji działań edukacyjnych, zwłaszcza na poziomie szkolnictwa wyższego. W okresie ostatnich dziesięciu lat można odnotować co najmniej kilka ważnych inicjatyw koordynacji programowej i praktycznej na rzecz edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Zaliczyć można do nich organizacje:

- w 1999 roku w ramach Programu *Jakość – oferta – współpraca* krakowskiej Fundacji „Partnerstwo dla środowiska” pierwszej konferencji poświęconej wyłącznie wymianie informacji i doświadczeń dydaktycznych związanych z nowym paradygmatem rozwoju. Wyniki tej konferencji przedstawiono w książce *Edukacja dla ekorozwoju* (Borys, Jamka, 1999). Konferencja ta – co było charakterystyczne dla tamtego okresu – choć była istotnym kro-

kiem w kierunku koordynacji działań edukacyjnych, zawęziła swój przedmiot zainteresowań w zasadzie **do edukacji ekologicznej**. Pojawiły się już jednak pierwsze sugestie dydaktyczne pod adresem przedmiotów z zakresu ekonomii i zarządzania, a także filozofii i etyki;

- w 2002 roku ogólnopolskiej konferencji pod hasłem *Edukacja dla ekorozwoju* organizowanej przez jeleniogórski ośrodek akademicki wspólnie ze Europejskim Stowarzyszeniem Ekonomistów Środowiska i Zasobów Naturalnych. Tak jak poprzednia konferencja i to spotkanie „obciążone” było piętnem kategorii ekorozwoju, czyli zawężającego do środowiskowego (ekologicznego) ujęcia problematyki ładu zintegrowanego (Narodowy Program...2001; Narodowa strategia..., 2001). Wydane w 2003 roku w formie książkowej materiały konferencyjne pod nazwą *Rola wyższych uczelni w edukacji dla ekorozwoju* (Borys, 2003) stanowiły pierwsze w Polsce bardzo obszerne kompendium wiedzy o działania edukacyjnych na rzecz nowego paradygmatu rozwoju w różnych typach polskich szkół wyższych. Prezentowane w tej pracy konkretne propozycje programów specjalności dydaktycznych, przedmiotów nauczania związanych przede wszystkim z ekonomią, ekonomiką, zarządzaniem, ekologią, etyką i inżynierią środowiska zainteresowały nie tylko pracowników wyższych uczelni, ale także samorządy lokalne i organizacje pozarządowe. Stanowiły więc konkretną pomoc także w prowadzeniu różnych działań edukacji nieformalnej. Oceniając wartość tej publikacji z obecnej perspektywy, widać wyraźnie, że diagnozuje ona tylko w przybliżony sposób stan edukacji dla zrównoważonego rozwoju w polskim szkolnictwie wyższym. Zawiera ona bowiem jeszcze wiele luk informacyjnych i nie przedstawia pełnej oferty dydaktycznej w zakresie zrównoważonego rozwoju, realizowanej na wyższym poziomie kształcenia; np. świadomie, ze względu na cel konferencji, pominięto programy kształcenia realizowane na wydziałach inżynierii środowiska, a także, choć w mniejszym stopniu, na uniwersyteckich wydziałach przyrodniczych;
- w 2005 roku kolejnej ogólnopolskiej konferencji dydaktycznej z cyklu *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju*, która zgromadziła ponad 100 reprezentantów prawie 20 ośrodków naukowych z całej Polski (akademii ekonomicznych, akademii rolniczych, politechnik i uniwersytetów), instytucji regionalnych i centralnych (m.in. z

Ministerstwa Środowiska i funduszy ochrony środowiska) oraz reprezentantów uczelni niemieckich. Obrady konferencji przebiegały w skojarzonem układzie dyskusji panelowej z pracą warsztatową w ramach tzw. grup problemowych<sup>6</sup>. Wyniki prac uczestników konferencji przedstawiono w wydanej w 2006 roku pracy *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju* (Borys, 2006).

Jednym z najważniejszych wniosków konferencji z 2005 roku było wzmocnienie nurtu transgranicznej współpracy w edukacji dla zrównoważonego rozwoju, zwłaszcza z uczelniami niemieckimi. Dobrą infrastrukturę dla tej współpracy tworzą inicjatywy konferencji dydaktycznych organizowane przez katowickie Centrum Zrównoważonego Rozwoju i Społeczeństwa Informacyjnego przy Uniwersytecie Śląskim oraz mocno zaawansowana współpraca tego Centrum z partnerami niemieckimi, a zwłaszcza z Centrum Zastosowań Planowania Systemów Logistycznych i Systemów Informacyjnych im. Fraunhofera w Cottbus oraz organizacja cyklu konferencji *Zrównoważony rozwój: od naukowego badania do politycznej strategii* (Banse, Kiepas, 2005). Ważne zapisy o współpracy w zakresie edukacji dla zrównoważonego rozwoju zawiera też porozumienie między uczelniami polskimi i niemieckimi związane z realizacją przyjętych w 2005 roku *Tez berlińskich na rzecz zrównoważonego rozwoju*. Przykładem regionalnej współpracy w ważnym segmencie edukacji dla zrównoważonego rozwoju – edukacji ekologicznej jest Trójstronna (czesko – dolnośląska – saksońska) Sieć Edukacji Ekologicznej.

Warto tu jednak zwrócić uwagę na występującą nadal niekorzystną autonomię działań związanych z Polskim Komitetem Narodowym d/s UNESCO i instytucji z nim związanych i autonomię działań uczelni współpracujących ze Stowarzyszeniem Ekonomistów Środowiska i Zasobów Naturalnych. Miejmy nadzieję, że przeprowadzona w 2009 roku konferencja, organizowana przez jeleniogórski Wydział Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, przyczyni się do przełamania tych niekorzystnych separacji.

### Akceleratory realnego postępu w edukacji dla zrównoważonego rozwoju

Przyspieszenie rzeczywistych zmian w systemie edukacji na rzecz uwzględnienia w nim podstawowych zasad zapisanego w polskiej konstytucji nowego paradygmatu rozwoju wymaga rozwiązania przede wszystkim następujących problemów (Borys, 2009, s. 243-263; Borys, 2007, s. 269-283):

- rezygnacji z nieuzasadnionego zawężania celów edukacji i uprawiania edukacji z „rozmytą” aksjologią,
- wprowadzenia rozszerzonej wizji edukacji dla zrównoważonego rozwoju w nadal jeszcze egocentrycznej rzeczywistości,
- jednoznacznego ujawnienia w systemie edukacji nowego paradygmatu rozwoju,
- połączenia w zintegrowany system edukacji dla zrównoważonej jakości życia z edukacją dla zrównoważonego rozwoju - z wyeksponowaniem spajającej te kategorie roli kultury.

### Zawężanie celów edukacji i „rozmycie” aksjologii

**Edukacja** w ujęciu etymologicznym (od łac. *educatio*) to tyle co wychowanie/wykształcenie, a **edukować** to tyle co wychowywać/kształcić. Ujęcie to oddaje trafnie podstawową intuicję tej kategorii. Edukacja jest pojęciem związanym najczęściej z rozwojem umysłowym/mentalnym i efektem tego rozwoju - wiedzą człowieka. Pojęcie to stosowane jest w zasadzie tylko w dwóch podstawowych znaczeniach – jako (Borys, 2006; Wikipedia, 2009):

- **proces** zdobywania wiedzy głównie w szkole (edukacja formalna) lub poza nią (edukacja nieformalna); w tym sensie czynnościowym edukacja nazywana jest też **uczeniem się, kształceniem, czy nauką** (ogół procesów mających na celu przekazywanie wiedzy, kształtowanie określonych cech i umiejętności itp.);
- **stan** wiedzy danej osoby, społeczeństwa czy narodu; w tym sensie mówi się o dobrej lub złej edukacji, wystarczającej lub niewystarczającej – ten efekt procesu zdobywania wiedzy (kształcenia, nauki) określa się na ogół pojęciem **wykształcenia** – rzadziej **wychowaniem** (głównie pod względem umysłowym).

Jest oczywiste, że takie rozumienie edukacji jest obecnie niewystarczające, bowiem kładzie ono główny nacisk czy akcent na stronę „rozumową” (mental, intelekt, racjonalizm intelektualny, zgromadzoną wiedzę i umiejętności wynikające z tej wiedzy). Ta interpretacja edukacji i jej systemowe stosowanie nie zauważa, lub uwzględnia w wysoce niewystarczającym stopniu, inne intelekty czy inteligencje, które powinny być rozwijane w systemie edukacji, a mianowicie inteligencję emocjonalną, intuicyjną czy inteligencję uczuciową/duchową.

Konstrukcją łączącą te obszary edukacji powinna być jasno sformułowana **postawa aksjologiczna** oparta na kształtowaniu „ciepłych” wartości (dobro, empatia, uczciwość itd.). Edukacja powinna więc ułatwiać nam zrozumieć siebie i budowanie dobrych relacji z bliższym i dalszym otoczeniem. Łącznikiem czy podstawowym przekątnikiem systemów wartości do różnych obszarów holistycz-

<sup>6</sup> Praca warsztatowa toczyła się w trzech grupach problemowych: ład środowiskowy i przestrzenny, ład ekonomiczny i ład społeczny.

nie rozumianej edukacji jest z pewnością **kultura**, która w tej roli przenikać powinna wszystkie poziomy<sup>7</sup> oraz rodzaje edukacji<sup>8</sup>. Częste ograniczanie edukacyjnej roli kultury do systemu edukacji formalnej nie ma uzasadnienia, bowiem zarówno edukacja nieoficjalna<sup>9</sup> czy edukacja akcydentalna<sup>10</sup> jako rodzaje edukacji nieformalnej powinny być miejscem szczególnego nasycenia kulturą (jako nośnika aksjologicznych fundamentów jakości życia). Dotyczy to zwłaszcza edukacji odbywającej się w ramach aktywności zawodowej (w miejscu pracy) czy w ramach aktywności **organizacji społeczeństwa obywatelskiego** (np. międzysektorowych partnerstw organizacji pozarządowych, sektora publicznego i biznesu).

#### *Konieczność rozszerzenia wizji edukacji dla zrównoważonego rozwoju*

Wydają się, że właśnie z takiego przesłania wyraźta podstawowa idea edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Jej istota jest wyrażona przede wszystkim w europejskiej *Strategii Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju* (Strategia edukacji..., 2008). Zgodnie z jej pięknymi zapisami sednem tej edukacji jest:

- dążenie do osiągnięcia równowagi pomiędzy społecznym i ekonomicznym dobrem oraz kulturą, tradycją i naturą (ochroną zasobów naturalnych Ziemi),
- rozumienie i poczucie godności ludzkiej, poszanowania różnorodności, ochrony środowiska naturalnego i zasobów naszej planety, w taki sposób by zaspokoić po-

trzeby obecnego pokolenia, nie pozbawiając przy tym możliwości zaspokajania potrzeb przyszłych pokoleń (WCED, 1987),

- uświadomienie wartości solidarności, równości, sprawiedliwości, społecznej harmonii i wzajemnego szacunku pomiędzy ludźmi, krajami oraz pokoleniami,
- zapewnienie każdej jednostce możliwości kształcenia zgodnego z jej zdolnościami oraz wpajanie w procesie kształcenia wartości, bez których niemożliwy byłby zrównoważony rozwój społeczny.

Tak ukształtowana edukacja, będąca jednym z podstawowych praw człowieka (Oświadczenie..., 2003), jest z pewnością warunkiem koniecznym wprowadzenia koncepcji zrównoważonego rozwoju w życie. Wpływając na zmianę sposobu myślenia, powinna umożliwić ludziom tworzenie bezpieczniejszego, zdrowszego i lepiej prosperującego świata, podnosząc tym samym jakość życia. Jest to w dużym stopniu zgodne z definicją zawartą w materiałach polskiego Komitetu Narodowego d/s UNESCO, zgodnie z którą edukacja dla zrównoważonego rozwoju to edukacja (Wikipedia, 2009):

- która umożliwia uczącemu się zdobywanie umiejętności, wiedzy i przymiotów zapewniających mu zrównoważony rozwój,
- jednakowo dostępna na wszystkich szczeblach i we wszelkich społecznych kontekstach (rodzinnym, szkolnym, zawodowym, w lokalnej społeczności),
- budującą odpowiedzialność obywatelską i promującą demokrację poprzez uświadomienie jednostce jej praw i obowiązków,
- opartą na zasadzie nauki przez całe życie,
- wspierającą zrównoważony/holistyczny rozwój jednostki.

Tak więc w praktyce **edukacja dla zrównoważonego rozwoju oznacza o wiele więcej niż tylko edukację ekologiczną**. Obejmuje bowiem wszystko co przyczynia się do kreowania ładu zintegrowanego, na który poza ładem środowiskowym i przestrzennym, składa się także ład społeczny (prawa człowieka, rozwiązywanie konfliktów, dobre rządy/dobre rządzenie, służba publiczna jako przeciwieństwo sprawowania władzy, kultura i sztuka, integracja społeczna itp.) oraz ład gospodarczy, itp. Edukacja ta *oznacza multidyscyplinarne podejście do reformy edukacji, oferujące wszystkim ludziom, we wszystkich kontekstach edukacyjnych i we wszystkich fazach życia okazję do nauki takiego stylu życia, który zapewni im rozwój zrównoważony (...) wykracza daleko poza formalne systemy edukacyjne, natomiast powinna wywierać na nie wpływ, znajdując odzwierciedlenie w podręcznikach, programach i metodach nauczania* (Strategia edukacji..., 2008, s. 1).

Tymczasem tempo uświadamiania w skali globalnej potrzeby takich radykalnych zmian w całym systemie edukacji jest z pewnością wysoce niedo-

<sup>7</sup> żłódek → przedszkole → szkoła podstawowa → gimnazjum → szkoła ponadgimnazjalna (zasadnicza szkoła zawodowa – technikum – liceum) → szkoła policealna → szkoła wyższa (studia licencjackie → studia magisterskie → studia doktoranckie).

<sup>8</sup> **Edukacja formalna** (szkolna/szkoleniowa) i **edukacja nieformalna**. Ta pierwsza (formalna) ma miejsce na etapie edukacji szkolnej, w trakcie studiów oraz w ramach różnego typu szkoleń. Zazwyczaj jest to proces prowadzący do uzyskania dyplomów, certyfikatów czy zaświadczeń, oparty na określonej strukturze i organizacji kształcenia/ nauki. Tę drugą (nieformalną) można ogólnie opisać jako trwający przez całe życie proces kształtowania się postaw, systemów wartości, umiejętności i wiedzy na podstawie różnych doświadczeń oraz wpływu edukacyjnego otoczenia (rodziny, znajomych, środowiska pracy, zabaw, rynku) oraz oddziaływania mass mediów. Przykładem mogą tu być m.in. różnego rodzaju edukacyjne konkursy, projekty, filmy, słuchowiska, itp.

<sup>9</sup> **Edukację nieoficjalną**, która zazwyczaj ma miejsce obok oficjalnego procesu nauczania bądź szkolenia, ale zazwyczaj nie prowadzi do uzyskania w sposób sformalizowany certyfikatów i dyplomów.

<sup>10</sup> **Edukację akcydentalną** (*ad hoc*), wynikającą z codziennych sytuacji, które wydarzyły się niespodziewanie i nie były zaplanowane, ale były źródłem cennej wiedzy lub doświadczenia.

stateczne. Dotyczy to nie tylko decydentów i całej klasy politycznej, ale także w bardzo dużym stopniu osób prowadzących działalność edukacyjną – formalną lub nieformalną. W wielu przypadkach realizowane koncepcje edukacyjne:

- albo w ogóle nie dostrzegają kategorii zrównoważonego rozwoju lub „nominalna” popularność tej koncepcji nie idzie w parze z powszechnością jej zrozumienia i uznaniem konieczności stosowania praktycznych zasad tego paradygmatu w systemie edukacji,
- albo są wewnętrznie sprzeczne - zawierają w sobie kategorie i zasady antagonistyczne, np. nominalnie i na wysokim poziomie ogólności opowiadają się za „jakąś tam zasadą zrównoważonego rozwoju”, bo się ostatnio o niej dużo mówi i jest w polskiej Konstytucji, a **programy dydaktyczne są w swej istocie nośnikami koncepcji rozwoju niezrównoważonego.**

Ta rzeczywistość edukacyjna wynika z oddziaływania na nią swoistej schizofrenii społecznej, czyli rozdwójnienia jaźni w podejściu do nowego paradygmatu rozwoju. Z jednej strony, mamy coraz piękniejsze zapisy w konstytucjach (polskiej i projektach konstytucji europejskiej), ustawach i politykach (strategiach, programach itp.) o pilnej konieczności realizacji nowego paradygmatu rozwoju, który w Polsce nazywany jest często zamiennie rozwojem zrównoważonym, trwałym, ekorozwojem i rzadziej – samopodtrzymującym (sustensywnym).

Z drugiej zaś strony, w sferze społecznej (i w systemie edukacji) istnieją potężne siły **egocentryzmu** preferujące egoizm gatunku ludzkiego, dominację myślenia w skali jednego pokolenia, urynkwienie praktycznie wszystkiego (łącznie z relacjami między ludźmi), ocenę ludzi na podstawie wyłączone miary sukcesu materialnego, zastępujące ideę **społeczeństwa obywatelskiego/empatycznego** technokratycznym kreowaniem różnych koncepcji **społeczeństwa „narzędziowego”** (informatycznego, informacyjnego, sieciowego, internetowego, konsumpcyjnego itp.) oraz uznające nowy paradygmat za ideę przebrzmiałą, „wypaloną” czy iluzję/utopię. Filozofia dominującego nadal egocentryzmu oparta jest na niemal dosłownym przeciwobrazie cech koncepcji zrównoważonego rozwoju jakości życia, zrównoważonego rozwoju społecznego i gospodarczego oraz empatycznego podejścia do ochrony środowiska i jego zasobów. Bardzo trudnym tu problemem jest „profesjonalne” i tylko nominalne (bez wewnętrznego przekonania wynikającego z wyznawanego systemu wartości) uprawianie edukacji dla zrównoważonego, która po głębszej analizie – ze względu na jej narzędziowe nastawienie - jest edukacją typowo konwencjonalną (dla rozwoju niezrównoważonego).

Niepokojąca jest tu jednak nie tylko relatywnie niska świadomość istnienia tego rozdwójnienia jaźni, lecz także, a może przede wszystkim, niska świadomość jego destrukcyjnych skutków dezintegrujących i zmniejszających szanse realnego postępu we wprowadzaniu w życie nowego paradygmatu rozwoju. W skali Unii Europejskiej zjawisko to jest widoczne w dysonansie między filozofią *Strategii Lizbońskiej* a filozofią strategii Unii budowanej na zasadach nowej koncepcji rozwoju, określanej na ogół jako *sustainable development*. Czy nowej, skoro pojawiła się ona i została dobrze zdefiniowana już 1987 roku w raporcie Brundland *Our Common Future*, czyli ponad 20 lat temu! Powstaje więc pytanie – dlaczego w Polsce koncepcja ta z tak wielkim trudem dociera do sfery edukacji, dlaczego jest często ograniczana do wąsko rozumianej ochrony środowiska, czyli do edukacji ekologicznej (Borys, 2005, s. 9).

*Potrzeba jednoznacznego ujawnienia w systemie edukacji nowego paradygmatu rozwoju*

Problemem w Polsce jest precyzyjność odpowiedzi na pytanie: **w odniesieniu do jakiej koncepcji rozwoju, a w konsekwencji jakości życia, chcemy prowadzić edukację?** Tu pojawiają się pewne niejasności, o istotnych konsekwencjach dla przejrzystości oferty edukacyjnej i roli w niej kultury. Czy prowadzenie edukacji dla ochrony środowiska, ekorozwoju, rozwoju zrównoważonego i trwałego oznacza to samo?. A przecież takie są fakty edukacyjne. Na przykład, na niektórych polskich uczelniach wykładanie podobnych treści edukacyjnych (podobnie jest w legislacji, pracach naukowych czy w języku potocznym itp.) odbywa się pod różnymi nazwami, związanymi z wymienionymi kategoriami rozwoju. Potrzeba ustabilizowania sytuacji w tej mierze jest więc pilną koniecznością. Zwraca na to uwagę m.in. Krzysztof Kafel w pracy *W gąszczu definicji zrównoważonego rozwoju* (Kafel, 2007, s. 13-20).

Dyskusje nad istotą nowego paradygmatu rozwoju rzadko mają jasne odzwierciedlenie w dydaktyce. Dyskusje te mają już w Polsce wieloletnią tradycję i prowadzone są nie tylko w środowisku ekonomistów, ale także wśród politologów, filozofów, inżynierów, kulturoznawców itp. W dyskusjach tych chodzi z reguły o poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania (Borys, 2005):

- czy angielski termin *sustainable development* został przez dane środowisko naukowe czy autora właściwie przetłumaczony?,
- czy różnice w tłumaczeniu można uznać za nieistotne i zamiennie używać w praktyce i w działalności naukowej takich pojęć jak: rozwój sustensywny (*sustainable development*), rozwój trwały (*durable development*), rozwój zrównoważony (*balan-*

*ced development*) czy ekorozwój (*eco-development*)?

Rzadko natomiast pojawiają się pytania – jak się wydaje - istotniejsze:

- czy pojęcia te wynikają z jasno wyrażonej ogólnej istoty samego rozwoju?,
- czy są one nowymi paradygmatami rozwoju czy też tylko nową, dodatkową zasadą wzbogacającą pod jakimś względem dotychczasowe (konwencjonalne) koncepcje rozwoju?,
- czy dotyczą te koncepcje rozwoju wszystkich sfer funkcjonowania społeczeństwa: społecznej (w tym instytucjonalno-politycznej), ekonomicznej i środowiskowej (w tym przestrzennej); czy są zatem szeroką interpretacją rozwoju?, czy też dotyczą tylko wybranej sfery, np. ochrony środowiska z pewnymi tylko implikacjami „prośrodowiskowymi” do innych sfer; czy są więc wąską interpretacją rozwoju?
- czy wymienione sfery, rodzaje rozwoju mają taką samą rangę czy też tworzą układ hierarchiczny (o zróżnicowanej randze); czy np. sfera gospodarcza jest ważniejsza niż społeczna i środowiskowa, czy też ma taką samą rangę co sugeruje koncepcja ładu zintegrowanego?
- czy uprawnione jest zamienne używanie wyżej wymienionych pojęć, a jeśli nie, jakie są rzeczywiste relacje między nimi: autonomii (rozdzielności zakresów), zależności (zawierania) i na ile są to relacje rozpoznane itp.

Ilość tych pytań nie jest z pewnością pełna, lecz wyznacza dość konkretne kierunki dyskusji, która powinna być prowadzona z udziałem przedstawicieli różnych środowisk naukowych, a także z udziałem praktyków. Dyskusja ta ma kluczowe znaczenie nie tylko poznawcze, ale także – a może przede wszystkim – znaczenie praktyczne, także dla praktyki prowadzenia **edukacji upowszechniającej zapisanej w polskiej konstytucji paradygmat zrównoważonego rozwoju**.

Dyskusja ta ma znaczenie nie tylko w Polsce i dla polskiego systemu edukacji, bowiem podobne pułapki widoczne są także w innych krajach Unii Europejskiej, jak i w samych agendach Unii. Szczególnie ważne i to nie tylko poznawcze konsekwencje przynosi jednoczesne praktykowanie **wąskiej** (pochodzącej od ekorozwoju) i **szerokiej** interpretacji kategorii zrównoważonego rozwoju (kojarzonej z ładem zintegrowanym). W Polsce dominuje nadal wąskie rozumienie koncepcji zrównoważonego rozwoju sprowadzające tę koncepcję do zagadnień ochrony środowiska. Jedną z prostych konsekwencji takiej interpretacji było skazanie z góry na niepowodzenia źle sformułowanej misji krajowej Rady do Spraw Zrównoważonego Rozwoju, spełniającej obecnie funkcje Państwowej Rady

Ochrony Środowiska „bis” przez powielanie w swoim stylu działania syndromu rady o charakterze wąskozdziedzicznym.

Podstawową konsekwencją szerokiego rozumienia zrównoważonego rozwoju, a także podstawowym postulatem dla prowadzenia edukacji w tym zakresie jest uznanie tej koncepcji za **całościowy, nowy paradygmat** generujący w ramach co najmniej antropocentrycznego systemu wartości **nową wizję ładu zintegrowanego**, a nie jak sugeruje to wąska interpretacja – za dodatkową zasadę (cechę) w ramach dotychczasowego, starego (konwencjonalnego) paradygmatu rozwoju (jak to ma miejsce np. w *Strategii Lizbońskiej*) (Zrównoważona Europa..., 2001).

Żeby realizować taką koncepcję edukacji powinien być jak najszybciej uzgodniony komplementarny i spójny układ **zasad** wszystkich wymienionych wcześniej koncepcji rozwoju niekonwencjonalnego, czyli zasad:

- rozwoju *sustained* (*sustainable development*), wywodzących się z filara sprawiedliwości międzygeneracyjnej: *zaspokojenie potrzeb obecnego pokolenia bez uszczerbku dla możliwości zaspokojenia analogicznych potrzeb przyszłych pokoleń* (Pezzey, 1989);
- rozwoju *trwałego* (*durable development*), specyfikujących bardziej operacyjnie cztery zasady trwałości,
- rozwoju *zrównoważonego* (*balanced development*), pozwalających rozszyfrować - w języku konkretnych zestawów zasad - istotę ładu zintegrowanego poprzez wyjaśnienie istoty ładu ekonomicznego, społecznego, przestrzennego i środowiskowego.

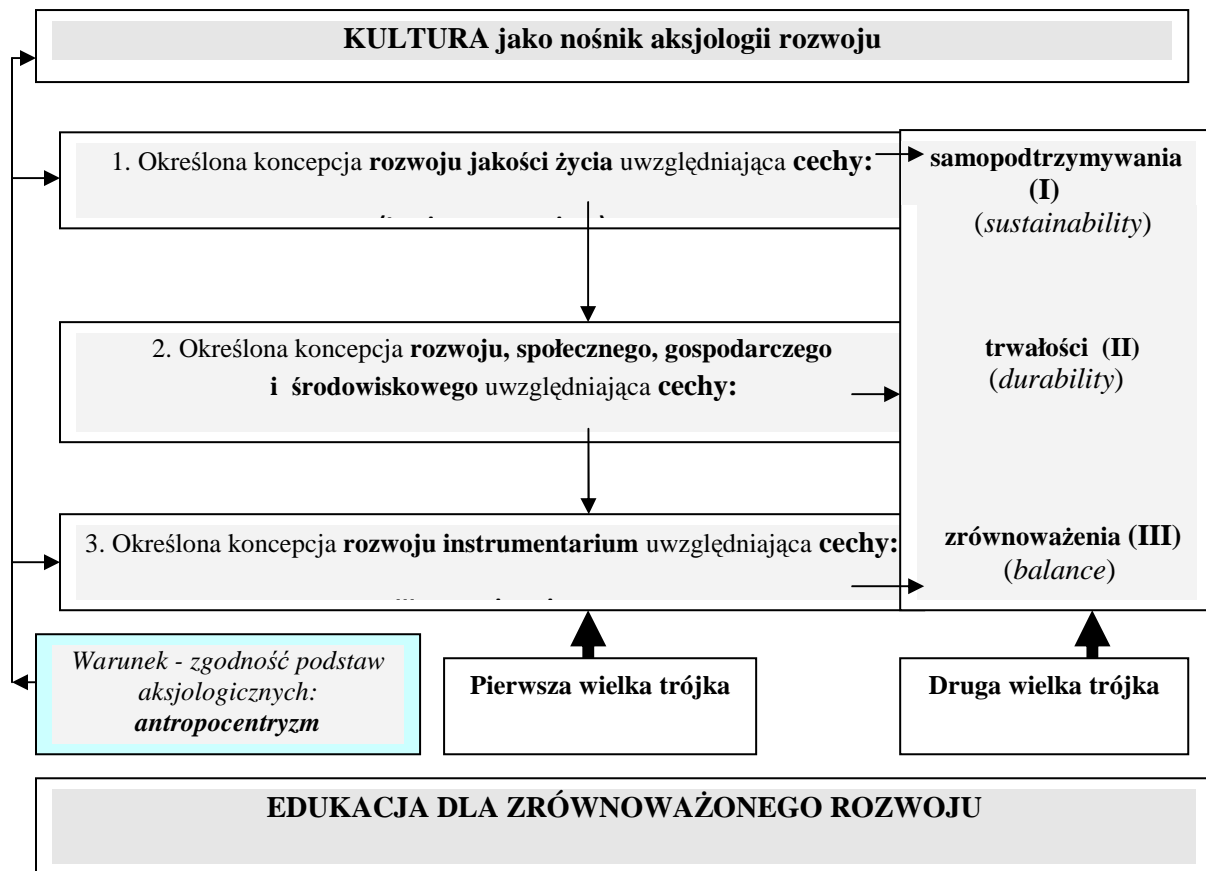
*Integracja system edukacji dla zrównoważonej jakości życia z edukacją dla zrównoważonego rozwoju*

Jest to jedno z kluczowych wyzwań edukacyjnych. Obecnie edukacja dla zrównoważonej jakości życia praktycznie nie istnieje, a nauki społeczne w niewielkim stopniu na to zapotrzebowanie odpowiadają – dotyczy to zwłaszcza nauk związanych z socjologią, filozofią i psychologią. Tymczasem drastyczne i coraz powszechniejsze naruszenia równowagi między aspektami jakości życia związanymi z *mieć* i *być* stało się faktem. Jej przywrócenie powinno być podstawowym wyzwaniem dla działań edukacyjnych na wszystkich poziomach kształcenia. Wymaga to wszakże spełnienia jednego koniecznego warunku pochodzącego ze sfery



Rys. 1. Dwie wielkie trójki kategorii „rozwojowych” a edukacja dla zrównoważonego rozwoju

Źródło: T. Borys (red.), *Wskaźniki zrównoważonego rozwoju*, s. 46.



świadomości społecznej – powszechnego uświadomienia, że **jakość życia** jest celem nadrzędnym wszelkich działań, a jej eksplikacja powinna być ściśle powiązana z jasno określonym systemem wartości (aksjologią) oraz niezbędnym wyjaśnieniem, że określona koncepcja rozwoju, zwłaszcza gospodarczego, jest tylko jednym z narzędzi zapewnienia jakości życia (por. rys. 1).

Jeżeli się przyjmie trudne do zakwestionowania założenie, że jakość życia i jej rozwój (I poziom na rys.1) jest celem nadrzędnym dla tworzenia określonych koncepcji rozwoju w poszczególnych sferach (społecznej, gospodarczej itd.) (II poziom), dwie wielkie trójki kategorii „rozwojowych”, edukacja dla zrównoważonego rozwoju oraz tworzenia i rozwoju instrumentarium realizacji tych koncepcji (poziom III), **to w systemie edukacji musi się pojawić odpowiednik tej trójki kategorii rozwojowych i to na każdym poziomie kształcenia** z wyeksponowaniem spajającej te kategorie roli **kultury**. Oznacza to, że określanie istoty jakości życia, jej rodzajów i praktycznych odniesień powinno być punktem wyjścia dla wszelkich działań edukacyjnych, a zwłaszcza w edukacji na poziomie wyższym. Odrzucenie tego założenia oznacza koncentrację nauczania na instrumentarium

nieokreślonego lub rozmytego celu nadrzędnego. Być może jest to jeden z głównych powodów technokratycznego podejścia do treści i programów nauczania; podejścia bez myśli przewodniej, która powinna wynikać z edukacyjnego wprowadzenia do zrozumienia istoty jakości, a zatem i sensu życia.

Jest to chyba jedno z największych wyzwań systemu edukacyjnego, które może być też rozpatrywane w skali globalnego wyzwania cywilizacyjnego. Należy podkreślić, że podjęcie tego wyzwania przyczyniłoby się do wzmocnienia praktycznej realizacji *Deklaracji z Johannesburga ze Szczytu Ziemi w 2002 roku*, w której zawarte jest zobowiązanie do budowy sprawiedliwej, opiekuńczej i empatycznej społeczności światowej poprzez zmianę podejścia do wszystkich filarów obecnej cywilizacji: gospodarczego, społecznego oraz do środowiska, a także z rezygnacją w praktyce z hybrydowej koncepcji rozwoju zawierającej elementy sprzecznych ze sobą paradygmatów.

Rola kultury powinna być tu szczególnie eksponowana, bowiem rozumiana jako całościowy duchowy, psychiczny i materialny dorobek społeczeństwa ma z natury rzeczy duże pokrewieństwo z kategorią cywilizacji (Czerwiński, 2000), a

**Rys. 2. Aksjologia, kultura i edukacja****a) kultura i edukacja oparta na ANTROPOcentrycznym systemie wartości**

Źródło: opracowanie własne na podstawie T. Borys, *Problemy edukacji dla zrównoważonego rozwoju - perspektywa aksjologiczna*, Warszawa 2009.



także ściśle powiązania z aksjologią z której czerpie systemy wartości, a także w dużym stopniu je kreuje. Wynika stąd, że w zależności na jakim systemie wartości kultura się opiera może ona stwarzać - lub nie - podwaliny dla edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Ilustrują to rys. 2 a i b.

Rola kultury w edukacji dla zrównoważonego rozwoju będzie jasno określona, gdy:

- przepływ podstaw aksjologicznych do kultury i z kultury do poszczególnych sfer tworzących ład zintegrowany będzie oparty na jednolitym, co najmniej antropocentrycznym systemie wartości,
- ogólny dorobek dziedzin związanych z kulturą (kulturoznawstwa, socjologii kultury, filozofii kultury, historii kultury czy antropologii kultury itd.) wykreuje spójne przesłanie edukacyjne dla poszczególnych sfer kultury w ramach koncepcji zrównoważonego rozwoju, tzn. dla kultury społecznej (w tym politycznej), kultury ekonomicznej, kultury ekologicznej (środowi-

skowej) czy kultury w ładzie przestrzennym (w architekturze, urbanistyce itp.).

Także przytoczone wcześniej **cele edukacji dla zrównoważonego rozwoju** wymienione w europejskiej *Strategii* wprost nawiązują do wiążącej roli kultury wyrażającej się poprzez różnorodność dziedzictwa materialnego i niematerialnego (psychicznego i duchowego) oraz dóbr kultury współczesnej. Rola ta ujawnia się w przenikaniu kultury do wszystkich elementów systemu edukacji, zarówno na różnych poziomach edukacji (przedшкоlnym, podstawowym, średnim i wyższym), w systemie edukacji formalnej i nieformalnej, jak i na różnej skali przestrzennej (krajowej, regionalnej i lokalnej). To właśnie w tych wszystkich trzech odniesieniach, kultura oparta na filarze sprawiedliwości międzypokoleniowej (stanowiącej istotę antropocentryzmu) stwarza właściwe spoiwo łączące różne systemy edukacyjne w jednolity (spójny) system **edukacji dla zrównoważonego rozwoju**, w którym eksponuje się jako cele:

**Rys. 2. Aksjologia, kultura i edukacja**  
**b) kultura i edukacja oparta na EGOcentrycznym systemie wartości**

Źródło: opracowanie własne na podstawie T. Borys, *Problemy edukacji dla zrównoważonego rozwoju - perspektywa aksjologiczna*, Warszawa 2009.



- wzrost spójności społecznej i minimalizację wykluczenia społecznego,
- pogłębienie procesów demokracji, zwłaszcza w układzie lokalnym, oraz wolności do czynienia dobra,
- akcentowanie roli różnorodności kulturowej jako głównej siły napędowej implementacji koncepcji zrównoważonego rozwoju, wpływającej w zasadniczy sposób na określenie tożsamości obywatelskiej i kulturowej,
- zastąpienie filozofii walki współpracą i akceptacją odmienności,
- budowę w każdej skali – zgodnie z deklaracją Johannesburgską – sprawiedliwego, empatycznego i obywatelskiego społeczeństwa,
- pobudzanie potrzeb poznawczych i estetycznych poprzez kształtowanie wrażliwości estetycznej na piękno, wzmocnienie tożsamości kulturowej, zwłaszcza na poziomie lokalnym,

- ujawnianie kulturowych aspektów zrównoważonego rozwoju w konkretnych układach sektorowych, np. w koncepcjach zrównoważonej turystyki, zrównoważonego transportu, zrównoważonej konsumpcji, zrównoważonej produkcji czy zrównoważonej gospodarki przestrzennej.

W realizacji tych celów powinny harmonijnie współdziałać formalne instytucje oświatowe (przedszkola i szkoły) oraz różnego typu instytucje ochrony i propagowania kultury (muzea, ośrodki kultury itd.) oraz środki masowego przekazu. To współdziałanie powinno zapewnić urzeczywistnienie **integralnej roli kultury w zrównoważonym rozwoju**. Na razie jest to tylko postulat wymagający pilnej realizacji poprzez opracowanie przyjaznych dla poszczególnych poziomów kształcenia konkretnych i spójnych ze sobą programów edukacyjnych, które ukazują sposoby realizacji idei zrównoważonego rozwoju poprzez pryzmat wysokiej jakości życia.

## Literatura

1. BANSE G., KIEPAS A. (red.), *Zrównoważony rozwój: od naukowego badania do politycznej strategii*, wyd. Sigma, Berlin 2005
2. BORYS T., Wąskie i szerokie interpretacje zrównoważonego rozwoju oraz konsekwencje wyboru, w: *Zrównoważony rozwój – od utopii do praw człowieka*, red. Papuziński A., wyd. Branta, Bydgoszcz 2005.
3. BORYS T., Problemy edukacji dla zrównoważonego rozwoju – perspektywa aksjologiczna w: *Kultura a zrównoważony rozwój: środowisko-lad przetrzenny - dziedzictwo*, red. Janikowski R. i Krzysztofek K., UNESCO Warszawa 2009.
4. BORYS T., Bildung fur eine nachhaltige Entwicklung – polische Erfahrungen, w: *Nachhaltige Entwicklung in Polen und Deutschland: Landwirtschaft – Tourismus – Bildung*, Edition Sigma, Berlin 2007, s. 269-283.
5. BORYS T. (red.), *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju*, Wyd. „Ekonomia i Środowisko” Białystok 2006.
6. BORYS T., JAMKA R. (red.), *Edukacja dla ekorozwoju*, wyd. Fundacja „Partnerstwo dla Środowiska” Program „Jakość – Oferta – Współpraca”, Kraków – Jelenia Góra 1999.
7. BORYS T. (red.) *Rola wyższych uczelni w edukacji dla ekorozwoju*, wyd. Ekonomia i Środowisko, Białystok 2003.
8. BORYS T. (red.), *Wskaźniki zrównoważonego rozwoju*, wyd. Ekonomia i Środowisko, Warszawa- Białystok, 2005.
9. CZERWIŃSKI M., *Pytając o cywilizację*, Wyd. Cis, Warszawa 2000.
10. EDUKACJA, <http://pl.wikipedia.org/>.
11. KAFEL K., W gąszczu definicji zrównoważonego rozwoju, w: *Wybrane zagadnienia z ekologii i ochrony środowiska. Teoria i praktyka zrównoważonego rozwoju*, red. Kalinowska A., Lenart W., Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2007.
12. *Narodowy Program Edukacji Ekologicznej (NPEE Program wykonawczy Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej oraz warunki jego wdrożenia)*, Ministerstwo Środowiska, Warszawa 2001.
13. *Oświadczenie w sprawie Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju*; V Konferencja Ministerialna „Środowisko dla Europy” („Environment for Europe”), Kijów 2003.
14. PEZZEY J., *Economic Analysis of Sustainable Growth and Sustainable Development*, Environment Department Working Paper – The World Bank, no 15, 1989.
15. *Przez edukację do zrównoważonego rozwoju. Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej – NSEE*, Ministerstwo Środowiska, Warszawa 2001.
16. REDCLIFT M. R, Sustainable Development (1987-2005) – an Oxymoron Comes of Age (Rozwój (1987-2005) zrównoważony - oksymoron czasu dorastania, w: *Problemy Ekorozwoju/Problems of Sustainable Development*, vol. 4, no 1, 2009, s. 33-34.
17. *Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju*, Europejska Komisja Gospodarcza ONZ Warszawa 2008 (przyjęta na spotkaniu wysokiego szczebla przedstawicieli Ministerstw ds. Środowiska oraz Edukacji; Wilno, 17-18 marca 2005 r.).
18. SZTUMSKI W., Refleksja na temat rozwoju zrównoważonego rozwoju – czy zrównoważony rozwój jest fikcją, utopią, iluzją czy oszustwem?, w: *Problemy Ekorozwoju/Problems of Sustainable Development* vol. 3, no 2, 2008, s. 133-139.
19. UNESCO, <http://www.unesco.pl/edukacja/dekada-edukacji-nt-zrownowazonego-rozwoju/neste/1/>.
20. WCED, *Our Common Future*, Oxford University Press, New York 1987.
21. *Zrównoważona Europa dla lepszego świata: Strategia Zrównoważonego Rozwoju Unii Europejskiej*, Komunikat Komisji Europejskiej, Bruksela 15 maja 2001.
22. ZACHER L.W., *Trwały rozwój – utopia czy realna możliwość?*, w: *Problemy Ekorozwoju/Problems of Sustainable Development*, vol. 3, no 2, 2008, s. 63-68.