



2025

NAUCZYCIELKI I NAUCZYCIELE NA RZECZ ZRÓWNOWAŻONEJ PRZYSZŁOŚCI

Raport z badań



Dr Magdalena Kuleta-Hulboj
Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski

**NAUCZYCIELKI I NAUCZYCIELE
NA RZECZ ZRÓWNOWAŻONEJ
PRZYSZŁOŚCI**



Raport z badań
Warszawa. Kwiecień 2025

SPIS TREŚCI

1. WPROWADZENIE	4
1.1. Krótki opis projektu	4
1.2. Wybrane charakterystyki analizowanych instytucji	5
2. KSZTAŁCENIE KADR NAUCZYCIELSKICH W POLSCE	7
2.1. System edukacji, szkoły i kształcenie kadr nauczycielskich w Polsce	7
3. EDUKACJA GLOBALNA I NA RZECZ ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM I KSZTAŁCENIU KADR NAUCZYCIELSKICH	9
3.1. Edukacja globalna i edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju w polskim systemie oświaty	9
3.2. GE i ESD w kształceniu kadr nauczycielskich w Polsce	12
4. GE I ESD W KSZTAŁCENIU KADR NAUCZYCIELSKICH W POLSCE – WYNIKI BADAŃ	16
4.1. Konceptualizacje edukacji globalnej i edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju	16
4.2. Motywacja i cele	19
4.3. Praktyka akademicka	21
5. REKOMENDACJE	30
6. PODSUMOWANIE	31

1. WPROWADZENIE

1.1. Krótki opis projektu

Cele Zrównoważonego Rozwoju (Agenda 2030), plan działań na rzecz zrównoważonej przyszłości przyjęty przez państwa członkowskie ONZ w 2015 roku, obejmują między innymi zapewnienie do 2030 roku wszystkim uczniom i uczennicom wiedzy i umiejętności niezbędnych do promowania zrównoważonego rozwoju. Sukces tego zamierzenia zależy w znacznym stopniu od kształcenia nauczycielek i nauczycieli, ponieważ odgrywają oni kluczową rolę w promowaniu zrównoważonego rozwoju i globalnej odpowiedzialności wśród młodych ludzi (Bourn 2015). Chociaż istnieją liczne badania nad przygotowaniem kadry nauczycielskiej do edukacji globalnej (*global education*, GE) i edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju (*education for sustainable development*, ESD), literatura w dużej mierze koncentruje się na krajach zachodnioeuropejskich (Brundiers i in. 2021; Wiek i in. 2016), gdzie inicjatywy te mają dłuższe tradycje. Z kolei w Europie Środkowo-Wschodniej, gdzie kontekst społeczno-polityczny i historyczny jest odmienny, GE i ESD pozostają niedostatecznie zbadane (Hodorovská, Rankovová 2024; Kuleta-Hulboj 2020; Mónus 2020; Müller 2018; Varga 2020).

Projekt *Teachers for a sustainable future / Nauczycielki i nauczyciele na rzecz zrównoważonej przyszłości* (www.teachers4sd.org) dążył do wzmocnienia pozycji edukacji globalnej i edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w obszarze kształcenia przyszłych nauczycieli i nauczycielek w krajach Grupy Wyszehradzkiej (Czechy, Węgry, Polska i Słowacja). Projekt koordynowało Stowarzyszenie HAND (Węgierskie Stowarzyszenie Organizacji Pozarządowych na rzecz Rozwoju i Pomocy Humanitarnej; www.hand.org.hu).

Projekt obejmował ułatwianie tworzenia sieci kontaktów, dzielenie się wiedzą i doświadczeniem między specjalistkami i specjalistami zarówno na poziomie krajowym, jak i międzynarodowym poprzez tworzenie możliwości konsultacji i wymiany, wzmacnianie współpracy między uniwersytetami oraz na poziomie międzysektorowym, a także gromadzenie dobrych praktyk i dzielenie się nimi. W celu lepszego zrozumienia obecnej sytuacji, praktyki i zmian zachodzących w obszarze edukacji globalnej i edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w ramach doskonalenia zawodowego kadr nauczycielskich zespół naukowców i naukowców z krajów uczestniczących w projekcie przeprowadził wspólne badania empiryczne we wszystkich czterech krajach.

Podczas badań w każdym z czterech krajów zastosowano tę samą koncepcję i metody badawcze. Wspólnymi punktami wyjścia były Cele Zrównoważonego Rozwoju (Agenda 2030, ONZ 2015) i Deklaracja Dublińska (*Europejska deklaracja w sprawie edukacji globalnej do 2050 roku*, GENE 2022). Dane zostały zebrane za pomocą częściowo ustrukturyzowanych wywiadów (próba badawcza N = 47 w czterech krajach). Wywiady zostały poprzedzone wywiadami pilotażowymi (N = 4) i analizą, w rezultacie której skonstruowany został system kategorii. W analizie wykorzystano zarówno podejście oparte na teorii, jak i na danych. Wszystkie wywiady zrealizowano według podobnego scenariusza, składającego się ze wspólnych pytań głównych i dodatkowych pytań uszczegóławiających, zależnych od kontekstu badania. Dzięki temu możliwe stało się porównanie między krajami.

W zgromadzonych danych zespół badawczy zidentyfikował pięć podstawowych wymiarów tematycznych: 1) zaangażowanie zawodowe i motywacje respondentów i respondentek do włączania GE i ESD do kształcenia uniwersyteckiego; 2) kontekst instytucjonalny, strategię uczelniane i działania na rzecz zrównoważonego rozwoju, w ramach których funkcjonuje kształcenie nauczycieli i na-

uczycielek; 3) obecność (lub jej brak) GE i ESD w programach i standardach kształcenia nauczycieli i nauczycielek; 4) dobre praktyki; 5) rekomendacje. Dane zostały przeanalizowane przy użyciu metody *template analysis*. „*Template analysis* jest formą analizy tematycznej, która kładzie nacisk na wykorzystanie hierarchicznego kodowania, ale równoważy stosunkowo wysoki stopień struktury w procesie analizy danych tekstowych z elastycznością w dostosowywaniu jej do potrzeb konkretnego badania. Centralnym elementem tej techniki jest opracowanie szablonu kodowania, zwykle na podstawie podzbioru danych, który jest następnie stosowany do dalszych danych, weryfikowany i udoskonalany” (Brooks i in. 2015). Oprócz analizy wywiadów (Roulston 2014) przeprowadzona została również analiza dokumentów (Rubin i Babbie 2000) w celu zbadania regulacji i instytucjonalizacji obecności GE i ESD w kształceniu nauczycielek i nauczycieli. Obejmowała ona krajowe dokumenty strategiczne dotyczące kształcenia kadr pedagogicznych, strategie zrównoważonego rozwoju, programy dydaktyczne oraz treści ze stron internetowych badanych instytucji.

Ponadto, wykorzystując metodę partycypacyjnego mapowania systemów (*Participatory System Mapping*, Barbook i Penn 2021; Pomeroy-Stevens, Goldman, Grattan 2022), w międzynarodowej, niewielkiej grupie interesariuszy i interesariuszek zbadano sposób rozumienia różnorodnych czynników związanych z włączaniem GE i ESD do kształcenia kadr nauczycielskich oraz ich wzajemnych powiązań. Partycypacyjne mapowanie systemów to wieloetapowy proces wspólnej refleksji, wizualizacji i analizy, przeprowadzany w małej, nieformalnej grupie osób zainteresowanych danym obszarem problemowym, w ustrukturyzowanym i moderowanym formacie – stacjonarnie lub online – z naciskiem na osiągnięcie konsensusu. Proces ten obejmuje stworzenie wspólnej mapy myśli na podstawie indywidualnych map osób uczestniczących, a następnie wspólne opracowanie diagramu przyczynowo-skutkowego koncentrującego się na jednym z aspektów wyłonionych przez grupę. Trzeci etap to analiza diagramów i wyciąganie wniosków.

Projekt *Teachers for a sustainable future / Nauczycielki i nauczyciele na rzecz zrównoważonej przyszłości* był współfinansowany przez rządy Czech, Węgier, Polski i Słowacji w ramach Grantów Wyszehradzkich z Międzynarodowego Funduszu Wyszehradzkiego. Projekt był również współfinansowany przez Unię Europejską (projekt EUPP4).

Partnerzy konsorcjum wdrażającego:

1. HAND – Hungarian Association of NGOs for Development and Humanitarian Aid, Węgry (lider); www.hand.org.hu
2. Grupa Zagranica, Polska (partner); <https://zagranica.org.pl>
3. CEEV Zivica, Słowacja (partner); www.zivica.sk
4. Centre for Environmental Education SEVER Horni Marsov, Czechy (partner); www.sever.ekologickavychova.cz.

1.2. Wybrane charakterystyki analizowanych instytucji

Jako studia przypadku wybrane zostały dwa duże polskie uniwersytety publiczne prowadzące kształcenie kadr nauczycielskich: Uniwersytet Śląski i Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Obie uczelnie zostały wyróżnione logo HR Excellence in Research. Obie są również sygnatariuszkami Deklaracji Społecznej Odpowiedzialności Uczelni, która „stanowi wyraz dobrowolnego zaangażowania się szkół wyższych w promowanie idei zrównoważonego rozwoju i społecznej odpowie-

działności w programach kształcenia oraz rozwiązaniach zarządczych i organizacyjnych uczelni” (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego b.d.). Jednocześnie każda z nich ma swoją specyfikę:

Uniwersytet Śląski (UŚ), jeden z dziesięciu najlepszych polskich uniwersytetów, znajduje się w województwie śląskim. Ten uprzemysłowiony, górniczy region odznacza się wysokim PKB na osobę. Jest to również najbardziej zurbanizowane województwo w Polsce, mierzące się ze znacznymi wyzwaniami środowiskowymi na obszarach górniczych, w strefach przemysłowych i na gęsto zaludnionych obszarach miejskich. Główny kampus UŚ znajduje się w Katowicach, pozostałe – w innych ważnych miastach regionu: Sosnowcu, Cieszynie i Chorzowie. Uczelnia oferuje 89 kierunków studiów, w tym siedem w języku angielskim, i kształci blisko 20 000 osób. Najwięcej – na Wydziale Humanistycznym (6208), Wydziale Nauk Społecznych (4167) oraz Wydziale Prawa i Administracji (3229). Kadra akademicka obejmuje 1879 osób na etatach badawczo-dydaktycznych. Łącznie z pracownikami i pracowniczkami niebędącymi nauczycielami akademickimi UŚ zatrudnia ponad 3200 osób (www.us.edu.pl)¹.

Na stronie internetowej uczelni znajduje się informacja i infografika o Celach Zrównoważonego Rozwoju z adnotacją, że UŚ „wspiera realizację Celów Zrównoważonego Rozwoju” oraz „podejmuje szereg inicjatyw i projektów, które pomagają realizować Cele Zrównoważonego Rozwoju ONZ. Pracownicy, studenci i doktoranci związani ze śląską Alma Mater, pracując indywidualnie oraz w zespołach, podejmują tematy ważne zarówno z perspektywy regionu, kraju, jak i świata. Szukają rozwiązań na rzecz walki z ubóstwem, głodem i nierównościami społecznymi, badają życie na lądzie i pod wodą, analizują skutki zmian klimatycznych. Wyniki ich badań przyczyniają się do poprawy warunków i jakości życia innych ludzi. Tworzą nowoczesne technologie, badają światowe i narodowe dziedzictwo kulturowe, a także makro- i mikrokosmos. Dzielią się wiedzą, popularyzując naukę i rozbudzając ciekawość poznawczą osób w każdym wieku. Uczą krytycznego myślenia, wrażliwości na słowa i nieustępliwości w zadawaniu pytań. Ich działalność badawcza, dydaktyczna i artystyczna przyczynia się do przekształcania świata” (Uniwersytet Śląski b.d.). Jednak poza tym ogólnym stwierdzeniem na stronie internetowej UŚ nie ma odniesień do konkretnych działań i projektów. Zagłębiając się w jej zasoby, można znaleźć informacje o projektach naukowych, dydaktycznych i popularyzujących naukę związanych z edukacją na rzecz zrównoważonego rozwoju, wymaga to jednak sporego wysiłku i determinacji. W odniesieniu do edukacji globalnej sensu stricto nie ma praktycznie nic.

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej (UMCS) z siedzibą w Lublinie jest największą uczelnią publiczną w Polsce Wschodniej. Województwo lubelskie, w stolicy którego znajduje się uniwersytet, odznacza się najniższym w Polsce PKB na osobę, należy też do najmniej zurbanizowanych obszarów w kraju. Jednocześnie jest to region o bogatej, wielokulturowej i wieloetnicznej historii, jeden z najbardziej zróżnicowanych religijnie w Polsce. Uczelnia kształci prawie 16 000 osób na prawie 90 kierunkach, w tym 11 w języku angielskim. Zatrudnia 2762 osoby, w tym 1525 osób na stanowiskach naukowo-dydaktycznych (www.umcs.pl).

W wywiadach uczestniczyło łącznie siedem osób, z czego cztery pracujące w Uniwersytecie Śląskim (na Wydziale Humanistycznym, Wydziale Nauk Przyrodniczych oraz Wydziale Sztuki i Nauk o Edukacji) oraz trzy z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej (z Wydziału Pedagogiki i Psychologii oraz Wydziału Nauk o Ziemi i Gospodarki Przestrzennej). Dwoje rozmówców z UŚ i dwoje z UMCS poza tym, że zajmuje się badaniami naukowymi i dydaktyką, pełni również funkcje kierownicze.

¹ Dla porównania, największa polska uczelnia – Uniwersytet Warszawski – ma około 40 000 studentów i studentek, doktorantów i doktorantek oraz słuchaczy i słuchaczek studiów podyplomowych. Zatrudnia 8 090 osób, w tym 4 106 nauczycieli i nauczycielek akademickich (Biuro Prasowe UW 2024).

2. KSZTAŁCENIE KADR NAUCZYCIELSKICH W POLSCE

2.1. System edukacji, szkoły i kształcenie kadr nauczycielskich w Polsce

W Polsce cele i treści kształcenia na etapie przedszkolnym i szkolnym (w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych) są regulowane przez podstawę programową ustanowioną przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Nie istnieje natomiast podstawa programowa dla instytucji szkolnictwa wyższego. Jednak niektóre zawody, w tym stanowiska nauczycielskie, są regulowane przez państwo, w związku z czym wszystkie uczelnie wyższe kształcące nauczycielki i nauczycieli są zobowiązane do przestrzegania krajowego standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, określanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

W ciągu ostatnich pięćdziesięciu lat kształcenie kadr pedagogicznych w Polsce przeszło znaczącą transformację. Ewolowało od scentralizowanego, zideologizowanego i jednolitego systemu w okresie PRL-u, poprzez decentralizację, wysiłki na rzecz dostosowania do zachodnich standardów i inicjatywy mające na celu podniesienie kwalifikacji nauczycieli i nauczycielek w „erze transformacji i integracji” po 1989 roku, aż po współczesne działania mające na celu poprawę jakości kształcenia kadr nauczycielskich i sprostanie ponadnarodowym oczekiwaniom edukacyjnym w „erze modernizacji i reform” (Madalińska-Michalak 2024).

Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku przyniosło m.in. konieczność dostosowania systemu edukacji do standardów europejskich i zapoczątkowało nowy etap w rozwoju kształcenia kadr pedagogicznych. Jak pisze Madalińska-Michalak (2024), nadrzędnym celem tego nowego etapu była modernizacja i podniesienie jakości kształcenia nauczycieli i nauczycielek. Faza ta owocowała wprowadzeniem innowacyjnych metod nauczania, większym naciskiem na praktyczne doświadczenie i działania oparte na dowodach oraz mocnym podkreśleniem znaczenia ciągłego rozwoju zawodowego.

Zmiana ta oznaczała większą autonomię dla instytucji kształcących nauczycielki i nauczycieli. Zamiast kierować się scentralizowanym programem nauczania, zyskały one większą elastyczność i niezależność i mogły aktywnie kształtować swoje programy edukacyjne.

Od 2015 roku kształcenie kadr pedagogicznych odbywa się wyłącznie w instytucjach szkolnictwa wyższego. Wcześniej było ono również dostępne w sektorze edukacji szkolnej, w tym w kolegiach nauczycielskich i nauczycielskich kolegiach języków obcych.

Krajowe standardy kształcenia nauczycieli i nauczycielek zostały określone w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego 2024). Standardy te regulują kształcenie następujących kategorii zawodowych:

1. Nauczyciele przedmiotowi, nauczyciele teoretycznych przedmiotów zawodowych, praktycznej nauki zawodu, nauczyciele prowadzący zajęcia oraz nauczyciele psychologowie;
2. Nauczyciele przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy 1–3 szkoły podstawowej);
3. Nauczyciele pedagogzy specjaliści, logopedzi i nauczyciele prowadzący zajęcia wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka.

Kształcenie kadr nauczycielskich odbywa się na uczelniach wyższych w ramach studiów pierwszego i drugiego stopnia lub jednolitych studiów magisterskich (plus ewentualnie studiów podyplomowych) dla wszystkich zawodów nauczycielskich, z wyjątkiem nauczycielek i nauczycieli przedszkolnych, edukacji wczesnoszkolnej oraz pedagogów i pedagogów specjalnych. Te grupy kształcone są wyłącznie w ramach jednolitych studiów magisterskich (przepisy przejściowe nadal dopuszczają minimalne kwalifikacje w postaci tytułu licencjata).

Za kształcenie nauczycieli i nauczycielek przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy 1–3) odpowiedzialne są wydziały pedagogiczne, w ramach pięcioletniego cyklu kształcenia w dziedzinie edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Wydziały przedmiotowe (np. polonistyki, biologii itd.) są odpowiedzialne za kształcenie przyszłych nauczycieli i nauczycielek przedmiotów w klasach 4–8 szkoły podstawowej i w szkole średniej.

Zgodnie ze standardami programy kształcenia nauczycieli i nauczycielek składają się z kilku obowiązkowych komponentów, w tym przygotowania merytorycznego do nauczania określonego przedmiotu, przygotowania psychologiczno-pedagogicznego oraz szkolenia metodycznego w zakresie podstaw dydaktyki i nauczania tego przedmiotu. Obowiązkowe są również praktyki nauczycielskie. Pozwalają one studentom i studentkom na zapoznanie się ze specyfiką pracy w środowisku szkolnym, zdobycie praktycznego doświadczenia w pracy z dziećmi i młodzieżą oraz zastosowanie w praktyce wiedzy teoretycznej i zdobytych umiejętności. Jednak, jak wskazuje Madalińska-Michalak (2024), w kształceniu przyszłych nauczycieli i nauczycielek przedmiotowych minimalny wymóg praktyk zawodowych stanowi zaledwie 8–14% programu, znacznie poniżej średniej unijnej wynoszącej 20%.

Nie istnieją żadne szczególne wymagania wstępne dla kandydatów i kandydatek na kierunki przygotowujące do zawodu nauczycielskiego, wystarczy świadectwo maturalne. Co więcej, predyspozycje studentów i studentek przygotowujących się do tego zawodu nie są systematycznie oceniane. Brak takiej ewaluacji przyczynia się do negatywnej selekcji osób wchodzących do zawodu (NIK 2017; Madalińska-Michalak 2024)².

Nauczyciele i nauczycielki są zobowiązani do ustawicznego rozwoju zawodowego. Proces doskonalenia zawodowego może obejmować zdobywanie dodatkowych kwalifikacji i uprawnień lub nowych kompetencji zawodowych. Odbywa się w różnych formach i instytucjach: w publicznych i niepublicznych placówkach doskonalenia kadr pedagogicznych (na poziomie centralnym, wojewódzkim lub lokalnym), uczelniach wyższych (np. na studiach podyplomowych), w formie doradztwa metodycznego, doskonalenia wewnątrzszkolnego lub działań samokształceniowych. Jak widać, jest to system zdecentralizowany, oferujący różnorodne możliwości doskonalenia zawodowego.

² Oczywiście nie jest to jedyny czynnik przyczyniający się do negatywnej selekcji osób rozpoczynających pracę w szkole. Wśród innych czynników można wskazać niski prestiż zawodu, niewystarczające wynagrodzenia, stale zmieniające się wymagania i przepisy, złe warunki pracy oraz rosnącą presję i oczekiwania ze strony władz i rodziców.

3. EDUKACJA GLOBALNA I NA RZECZ ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM I KSZTAŁCENIU KADR NAUCZYCIELSKICH

Szkolnictwo wyższe odgrywa kluczową rolę w procesie przejścia do zrównoważonego społeczno-ekonomicznego i kulturowego porządku społeczeństw (Findler i in. 2017; Leal Filho i in. 2019, The Worldwatch Institute 2017). Osoby kończące studia wyższe staną się niebawem liderkami i liderami w dziedzinie gospodarki, polityki, kultury i prawa. W związku z tym przyszłość ludzkości, a przynajmniej trendy kształtujące nadchodzące dekady (zarówno globalnie, jak i lokalnie), w dużej mierze zależą od wiedzy, jaką absolwentki i absolwenci zdobędą na temat najważniejszych problemów środowiskowych, globalnych wyzwań społeczno-ekonomicznych oraz alternatywnych prób ich rozwiązania.

Jest to szczególnie istotne w odniesieniu do kształcenia kadr pedagogicznych, które odgrywają znaczącą rolę nie tylko w edukacji szkolnej i pozaszkolnej, ale także w upowszechnianiu w społeczeństwie innowacji społecznych (np. koncepcji zrównoważonego rozwoju czy globalnego obywatelstwa). Edukacja uniwersytecka wpływa na postawy nowo wykwalifikowanych nauczycieli i nauczycielek i jest istotnym czynnikiem kształtującym ich sposób postrzegania świata. Oni z kolei współkształtują poglądy i postawy młodych ludzi, których uczą i wychowują. Dlatego osoby zajmujące się edukacją ekologiczną, globalną i edukacją na rzecz zrównoważonego rozwoju szybko dostrzegły, że reformy w zakresie kształcenia nauczycieli i nauczycielek oraz ich doskonalenia zawodowego są najszybszym i najskuteczniejszym sposobem kształtowania postaw uczniów i uczennic w edukacji.

3.1. Edukacja globalna i edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju w polskim systemie oświaty

Na początku należy wyjaśnić, jak w Polsce wygląda związek między edukacją globalną (*global education*, GE) a edukacją na rzecz zrównoważonego rozwoju (*education for sustainable development*, ESD). Historycznie rzecz biorąc, rozwijały się one równolegle, od czasu do czasu spotykając się i ponownie rozchodząc, zwłaszcza na poziomie naukowym i politycznym. Natomiast w działaniach organizacji pozarządowych dystans między nimi jest znacznie mniejszy. Można jednak zauważyć odmienne rozłożenie akcentów wśród NGO-sów – nacisk na kwestie ekologiczne i środowiskowe wśród organizacji pozarządowych zajmujących się ESD oraz skupienie się na globalnej sprawiedliwości i relacjach między globalnym Południem a globalną Północą wśród organizacji wdrażających GE.

W dyskursie naukowym GE i ESD są niemal odrębnymi dziedzinami, przy czym ESD ma znacznie dłuższą i bogatszą historię badawczą niż GE, która stała się przedmiotem badań dopiero około 10 lat temu. Z politycznego punktu widzenia za obie dziedziny odpowiadają dwa różne ministerstwa – za GE odpowiada Ministerstwo Spraw Zagranicznych, a za ESD Ministerstwo Klimatu i Środowiska³. Chociaż w podpisanym w 2011 roku wielostronnym porozumieniu w sprawie edukacji globalnej sygnatariusze zgodzili się na używanie jednego ogólnego terminu „edukacja globalna” jako pojęcia

³ Warto zauważyć, że Ministerstwo Klimatu i Środowiska dopiero od niedawna jest zaangażowane w wielostronne spotkania dotyczące GE (tzw. spotkania międzysektorowe).

parasolowego, obejmującego również ESD oraz inne „edukacje przymiotnikowe”, takie jak edukacja o prawach człowieka czy międzykulturowa (Grupa Zagranica 2011), w dyskursie naukowym te dwa obszary edukacji nadal funkcjonują oddzielnie. Dlatego również w niniejszym raporcie pokazujemy je jako dwa odrębne obszary edukacyjne, które czasami się zazębiają, ale częściej rozwijają się równolegle.

* * *

Wraz z przystąpieniem do Unii Europejskiej w 2004 roku Polska stała się częścią unijnej polityki współpracy rozwojowej. Została zobowiązana do prowadzenia własnej współpracy rozwojowej, co zaowocowało powstaniem Polskiej Pomocy. Pierwszy oficjalny program grantowy Polskiej Pomocy został ogłoszony w 2005 roku. Podobnie jak w wielu innych krajach także w Polsce **edukacja globalna** jest częścią współpracy rozwojowej.

Zgodnie z ustawą o współpracy rozwojowej przyjętą w 2011 roku (Dz. U. 2020 poz. 1648) organem odpowiedzialnym za koordynację i finansowanie GE jest Ministerstwo Spraw Zagranicznych. Ministerstwo Edukacji Narodowej jest natomiast odpowiedzialne za rozwijanie edukacji globalnej w sektorze edukacji formalnej oraz za zapewnianie doskonalenia zawodowego nauczycieli i nauczycielek. De facto obecnie odgrywa ono jednak rolę marginalną. Siłą napędową promowania i wdrażania GE są organizacje pozarządowe, które wspierają MEN w szkoleniu kadr nauczycielskich, publikują liczne materiały z zakresu edukacji globalnej oraz prowadzą działania edukacyjne, monitorujące i rzecznicze.

Kamieniem milowym w rozwoju GE w Polsce była reforma edukacyjna – strukturalna i programowa – z 2008 roku, która włączyła edukację globalną do podstawy programowej kształcenia ogólnego. Stało się to częściowo dzięki wysiłkom lobbingowym Grupy Zagranica⁴ i organizacji pozarządowych, które zainicjowały krajowy proces międzysektorowy dotyczący GE w Polsce (2009–2011). W maju 2011 roku proces ten zaowocował podpisaniem międzysektorowego porozumienia w sprawie edukacji globalnej, w którym interesariusze (organizacje pozarządowe, Ministerstwo Spraw Zagranicznych i Ministerstwo Edukacji Narodowej) potwierdzili chęć działania na rzecz GE i wzmocnienia wzajemnej współpracy w tym obszarze. Zobowiązali się również do rozszerzenia dotychczas podjętych działań oraz do promowania i wspierania rozwoju edukacji globalnej. Jednakże do dziś nie powstała krajowa strategia dotycząca GE.

Ponadto interesariusze uzgodnili wspólną definicję edukacji globalnej. Porozumienie definiuje ją jako „część edukacji obywatelskiej i wychowania, która poszerza ich zakres poprzez uświadomienie istnienia globalnych zjawisk i współzależności. Jej głównym celem jest przygotowanie odbiorców do stawiania czoła wyzwaniom dotyczącym całej ludzkości” (Grupa Zagranica 2011). Jak wspomniano, zgodnie z tym porozumieniem, termin „edukacja globalna” powinien być używany jako termin parasolowy, obejmujący inne „edukacje przymiotnikowe”, w tym – edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju. Należy jednak zauważyć, że ESD w Polsce jest mocno zakorzeniona w edukacji środowiskowej i ekologicznej, co zaowocowało silniejszym nachyleniem w tym właśnie kierunku.

W 2017 roku w wyniku strukturalnej i programowej reformy systemu edukacji wdrożono nową podstawę programową. Reforma była szeroko krytykowana przez środowiska nauczycielskie i nauko-

⁴ Grupa Zagranica to platforma 59 polskich organizacji pozarządowych zajmujących się międzynarodową współpracą rozwojową, wspieraniem demokracji, pomocą humanitarną i edukacją globalną. <https://zagranica.org.pl>.

we, nauczycielskie związki zawodowe, a także rodziców i organizacje pozarządowe jako niekonsultowana, pospieszna, motywowana politycznie. Krytykowana była również podstawa programowa – jako anachroniczna, zideologizowana itp. (Grupa Zagranica 2017; Komisja Dydaktyczna PTH 2017; Rada Języka Polskiego 2017). Co najważniejsze w kontekście tego raportu, w nowej podstawie programowej zabrakło miejsca dla treści, celów i wartości edukacji globalnej (Aleksiak, Kuleta-Hulboj 2020, Kuleta-Hulboj, Aleksiak 2022).

Ponadto od 2019 roku finansowanie przez państwo działań z zakresu GE znacznie spadło: z 2 204 431 zł w 2019, przez 1 111 628 zł w 2020, 227 087 zł w 2021, do 239 603 zł w 2022 roku (MSZ 2020, 2021, 2022, 2023).

Większość szkolnych działań w zakresie edukacji globalnej odbywa się obecnie podczas corocznego Tygodnia Edukacji Globalnej⁵. Wiele z nich jest realizowanych przez organizacje pozarządowe jako projekty krótkoterminowe (np. warsztaty, gry, kampanie szkolne). Nieliczne szkoły prowadzą długoterminową współpracę z organizacjami pozarządowymi, której kulminacją staje się Tydzień Edukacji Globalnej. Pomimo braku GE w podstawie programowej wśród nauczycielek i nauczycieli wciąż zdarzają się osoby, które realizują własne projekty edukacji globalnej lub po prostu kontynuują poruszanie tematów GE podczas prowadzonych przez siebie lekcji (Aleksiak, Kuleta-Hulboj, Zielińska 2023). Są to jednak wyjątki, które nie zmieniają faktu, że ze względu na zmiany polityczne rozpoczęte w 2015 roku edukacja globalna zaczęła znikać z polskich szkół. Pewną nadzieję na poprawę sytuacji przyniosły wybory parlamentarne i zmiana koalicji rządzącej w 2023 roku. Ministerstwo Edukacji Narodowej zapowiedziało kolejną reformę edukacji, w tym również zmiany w podstawie programowej. Jak na razie jednak edukacja globalna w szkołach jest domeną niewielu zaangażowanych, zmotywowanych osób. To one są fundamentem, na którym się opiera i dzięki którym trwa.

* * *

Zasada zrównoważonego rozwoju jest zapisana w najważniejszym polskim akcie prawnym – Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. Zgodnie z art. 5 „Rzeczpospolita Polska [...] zapewnia ochronę środowiska, kierując się zasadą zrównoważonego rozwoju”. Jednak mimo że ważne dokumenty międzynarodowe, takie jak Agenda 21 czy Strategia ONZ na rzecz Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju, nałożyły na wszystkie kraje członkowskie obowiązek włączenia realizacji zadań i celów **edukacji dla zrównoważonego rozwoju** do systemów edukacyjnych, w Polsce wciąż pozostaje wiele do zrobienia. Niektóre tematy z tego obszaru są uwzględnione w obowiązującej nadal podstawie programowej z 2017 roku, jednak terminy „zrównoważony rozwój” i „edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju” nie są dobrze i powszechnie znane. Znacznie lepiej zakorzeniona w szkołach jest – wąsko rozumiana – edukacja ekologiczna, skoncentrowana na ochronie środowiska i kształtowaniu zachowań proekologicznych (Gadomska 2023; Gola 2023). Jak argumentuje Gadomska: „Wielu nauczycielom przydałoby się zatem rzetelne szkolenie, podczas którego mogliby poznać dokładnie cele zrównoważonego rozwoju, aby następnie mogli edukować swoich uczniów, zgodnie z celami edukacji w tej dziedzinie” (s. 20).

W 2019 roku w Polsce, podobnie jak w wielu innych krajach na całym świecie, młodzi ludzie strajkowali i protestowali przeciwko beczynności klasy politycznej w obliczu zmian klimatycznych spo-

⁵ Tydzień Edukacji Globalnej to coroczna ogólnoswiatowa inicjatywa podnosząca świadomość, koordynowana przez Centrum Północ-Południe Rady Europy. Odbywa się zwykle w trzecim tygodniu listopada. Więcej informacji: <https://www.coe.int/en/web/north-south-centre/the-global-education-week>.

wodowanych przez człowieka. Wśród postulatów polskiego Młodzieżowego Strajku Klimatycznego znalazł się następujący: „Domagamy się zawarcia kompleksowej i aktualnej wiedzy o mechanizmach kryzysu klimatycznego w podstawie programowej na wszystkich szczeblach edukacji, przy zapewnieniu kadrze nauczycielskiej obowiązkowych szkoleń w tym zakresie. Jednocześnie edukację klimatyczną w pełnym zakresie swoich kompetencji powinny zapewniać samorządy lokalne” (Młodzieżowy Strajk Klimatyczny 2019). W odpowiedzi Ministerstwo Edukacji Narodowej wskazało, że „zagadnienia ochrony klimatu, jakości powietrza i odpowiedniej postawy obywatelskiej stanowią część edukacji o zrównoważonym rozwoju (a szerzej edukacji globalnej), obecnej w polskich szkołach” oraz że są one realizowane zarówno w systemie edukacji formalnej, jak i pozaformalnej (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2020). Wnikliwa analiza podręczników przeprowadzona przez Golę (2023) pokazuje jednak, że marginalizują one wątki aksjologiczne i etyczne, a dominująca narracja utrwała przekonanie, że przyroda należy do człowieka i powinna służyć jego celom⁶. Przywoływana autorka zaleca nie tylko zmiany w podstawie programowej i konsultacje z autorami i autorkami podręczników, ale także zmianę paradygmatu edukacji na mniej antropocentryczny. Potwierdza to, że w dziedzinie edukacji środowiskowej w Polsce jest jeszcze wiele do zrobienia.

W 2020 roku rząd przyjął dokument *Polityka ekologiczna państwa 2030 – strategia rozwoju w obszarze środowiska i gospodarki wodnej*, w którym znalazło się m.in. zadanie stworzenia strategicznego planu działań w zakresie edukacji ekologicznej i klimatycznej. Dokument ten stanowi podstawę do szerszego włączenia edukacji klimatycznej i edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju do edukacji formalnej i pozaformalnej. W 2021 roku Minister Klimatu i Środowiska powołał jako organ doradczy Zespół ds. edukacji ekologicznej, w tym klimatycznej, i promocji ekologicznych warunków życia. Głównym zadaniem zespołu było przygotowanie 40 scenariuszy lekcji o tematyce związanej z ochroną klimatu, które mogłyby być realizowane w ramach godzin wychowawczych. Scenariusze te zostały opracowane i udostępnione na stronie ministerstwa (Ministerstwo Klimatu i Środowiska 2023). Po zmianie rządu, w sierpniu 2024 roku, powołany został nowy organ doradczy – Zespół ds. prac nad Strategicznym Planem Działań w Zakresie Edukacji Ekologicznej, którego zadaniem jest opiniowanie i konsultowanie działań ministerstwa oraz wsparcie merytoryczne. W składzie zespołu znalazły się osoby z ogromną wiedzą i doświadczeniem w zakresie edukacji środowiskowej, klimatycznej, ekologicznej czy na rzecz zrównoważonego rozwoju, istnieje zatem nadzieja na pozytywne zmiany w tym obszarze.

3.2. GE i ESD w kształceniu kadr nauczycielskich w Polsce

Jak już wspomniano, polskie uczelnie kształcące przyszłą kadrę nauczycielską mają znaczną autonomię w opracowywaniu swoich programów nauczania. Są wprawdzie zobowiązane do wdrażania standardów kształcenia nauczycieli i nauczycielek, ale poza tym mogą samodzielnie decydować o poszerzeniu oferty edukacyjnej o obszary takie jak GE czy ESD. Efekty kształcenia w zakresie wiedzy przedmiotowej (np. biologii lub geografii) są zawarte w programach studiów poszczególnych dyscyplin i nie są ujednoczone. Dlatego raport koncentruje się na dwóch pogłębionych studiach przypadku – GE i ESD w Uniwersytecie Śląskim i Uniwersytecie im. Marii Curie-Skłodowskiej.

* * *

⁶ Gola przeanalizowała podręczniki do biologii, przyrody i edukacji wczesnoszkolnej z lat 2018–2022.

W Unii Europejskiej uczenie się na rzecz zielonej transformacji i zrównoważonego rozwoju było w ostatnich latach strategicznym priorytetem. Ponadto UE wspiera państwa członkowskie we włączaniu zrównoważonego rozwoju do ich systemów edukacji, np. poprzez *Rezolucję Rady z dnia 26 lutego 2021 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia na rzecz europejskiego obszaru edukacji i w szerszej perspektywie (2021-2030)* (Council of the European Union 2021). W czerwcu 2022 roku Rada Unii Europejskiej przyjęła *Zalecenie Rady w sprawie uczenia się na rzecz zielonej transformacji i zrównoważonego rozwoju* (Council of the European Union 2022a), w którym wzywa państwa członkowskie do umieszczenia uczenia się na rzecz zrównoważonego rozwoju w centrum ich polityki edukacyjnej oraz do zapewnienia, aby obecne i przyszłe kadry nauczycielskie były odpowiednio przygotowane i przeszkolone do nauczania swoich uczniów i uczennic.

Również UNESCO podejmuje liczne działania zmierzające do wzmocnienia obecności ESD w systemach edukacji, na przykład w ramach zainicjowanego w 2020 roku programu *Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju: W kierunku osiągnięcia Celów Zrównoważonego Rozwoju (ESD do 2030)*, w której budowanie potencjału nauczycieli i nauczycielek jest jednym z działań priorytetowych (UNESCO 2020).

Podobnie zarówno w polityce międzynarodowej, jak i licznych politykach krajowych istnieją zobowiązania do włączenia wysokiej jakości edukacji globalnej nie tylko do formalnej, ale także do pozaformalnej edukacji, jako istotnego elementu uczenia się przez całe życie (Council of Europe 2011; ONZ 2015; GENE 2022). W dokumentach ONZ, zobowiązaniach międzynarodowych oraz priorytetach edukacyjnych UE i Rady Europy konsekwentnie podkreśla się kluczową rolę nauczycieli i nauczycielek w realizacji edukacji globalnej (UNESCO 2014, 2015; ONZ 2015; Council of the European Union 2022a).

W czerwcu 2022 roku Rada UE podkreśliła również zbieżności i wspólne cele ESD i GE, określając je jako edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju i globalnego obywatelstwa oraz wskazując ich rolę w osiągnięciu celów zrównoważonego rozwoju (Council of the European Union 2022b).

W literaturze przedmiotu powszechnie uznaje się, że kompetencje nauczycieli i nauczycielek w zakresie GE i ESD powinny obejmować nie tylko wymiar poznawczy, ale także emocjonalny i behawioralny (Tarozzi, Malon 2019; UNESCO 2021). Oznacza to, że kształcenie kadr nauczycielskich w tym obszarze powinno obejmować: (1) dostarczanie wiedzy i zrozumienia zrównoważonego rozwoju, środowiska, ekonomii i kwestii społecznych, a także wiedzy dydaktycznej (jak uczyć innych); (2) wpajanie wartości i rozwijanie postaw (sprawiedliwość, równość, pokój, tolerancja, inkluzja itp.); i wreszcie (3) kształtowanie odpowiedzialnych i zaangażowanych zachowań oraz rozwijanie umiejętności (Oxfam 2015; UNESCO 2018; 2021). Sama wiedza nie wystarczy, konieczna jest głębsza zmiana postaw i zaangażowanie w działanie. To transformacyjne podejście jest silnie podkreślane w literaturze, szczególnie przez krytycznych badaczy i badaczki (np. Shultz 2007; Bourn 2015; Tarozzi, Malon 2019).

W ostatnich latach poczyniono znaczne wysiłki w celu opracowania i zdefiniowania kompetencji, których nauczycielki i nauczyciele potrzebują do prowadzenia edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, zwanych łącznie „umiejętnościami w zakresie zrównoważonego rozwoju”. Powstały na przykład europejskie ramy kompetencji w zakresie zrównoważonego rozwoju dla edukatorów i edukatorek (UNECE 2012; 2013). Czerpią one inspirację z tzw. Raportu Delorsa (UNESCO 1996), który podkreśla cztery filary edukacji: uczenie się, aby wiedzieć, uczenie się, aby robić, uczenie się, aby żyć razem, i uczenie się, aby być.

We wspomnianym wyżej zaleceniu Rady Unii Europejskiej z czerwca 2022 roku zaproponowano zestaw środków i narzędzi wspierających rozwój kompetencji nauczycieli i nauczycielek niezbędnych do wdrażania ESD. Obejmują one między innymi następujące działania: włączenie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju do standardów zawodowych nauczycieli lub ram kompetencji oraz programów kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli; wsparcie dla tworzenia programów mentoringu, tworzenie stanowisk dla pedagogów takich jak koordynator szkolny; przyjęcie takich metod pedagogicznych, które wzmacniają nauczanie i uczenie się w sposób interdyscyplinarny oraz rozwijają społeczno-emocjonalne aspekty uczenia się; oraz dostęp do ośrodków wiedzy specjalistycznej i wspieranie udziału w projektach badawczych (Council of the European Union 2022a).

Jak sytuacja w tym zakresie wygląda w Polsce? Odpowiedź można znaleźć w raporcie Eurydice, sieci informacji o systemach edukacyjnych w Europie, dotyczącym edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju (European Commission/EACEA/Eurydice 2024). Jest to raport z badania analizującego, czy i w jaki sposób systemy edukacji w całej Europie wyznaczają cele edukacyjne związane ze zrównoważonym rozwojem w programach kształcenia nauczycieli i nauczycielek, zarówno w ramach kształcenia przygotowującego do zawodu nauczycielskiego, jak i doskonalenia zawodowego. Jeśli chodzi o Polskę, raport stwierdza, że:

- **Kompetencje związane ze zrównoważonym rozwojem nie są uwzględnione w ramach standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela określonego przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego.**
- **Cele kształcenia w zakresie zrównoważonego rozwoju są prawie nieobecne w regulacjach i wytycznych dotyczących programów kształcenia kadr nauczycielskich** – odnoszą się jedynie do zrozumienia zagadnień i koncepcji związanych ze zrównoważonym rozwojem i mają zastosowanie tylko do przyszłych nauczycieli i nauczycielek niektórych przedmiotów (przyrody⁷, biologii i geografii).
- **W regulacjach i programach doskonalenia zawodowego edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju jest obecna w ograniczonym stopniu** i tylko częściowo odnosi się do jednego z czterech badanych wymiarów edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, czyli „innowacyjnych i angażujących metod prowadzenia edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju”⁸. – dotyczy głównie edukacji outdoorowej (na świeżym powietrzu, *outdoor education*) i uczenia się przez działanie. Jednak ponieważ w Polsce system doskonalenia kadr nauczycielskich jest zdecentralizowany, nawet w przypadku braku ESD w przepisach dotyczących doskonalenia zawodowego może ona być uwzględniona w ofercie różnych ośrodków.
- **Przywództwo w zakresie zrównoważonego rozwoju jest nieobecne w regulacjach i programach doskonalenia kadr nauczycielskich.**
- **Polska raportuje tylko trzy spośród różnych działań wspierających nauczycieli i nauczycielki w prowadzeniu edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju:** dostarczanie

⁷ Przyroda to odrębny przedmiot obejmujący treści z zakresu biologii, chemii, fizyki i geografii, obecnie nauczany w klasach 4 szkoły podstawowej.

⁸ Inne wymiary to: „wiedza i zrozumienie zagadnień, koncepcji i wartości związanych ze zrównoważonym rozwojem”; „międzyprzedmiotowe i interdyscyplinarne nauczanie zrównoważonego rozwoju”; „rozwój partnerstw w celu połączenia uczących się ze światem przyrody, ich społecznością lokalną i społecznością globalną” (European Commission/EACEA/Eurydice 2024).

materiałów dydaktycznych, zasobów i wytycznych; tworzenie specjalnych sieci i społeczności praktyków w zakresie zrównoważonego rozwoju; oraz istnienie jednostek eksperckich, w których nauczyciele mogą otrzymać dodatkowe wsparcie. W Polsce nie funkcjonują inne rodzaje rozwiązań obecnych w krajach europejskich, takich jak centra edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, komitety sterujące (*steering committees*), szkolni koordynatorzy i koordynatorki czy delegaci i delegatki ds. zrównoważonego rozwoju ani programy mentorskie.

Jeśli chodzi o edukację globalną, nie istnieje żaden podobny europejski raport na temat jej obecności w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli i nauczycielek, który obejmowałby Polskę. Opierając się jednak na rosnącej literaturze na ten temat, można założyć, że cele, treści i umiejętności związane z GE nie są powszechnie obecne w programach kształcenia nauczycieli na całym świecie (Estellés, Fischman 2022). A Polska – jak pokazuje niniejsze badanie – nie jest wyjątkiem.

Na podstawie powyższych informacji można stwierdzić, że osoby przygotowujące się do zawodu nauczycielskiego mają podczas swojej edukacji akademickiej niewielkie szanse na zdobycie wiedzy i umiejętności oraz ukształtowanie postaw niezbędnych do realizacji GE i ESD w swoich przyszłych miejscach pracy. W rezultacie nauczyciele i nauczycielki czują się nieprzygotowani do prowadzenia edukacji globalnej i edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju wśród swoich uczniów i uczennic (UNESCO 2021). Aby zyskać pogłębioną znajomość i zrozumienie tej sytuacji, zaczęliśmy badać realia praktyki akademickiej na dwóch polskich uniwersytetach kształcących przyszłe kadry nauczycielskie. Wyniki tych badań zaprezentowane zostały poniżej.

4. GE I ESD W KSZTAŁCENIU KADR NAUCZYCIELSKICH W POLSCE – WYNIKI BADAŃ

4.1 Konceptualizacje edukacji globalnej i edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju

Wszyscy rozmówcy i rozmówczynie są – w mniejszym lub większym stopniu – zaznajomieni z koncepcjami edukacji globalnej i edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Jednak większości z nich bliższa jest edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju. Istnieją ku temu różne powody, związane również z tym, jak rozumieją GE i ESD.

Charakteryzując **edukację globalną**, osoby uczestniczące w badaniu używają wyrażeń takich jak „skupienie się na niesprawiedliwości na świecie”, „część edukacji obywatelskiej, radzenie sobie z globalnymi kryzysami”, „zrozumienie, jak działa świat, i podkreślenie współzależności”, „przygotowanie ludzi do odpowiedzialnego życia w społeczeństwie, opartego na sprawiedliwości”. GE jest dość powszechnie rozumiana jako termin szerszy niż ESD. Jedna z osób rozumie GE szczególnie szeroko, jako obejmującą również ESD, edukację międzykulturową i inne „edukacje przymiotnikowe” o podobnych priorytetach tematycznych. Dla tej osoby edukacja globalna polega na przygotowaniu uczniów i uczennic do świadomego i odpowiedzialnego bycia w świecie, co oznacza świadomość bycia elementem relacji natura – kultura i świadomego ich kształtowania. Można tu odnaleźć podobieństwa do Deklaracji Edukacji Globalnej z Maastricht (2002). Należy dodać, że żadna z osób uczestniczących w badaniu nie odnosi się do krytycznego modelu GE (Andreotti 2006).

Jeśli chodzi o **edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju**⁹ i jej rozumienie wśród osób badanych, można wyróżnić różne podejścia, mieszczące się w spektrum od koncepcji krytycznych do „miękkich”, bardziej zorientowanych społecznie lub przyrodniczo (bardziej antropocentrycznych lub ekocentrycznych). Najczęstsze wśród rozmówców i rozmówczyń jest podejście najbardziej konwencjonalne: ESD jest definiowana poprzez odniesienie do koncepcji zrównoważonego rozwoju rozumianego jako maksymalizacja zysków i korzyści społecznych przy jednoczesnym minimalizowaniu negatywnego wpływu na środowisko lub jako rozwój, który zaspokaja potrzeby obecnych pokoleń bez narażania zdolności przyszłych pokoleń do zaspokojenia ich potrzeb (Brundtland 1987). W związku z tym ESD definiuje się jako „równoważenie trzech filarów rozwoju (gospodarczego, społecznego i środowiskowego)”. Podejście to można sklasyfikować jako „miękkie” lub antropocentryczne (Khoo, Jorgensen 2021).

Tylko jedna osoba przywołuje konkretną definicję ESD z literatury akademickiej, wskazując, że poznała ją kilka lat temu i nadal uważa ją za istotną i przydatną. Inna osoba definiuje ESD jako globalną etykę uwzględniającą interesy i potrzeby ludzi na całym świecie, w tym także przyszłych pokoleń. Jednocześnie jednak stwierdza, że zarówno edukacja globalna, jak i edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju są dla niej zbyt antropocentryczne. Osoba ta woli używać takich terminów jak „edukacja klimatyczna” i „edukacja środowiskowa”, ponieważ wskazują one na główne globalne wyzwania, przed którymi dzisiaj stoimy.

⁹ Albo edukację zrównoważoną (edukację sustensywną) – w Polsce te terminy używane są zamiennie, choć zdecydowanie bardziej popularna jest edukacja na rzecz (lub dla) zrównoważonego rozwoju.

Wszyscy rozmówcy i rozmówczynie uważają, że GE i ESD są ze sobą powiązane lub nakładają się na siebie. Ich wspólną cechą jest koncentracja na kształtowaniu postaw i wpajaniu określonych wartości. Są to odmiany „edukacji dla lepszej przyszłości”, jak ujmuje to jedna z osób badanych. Inna dodaje, że są one powiązane, ponieważ kwestie środowiskowe i społeczne też się ze sobą łączą. Stwierdzenie to pośrednio wskazuje na rozumienie GE i ESD przez badaną osobę – z jej perspektywy kładą one po prostu nacisk na różne wymiary kwestii globalnych.

Podsumowując, dla większości rozmówców i rozmówczyń edukacja globalna jest terminem szerszym niż edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju. Największa różnica polega na odmiennym rozłożeniu akcentów: w odbiorze badanych GE silnie koncentruje się na niesprawiedliwości społecznej i gospodarczej, podczas gdy ESD nadaje priorytet kwestiom środowiskowym. Dla niektórych respondentów i respondentek GE jest wręcz zbyt antropocentryczna.

No, postrzegam ją [edukację globalną – MKH] jako ważną, istotną, aczkolwiek... No, nie wiem, czy słusznie, ona też jest taka antropocentryczna dla mnie. Jakby... skupia się za bardzo na człowieku, a trochę za mało na przyrodzie, losie innych gatunków. [...] Wydaje mi się, że powinna być edukacja... jak ją nazwać? Ekologiczna? Klimatyczna? GE skupia się bardziej na ludziach, na tej niesprawiedliwości, i jest to słuszne, tylko że powinna być ona uzupełniona o tę edukację klimatyczną, środowiskową, czy jeszcze taki termin: edukacja symbiotyczna [T1].

Definiując edukację globalną i edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju, niektórzy respondenci i respondenci odnoszą się do **kompetencji**, które te podejścia mają rozwijać lub wspierać. Szczególnie podkreślają wymiar etyczny, behawioralny i emocjonalny (wartości, postawy, emocje i zachowania), podczas gdy wymiar poznawczy – skoncentrowany na wiedzy i zrozumieniu konkretnych pojęć, zagadnień i procesów – jest wymieniany znacznie rzadziej.

Myślę, że zmiana postaw nauczycieli [jest najważniejsza – MKH]. [...] musimy zacząć od postaw i kompetencji. Jeżeli my postaw nie zmienimy i ktoś będzie ukierunkowany tylko znowu na takie sztywne poglądy, które nie podlegają zmianom, nie są dostosowane do czasów, w których my żyjemy, a też i w kontekście tego, co w przyszłości nas czeka i jakie zmiany, pracując chociażby z pokoleniem Alfa albo kolejnymi pokoleniami, no to tu możemy poleć, powiem szczerze, na tej arenie. Więc zmiana postaw nauczycieli, w ogóle podejście do edukacji i wyposażenie ich w kompetencje. Takie kompetencje, które będą sprzyjały temu, że jak oni wejdą do szkół, to będą z kolei przekazywać to dzieciom. Że będzie to wszystko szło w kierunku otwartości, tego zrównoważonego rozwoju, patrzenia też w kierunku innych ludzi, społeczeństw, Ziemi ogólnie. No dla mnie osobiście to te dwie rzeczy – postawy i kompetencje [H3].

Jedna z osób badanych podkreśla liczne kompetencje uważane za ważne w kształceniu przyszłych nauczycieli i nauczycielek: umiejętność postrzegania świata przez pryzmat środowiska i dekonstrukcji antropocentryzmu; umiejętności miękkie, takie jak empatia, wrażliwość, uważność, poczucie sprawczości, poczucie odpowiedzialności, rezyliencja; docenianie lokalności i dostrzeganie znaczenia przestrzennego wymiaru naszego życia i uczenia się; transdyscyplinarność; zaangażowanie; znajomość zagadnień związanych z klimatem i środowiskiem. Według tej osoby, jeśli nie uda nam się rozwinąć tych kompetencji wśród przyszłych nauczycieli i nauczycielek, stracimy przyszłe pokolenia.

Z kolei inna osoba wymienia w tym kontekście umiejętności krytycznej analizy, niezależnego myślenia, wyboru źródeł informacji, otwartość i zdolność postrzegania świata z szerszej perspektywy [H4].

Wszyscy rozmówcy i rozmówczynie podkreślają **znaczenie** włączenia GE i ESD do programu kształcenia i doskonalenia nauczycieli i nauczycielek, nawet jeśli sami nie zajmują się tym w dydaktyce akademickiej. Jednocześnie przyznają, że obecność tych obszarów w edukacji uniwersyteckiej, a w szczególności w kształceniu kadr nauczycielskich, jest w najlepszym razie ograniczona, a w najgorszym – nie ma o niej mowy. Więcej na ten temat można znaleźć w dalszej części raportu.

Jeden z rozmówców, ekspert w dziedzinie standardów kształcenia nauczycieli i nauczycielek, twierdzi, że przyszłe kadry pedagogiczne powinny być kształcone w szerszym zakresie, niż wymagają tego obecne standardy. Niezależnie od przedmiotu, do nauczania którego przygotowani są studenci i studentki, potrzebują oni przynajmniej elementów edukacji globalnej, edukacji obywatelskiej i edukacji klimatycznej. Jednakże, według tego rozmówcy, nie jest to szeroko rozpowszechniony punkt widzenia na jego uniwersytecie.

Inna osoba z tej samej instytucji, bardzo zaangażowana w promowanie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i klimatu, twierdzi, że kwestie środowiskowe powinny być kluczowymi tematami nauczonymi w szkołach. Dlatego też powinny być obecne w kształceniu uniwersyteckim, aby przyszłe kadry pedagogiczne były przygotowane do tego kluczowego zadania.

My potrzebujemy na nowo przygotować nauczycieli. Czyli co roku tracimy tych studentów, jeżeli ich nie wykształcimy. Tak naprawdę jest tu ogromna rola uniwersytetów wszystkich, najbardziej kierunków pedagogicznych. Jeżeli my nie zmienimy kształcenia, to my jakby co roku przegrywamy już tę bitwę o lepszy świat, nie ucząc nowych metod, zaangażowania, interdyscyplinarności. Nie ucząc tego, że trzeba zerwać z systemem ławkowo-klasowym, że trzeba wyjść, trzeba dotknąć, trzeba doświadczyć. [...] Więc my mamy przeogromne zadanie, żeby wykształcić po prostu nauczycieli, którzy już w kolejnym roku pójdą i będą w taki sposób myśleć, w taki sposób uczyć i w taki sposób traktować treści [T2].

Respondentka z innego uniwersytetu, wcześniej odpowiedzialna za jakość edukacji w swej instytucji, postrzega ESD i GE jako niezbędną perspektywę w edukacji. W opinii tej osoby wszechstronne kształcenie nie może się bez nich obejść. Powinny one funkcjonować jako rodzaj drogowskazu w nauczaniu każdego przedmiotu, być obecne w kształceniu nauczycieli i nauczycielek jako system wartości kształtujący treści i metody kształcenia. Kształcenie kadr nauczycielskich powinno dostarczać rzetelnej wiedzy na temat mechanizmów funkcjonowania świata i konsekwencji naszych działań. Powinno również podnosić świadomość globalną i ekologiczną zarówno wśród uczniów i uczennic, jak i nauczycielek i nauczycieli – muszą oni wierzyć w to, czego będą nauczać.

Po pierwsze, konieczność pełnego kształcenia. Bez tych kwestii nie jesteśmy w stanie kształcić całościowo, holistycznie, systemowo. A po drugie, no ja sama jestem orędowniczką, ogromną orędowniczką życia w sposób zrównoważony. [...] Więc to tak wygląda, takie są przyczyny. Raz, że taka jest konieczność, żeby studenta dobrze, w sposób pełny wykształcić, my to musimy robić. A druga rzecz to moje osobiste przesłanki, moje wartości [H4].

Co motywuje rozmówców i rozmówczynie do zajmowania się edukacją globalną i edukacją na rzecz zrównoważonego rozwoju oraz co chcieliby osiągnąć? Jest to temat kolejnej części raportu.

4.2. Motywacja i cele

Osobista motywacja i cele

Zapytane o początki swojego zainteresowania GE i ESD i zaangażowania w te obszary, osoby badane udzieliły dwojakich odpowiedzi. Dla części z nich zaczęło się to przypadkowo, dla innych – zainteresowanie to było od dawna głęboko zakorzenione w ich wartościach i światopoglądzie. Przykładem przypadkowego zetknięcia się z problematyką klimatyczną jest sugestia współpracownika, aby klimat stał się nadrzędnym tematem działań badawczych w nowo utworzonym interdyscyplinarnym centrum badawczym. Zespół zaakceptował pomysł i szybko stało się jasne, że temat ten ma ogromny potencjał, jest zarówno ważny, jak i angażujący. Przykładem drugiej ścieżki prowadzącej do zaangażowania może być historia rozmówcy, który na początku lat 90. zainteresował się ekofilozofią i głęboką ekologią i od tego czasu w różnych obszarach, akademickich i pozaakademickich, aktywnie promuje edukację środowiskową.

Większość rozmówców i rozmówczyń opowiada też o roli znaczących spotkań z innymi osobami zaangażowanymi w GE lub ESD, reprezentującymi przede wszystkim środowisko naukowe oraz organizacje pozarządowe. Spotkania te mogą stanowić bodziec do zainteresowania się GE i ESD i zaangażowania w ten temat lub zapewniać wsparcie, zachętę do samorozwoju oraz podtrzymywać motywację do działania nawet w mniej sprzyjających środowiskach i czasach. A czasem wszystko to naraz.

I trafiłam na nabór do projektu Edukacja globalna, i wtedy nie wiedziałam, czym ona jest. I od 2011 roku do 2019 miałam możliwość właśnie rozwijania się w tym zakresie, właśnie dzięki temu projektowi. Tutaj też poznanie przedstawicieli różnych organizacji pozarządowych. No, edukacja, która była właśnie tym procesem umożliwiającym samorozwój, ale też implementację tej wiedzy na województwo lubelskie. I też kontakty właściwie w całej Polsce z różnymi osobami, ścieranie się poglądów, dyskusje, współpraca, wymiana, to jest chyba klimat, który najbardziej mi odpowiada. I odpowiadał. I to jest źródło tego mojego dalszego rozwoju i pójścia właśnie w etnopedagogikę [T3].

Trzeba podkreślić, że zaangażowanie w edukację globalną lub edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju może prowadzić do wypalenia zawodowego lub zniechęcenia – rozmówcy i rozmówczynie spotykają się z brakiem zrozumienia, lekceważeniem oraz negowaniem antropogenicznych źródeł zmian klimatu (także w swoich miejscach pracy). Ich praca nie zawsze przynosi natychmiastowo zauważalne rezultaty, wyniki często są odroczone w czasie. W tym kontekście jedna z uczestniczek wywiadu wspomina, jak ważne i nagradzające są dla niej momenty olśnienia, gdy studentki i studenci dostrzegają związek między omawianymi zagadnieniami a swoim życiem.

Strategiczne cele instytucjonalne

W ramach badania przeprowadzono analizę deklaracji misji i dokumentów strategicznych uniwersytetów w celu zbadania ich instytucjonalnych celów strategicznych.

W przypadku Uniwersytetu Śląskiego kluczowym celem strategicznym sformułowanym w strategii rozwoju na lata 2020–2025 jest przekształcenie uczelni w uniwersytet badawczy¹⁰ (Uniwersytet Ślą-

¹⁰ Status uczelni badawczej w Polsce przyznawany jest w ramach programu Inicjatywa Doskonałości – Uczelnia Badawcza (IDUB), który ma na celu zwiększenie międzynarodowego znaczenia polskich uczelni. Instytucje, którym przyznano ten status, otrzymują dodatkowe fundusze na rozwój badań i kształcenia akademickiego.

ski 2021). Strategia zawiera odniesienia do Celów Zrównoważonego Rozwoju, które w dużej mierze kształtują Priorytetowe Obszary Badawcze (POB). POB to:

1. Harmonijny rozwój człowieka – troska o ochronę zdrowia i jakość życia.
2. Nowoczesne materiały i technologie oraz ich społeczno-kulturowe implikacje.
3. Zmiany środowiska i klimatu wraz z towarzyszącymi im wyzwaniami społecznymi.
4. Humanistyka dla przyszłości – interdyscyplinarne badania kultury i cywilizacji.
5. Badanie fundamentalnych właściwości natury.

Jednak jeśli chodzi o globalne obywatelstwo lub edukację globalną, jakiegokolwiek odniesienia czy powiązania są minimalne. Ograniczają się one do (1) uznania powagi współczesnych „wyzwań cywilizacyjnych” (głównie zmian środowiskowych i klimatycznych wraz z ich implikacjami społecznymi) oraz (2) podkreślenia znaczenia umiędzynarodowienia nauki i szkolnictwa wyższego. Głównym celem umiędzynarodowienia wydaje się jednak nie rozwijanie globalnego obywatelstwa, ale poprawa pozycji uczelni w rankingach.

Wśród bardziej szczegółowych celów operacyjnych nie ma niemal żadnego związanego z ESD lub GE. W obszarze nauczania strategia zawiera tylko jeden cel: „Wypracowanie założeń kształcenia nauczycieli z naciskiem na indywidualizację procesu dydaktycznego przy uwzględnieniu konieczności realizacji ustalonego standardu nauczania oraz dbania o wysoką rangę społeczną zawodu nauczyciela niezbędną w skutecznym kształceniu oraz kreowaniu wśród uczniów postaw społecznie odpowiedzialnych” (Uniwersytet Śląski 2021, s. 33). W innych obszarach (zasoby ludzkie, badania, infrastruktura i misja społeczna uczelni) nie ma odniesień do ESD i GE ani powiązanych z nimi zagadnień.

Jeśli chodzi o Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, strategia rozwoju również ma na celu przede wszystkim przekształcenie UMCS w uniwersytet badawczy i zwiększenie jego międzynarodowego znaczenia (UMCS 2019). Nie zawiera ona bezpośrednich odniesień do Celów Zrównoważonego Rozwoju, globalnego obywatelstwa czy edukacji globalnej. Strategia koncentruje się przede wszystkim na poprawie jakości badań naukowych, umiędzynarodowieniu badań i kształcenia oraz na współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym.

Niektórzy respondenci i respondentki wspominają w wywiadach również o *Strategii uniwersalnego projektowania na UMCS* jako rama, które umożliwiają podejmowanie różnych kwestii związanych z szeroko rozumianą integracją społeczną i poszanowaniem różnorodności. Według części badanych jest to związane z wartościami i postawami promowanymi przez ESD i GE. Jednakże, choć wartość różnorodności i dostępności dla wszystkich jest rzeczywiście w tej strategii podkreślana, uważna lektura sugeruje, że wdrażanie GE i ESD w jej ramach nie jest ani oczywiste, ani łatwe. Głównym celem strategii jest wdrożenie standardów dostępności architektonicznej, cyfrowej i komunikacyjno-informacyjnej (UMCS 2022).

Podsumowując, można stwierdzić, że w dokumentach strategicznych obu badanych uniwersytetów brakuje wyraźnych i bezpośrednich odniesień do ESD i GE, a bardzo ogólne odniesienia do Celów Zrównoważonego Rozwoju w strategii rozwoju Uniwersytetu Śląskiego nie zmieniają ogólnego obrazu.

4.3. Praktyka akademicka

GE i ESD w codziennej działalności

Jeśli chodzi o codzienną działalność dydaktyczną, naukową i organizacyjną na badanych uniwersytetach, należy wskazać pewne **podobieństwa między uczelniami**. Po pierwsze, wydaje się, że edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju, a zwłaszcza edukacja klimatyczna, dominuje nad edukacją globalną, a nawet ją marginalizuje. Nie tylko same osoby uczestniczące w badaniu są bardziej zaznajomione z ESD, ale także jeśli w ich instytucjach pojawiają się jakiegokolwiek inicjatywy związane z tymi obszarami, to zdecydowanie częściej dotyczą one ESD niż GE, zwłaszcza w przypadku działań na większą skalę.

Po drugie, większość inicjatyw wymienionych przez osoby badane jest raczej luźno związana z kształceniem kadr nauczycielskich (lub nie jest bezpośrednio skierowana do przyszłych nauczycieli i nauczycielek). W niektórych przypadkach są one również luźno związane z GE i ESD, jak na przykład opracowanie anglojęzycznego programu studiów związanego z zarządzaniem zrównoważonym rozwojem (*sustainability management*), utworzenie centrum mediacji lub projekt Uniwersalność Plus (choć ten ostatni obejmuje pewne elementy GE). Inne inicjatywy koncentrują się na aspektach infrastrukturalnych, takich jak strategie i instrumenty redukcji emisji gazów cieplarnianych, i nie zawierają komponentów edukacyjnych.

Po trzecie, zauważalny jest brak systemowego lub ogólnoinstytucjonalnego (*whole-institution*) podejścia do GE lub ESD. Nawet jeśli władze uniwersytetu zalecają włączenie idei zrównoważonego rozwoju do wszystkich kursów akademickich, jest to zalecenie odgórne, nieopowiedzone żadnym merytorycznym czy metodycznym przygotowaniem nauczycieli i nauczycielek akademickich do realizacji tego celu, nie towarzyszy mu również żaden monitoring i ewaluacja.

Po czwarte, wyraźna jest kluczowa rola jednostek – to osobiste motywacje i zainteresowanie podejmowaniem tematyki GE i ESD mają decydujące znaczenie dla obecności tych obszarów w programach kształcenia nauczycieli i nauczycielek. W odniesieniu do obu analizowanych uniwersytetów rozmówcy i rozmówczynie podkreślali rolę szczególnie zaangażowanych osób, które dzięki swojej wytrwałości i determinacji, często bez wsparcia, a nawet pomimo przeszkód, „robią swoje” i tworzą przestrzeń dla obecności GE i ESD w kształceniu przyszłych nauczycieli i nauczycielek.

Wreszcie, co jest ściśle związane z poprzednim punktem, większość inicjatyw bezpośrednio związanych z GE lub ESD jest opracowywana i wprowadzana w sposób oddolny. Wynikają one z potrzeb, aspiracji i działań wspomnianych wcześniej zaangażowanych jednostek i są realizowane przede wszystkim dzięki ich determinacji. Zdarza się, że z czasem osoby te inspirują innych swoim zaangażowaniem i aktywnością, co prowadzi do tego, że część kadry akademickiej zaczyna uświadamiać sobie wagę tych zagadnień.

Dobre praktyki

Mimo wszystko na podstawie badań można wymienić przykłady **dobrych praktyk**:

- Koncentracja na rozwijaniu postaw i promowaniu wartości – przynajmniej wśród rozmówców i rozmówczyń, będących osobami zorientowanymi w problematyce ESD i GE i w nią zaangażowanymi. Osoby badane są świadome, że GE i ESD powinny stanowić edukację zo-

rientowaną na wartości, ponieważ samo przekazywanie odpowiedniej wiedzy jest dalece niewystarczające, zwłaszcza jeśli chodzi o przyszłe kadry nauczycielskie.

- Wprowadzenie obowiązkowego ogólnouniwersyteckiego kursu z zakresu edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju dla wszystkich studentów i studentek, w tym także przyszłych nauczycieli i nauczycielek (UŚ).
- Powołanie w 2024 roku – dzięki kilkuletniej oddolnej presji – Uniwersyteckiej Rady ds. Kryzysu Klimatyczno-Środowiskowego (UŚ).
- Utworzenie interdyscyplinarnego centrum badawczego, które działa skutecznie nie tylko w obszarze badań naukowych, ale także w zakresie wzmocnienia pozycji ESD, edukacji klimatycznej i perspektywy globalnej odpowiedzialności w kształceniu przyszłych nauczycieli i nauczycielek. Dzięki działalności centrum edukacja klimatyczna i środowiskowa została wprowadzona w klasach 7 we wszystkich szkołach w Katowicach (UŚ).
- Rozmówcy i rozmówczynie starają się wykorzystać różne możliwości, aby włączyć w swoją pracę perspektywę i metody GE lub ESD (UŚ, UMCS):

Oczywiście włączam tam wątki globalne, czy chcą czy nie chcą, bo ja ustawiam ten przedmiot. Od nas zależy, tu uniwersytet ma pewną autonomię w tworzeniu projektów, wiadomo, że musimy się wpisać w efekty kształcenia, ale dobór treści... No też jesteśmy oceniani przez studentów i też są hospitacje... Ale możemy, więc ja włączam, skoro możemy, to ja włączam takie tematy [T3].

– Na poziomie instytucjonalnym (ale luźno związanym z kształceniem nauczycieli i nauczycielek): UMCS przyjął politykę zmniejszenia zużycia energii o 10%. W tej samej uczelni przeprowadzono także program superwizji rozwojowej dla nauczycieli i nauczycielek akademickich i chociaż nie jest to bezpośrednio związane z GE, może to być sposób na kształtowanie postaw i kompetencji związanych z GE i ESD wśród kadry akademickiej (UMCS).

Zainteresowanie tematyką GE i ESD

Rozmówcy i rozmówczynie z obu uczelni przyznają, że zainteresowanie problematyką GE i ESD wśród polskich studentów i studentek jest raczej niewielkie. Niektóre osoby wskazują również na ich brak zaangażowania i bierność, widoczne szczególnie w porównaniu ze studentami i studentkami zagranicznymi.

Jeżeli chodzi o studentów, no to dla mnie to jest pewne rozczarowanie. Ich zaangażowanie w potrzebę tej edukacji klimatycznej, środowiskowej, to są ciągle jednostki. No i tak z mojej perspektywy, tak jak młodzież w tych młodzieżowych strajkach była zaangażowana, to wśród studentów nie było ruchu, nie było takiego studenckiego ruchu. I postrzegam to ze smutkiem, że jest brak takiego zaangażowania. Znaczący są pojedyncze osoby, ale... Jeżeli oni działają, to też nie działają w ramach organizacji studenckich, tylko gdzieś indziej, w innych fundacjach czy tam NGO-sach. I jeszcze mam takie doświadczenie, bo też prowadzę zajęcia ze studentami z zagranicy przy okazji różnych kursów, z różnych stron świata. I to, co obserwuję... [...] to jest zupełnie inny odbiór. Znaczący taki bardzo pozytywny. Oni to łapią, oni się w to angażują, im się

to podoba. Oni mi dziękują. Ze strony polskich studentów, kiedy o tym mówię, nie mam oznak, w większości, nie mam takich reakcji i jakiś podziękowań czy zaangażowania w to. Obserwuję dużą różnicę: studenci zagraniczni i polscy [T1].

W wywiadach podkreślano również, że dla wielu studentów i studentek ważny jest wyraźny i zauważalny związek między kursami akademickimi a ich przyszłą pracą zawodową. Jeśli nie widzą takiego powiązania, generalnie niechętnie się angażują. W tym miejscu należy ponownie wspomnieć o standardach kształcenia nauczycieli i nauczycielek – jeśli nie zawierają one celów i treści związanych z GE i ESD, studenci i studentki (a także kadra akademicka) mogą postrzegać je jako nieistotne i niepotrzebne.

Oczywiście istnieją jednostki lub grupy, które chcą dowiedzieć się więcej o środowisku naturalnym, zmianach klimatu i innych kwestiach globalnych, są zainteresowane nowymi tematami i otwarte na nie – ta grupa docenia nowe inicjatywy i pozytywnie ocenia włączanie tej problematyki do kształcenia uniwersyteckiego.

[...] jest taka grupa pracowników, i tu o administracyjnych też myślę, którzy są bardzo zainteresowani takimi szkoleniami właśnie z zakresu GE. [...] to jest tak, że bardzo szybko te osoby wchodzi i bardzo chętnie się uczy. Zresztą ze studentami jest podobnie, że jest taka grupa, na którą zawsze można liczyć, że jak się coś zaproponuje w praktyce, to oni bardzo szybko to przechwytyją i uczestniczą aktywnie [H3].

Jeśli chodzi o współpracowników i współpracowniczki, rozmówcy i rozmówczynie twierdzą, że wśród kadry akademickiej można znaleźć osoby, które kwestionują zmiany klimatu lub ich antropogeniczne przyczyny, zaś większość po prostu nie jest zainteresowana tymi kwestiami. Dlatego osoby badane czują się raczej osamotnione w swoich zainteresowaniach i zaangażowaniu. Na szczęście władze uczelni są otwarte na nowe inicjatywy, a przynajmniej nie utrudniają tych działań.

Sieci współpracy

W obliczu ogólnego braku zainteresowania GE lub ESD w swoich instytucjach, w nauczaniu i innych działaniach respondenci i respondentki szukają możliwości współpracy z innymi podmiotami. Tworzą sieci z różnymi interesariuszami zewnętrznymi, takimi jak organizacje pozarządowe zaangażowane w GE i ESD, szkoły i nauczyciele i nauczycielki oraz władze miejskie. W miarę możliwości nawiązują również kontakty z naukowcami i naukowczyniami z innych dyscyplin i jednostek uniwersyteckich.

W końcu na UŚ powstała Rada ds. Klimatu i Środowiska. Tak że to też uważam, że bez jakby takich nacisków właśnie tego środowiska, no nie powiem, to nie tylko humanistyczne, bo tak po drodze przez te lata od 2021 do 2023, właściwie 2024, dołączyli do nas właśnie i biolodzy [...], ale mamy również świetnych geografów, którzy w tej chwili są z nami i działają z nami [...]. Pedagogów mamy mnóstwo [...] są też literaturoznawcy, kulturoznawcy, więc mamy takie, powiedziałabym, interdyscyplinarne środowisko, które moim zdaniem działa znakomicie. Bardzo dobrze nam się współpracuje [H2].

Za kluczową uważana jest również współpraca międzynarodowa. Respondenci i respondentki wymieniają uczelnie z Czech, Węgier, Słowacji, Szwecji (UŚ), a także Finlandii, Litwy, Słowenii (UMCS).

Jedna z najbardziej zaangażowanych rozmówczyń opowiada również o interdyscyplinarnym kolektywie stworzonym we współpracy z artystami i artystkami zainteresowanymi kwestiami środowiskowymi. Dzięki szerokiej współpracy możliwe jest uczenie się od siebie nawzajem, generowanie nowych pomysłów i rozwijanie różnych inicjatyw [T2].

Postrzegane wsparcie instytucjonalne

Nikt nie wspomniał o otrzymywaniu znaczącego wsparcia instytucjonalnego dla działań i inicjatyw związanych z GE i ESD. Kilkoro badanych podkreśliło jednak, że choć nie ma konkretnego wsparcia, nie ma też znaczących przeszkód ani oporu ze strony władz:

W pewnym momencie byłam tą samotną wilczycą, jak to nazwałaś, ale jeśli był pomysł i studenci chcieli zorganizować czy zrealizować jakiś projekt, no to nie było ze strony władz czy kolegów żadnych oporów [T3].

Opór napotymano raczej ze strony części kadry akademickiej, na przykład przedstawicieli i przedstawiolek nauk przyrodniczych, z podejrzliwością i pewnym lekceważeniem traktujących humanistki i humanistów zajmujących się kwestiami środowiskowymi i klimatycznymi („Co humaniści mają do powiedzenia o zmianach klimatu?”). Inni, jak wspomniano wcześniej, kwestionują udział człowieka w zmianach klimatu.

W środowisku akademickim ta taka świadomość ekologiczna wydaje mi się, że jest na dość wysokim poziomie, chociaż zdarzają się niechlubne wyjątki, które mówią, że nie ma żadnych zmian klimatu, absolutnie nie ma żadnych zmian klimatu, że zasoby naturalne... [...] od zawsze się mówiło, że się wyczerpią i ich nie będzie, a zawsze się znajdował sposób na to, żeby ominąć to, że ich jest mniej, przyjdą nowe technologie, nowe rozwiązania i tak dalej, i tak dalej [H4].

Jeszcze innym bliska jest obiektywistyczna, pozytywistyczna wizja nauki, są zatem niechętni idei zaangażowanego uniwersytetu lub aktywistycznej roli pracowników i pracowniczek akademickich.

Wyzwania i możliwości

W odniesieniu do wyzwań i możliwości, rozmówcy i rozmówczynie z obu uniwersytetów zgadzają się co do kluczowych czynników utrudniających lub ułatwiających włączanie GE i ESD do programów kształcenia kadr nauczycielskich. W badaniu udało się zidentyfikować kilka istotnych barier. Działają one na różnych poziomach: indywidualnym, instytucjonalnym, lokalnym i krajowym. W niektórych przypadkach czynniki utrudniające lub ułatwiające odnoszą się do obu poziomów, np. instytucjonalnego i krajowego (patrz poniżej).

Poziom indywidualny odnosi się do postaw, umiejętności, kompetencji, motywacji itp. poszczególnych jednostek. Najsilniej wybrzmiały w wywiadach dwie powiązane ze sobą kwestie: (1) przepracowanie i wypalenie nauczycieli i nauczycielek akademickich oraz (2) brak zainteresowania i motywacji wśród studentów i studentek oraz kadry akademickiej. Pierwszy z nich jest powiązany z innym wyzwaniem działającym na poziomie instytucjonalnym i krajowym, jakim jest przeciążenie nauczycieli i nauczycielek akademickich. Drugi odnosi się do wspomnianego już faktu, że tylko nieliczne osoby

angażują się w GE i ESD, a brak zainteresowania jest szczególnie zauważalny wśród tych, którzy nie widzą bezpośredniego związku między tą problematyką a swoim kierunkiem studiów lub pracą.

Ryzyko wypalenia zaangażowanych osób wynika z ich osamotnienia i tego, że większość działań i decyzji podejmują samodzielnie. Jeden z rozmówców ujął to wprost – walka o włączenie edukacji klimatycznej do edukacji uniwersyteckiej jest męcząca i może prowadzić do wypalenia, on sam zastanawia się zatem, czy tym nielicznym wystarczy determinacji i zaangażowania:

[...] tych naukowców, akademików, którzy już tak czują, mają kompetencje, jest już sporo, jest potencjał, tylko... czy starczy nam, tym osobom, tej determinacji, siły. No bo to nie jest proste, żeby to wprowadzić w ten system kształcenia, czy w szkołach podstawowych, czy na uczelniach. Żeby to rzeczywiście wdrożyć, to wymaga takiego poświęcenia, zaangażowania. Czy starczy tej determinacji, żeby rzeczywiście zacząć edukować w taki sposób, że tam będzie zawarta sedno tej edukacji klimatycznej, środowiskowej, rozumianej też w taki sposób pogłębiony, oparty o wartości, emocje. Tu znak zapytania – czy tej determinacji wystarczy? [T1].

Gdyby te zaangażowane jednostki otrzymywały większe wsparcie ze strony swoich kolegów i koleżanek oraz studentów i studentek, dawałoby im to dodatkową satysfakcję i pozytywne wzmocnienie, łatwiej byłoby więc poradzić sobie z tak trudnym zadaniem.

Kolejne wyzwanie jest zbliżone do poprzedniego – osoby badane przyznają, że istnieją w społeczności akademickiej osoby o „ograniczonych poglądach” czy „zamkniętych umysłach”, a nawet kierujące się uprzedzeniami. Według rozmówców i rozmówczyń są one niechętne jakimkolwiek zmianom i mocno przywiązane do dotychczasowych programów, metod nauczania i punktów widzenia. Czasami aktywnie sprzeciwiają się włączaniu GE i ESD do programów nauczania. I choć stanowią oni mniejszość, bierność lub obojętność ze strony większości sprawia, że wszelkie inicjatywy stają się tym większym wyzwaniem.

Tym bardziej, że no w tym momencie spotyka się z oporem, nie, nawet wśród nauczycieli na uniwersytetach jest ciągle spora grupa ludzi, którzy jeszcze kwestionują nawet zmiany klimatu. Wśród naukowców... nawet na moim wydziale. [...] wśród geologów, geografów na mojej uczelni i w kraju nie brakuje osób, które kwestionują, że ze zmianami klimatu coś jest nie tak, że są antropogeniczne [T1].

Co ciekawe, rozmówcy rozmówczynie nie wspominają o takich czynnikach, jak brak zdolności, wiedzy i umiejętności wśród nauczycieli i nauczycielek akademickich. Może to być kwestia doboru próby – do udziału w projekcie poszukiwaliśmy osób najbardziej kompetentnych, od których mogliśmy się najwięcej dowiedzieć. Dlatego nasi rozmówcy i rozmówczynie to osoby, które mają znaczną wiedzę, umiejętności i zasoby, aby dążyć do włączenia GE i ESD do programów kształcenia kadr nauczycielskich (lub przynajmniej do swojej własnej działalności dydaktycznej).

Poziom instytucjonalny w kontekście wyzwań i możliwości odnosi się do uniwersytetu jako instytucji – jego struktury, strategii, polityk, zasobów i kultury organizacyjnej (np. decyzji władz, polityk strategicznych i organizacyjnych na wydziałach lub całym uniwersytecie). Funkcjonuje on w powiązaniu z poziomem krajowym, jednak, ponieważ uniwersytety w Polsce cieszą się znaczną autonomią, należy rozpatrywać go odrębnie.

Jedną z najczęstszych przeszkód zgłaszanych przez rozmówców i rozmówczynie jest przeciążenie nauczycieli i nauczycielek akademickich. Czynniki ten nie bierze się znikąd – jest zakorzeniony nie

tylko w polityce instytucjonalnej i codziennej rzeczywistości uniwersyteckiej, ale także w szerszych procesach i krajowej polityce edukacyjnej i naukowej. Dlatego szerzej zostanie on opisany później, wraz z innymi czynnikami na poziomie krajowym.

Rozmówczynie i rozmówcy z obu badanych uczelni wspominają o zmianach instytucjonalnych wprowadzonych w ich instytucjach, które spłaszczyły strukturę organizacyjną uniwersytetów. Nieoczekiwaną konsekwencją tych zmian jest to, że utrudniły one relacje między pracownikami i pracowniczkami, ponieważ brakuje przestrzeni na spotkania w mniejszych zespołach, a wszyscy pracują w pewnym stopniu w izolacji, przynajmniej w naukach społecznych i humanistycznych.

Tak, u nas są bardzo duże zmiany [...] każdy z nas prowadzi indywidualne badania. Jeżeli zdoł będzie projekt, to wtedy może zaprosić do tego projektu koleżanki i kolegów, staje się takim twórcą pewnej grupy osób, natomiast tak to pracuje samodzielnie [H1].

Braki w komunikacji, odizolowane inicjatywy i niewielka współpraca w ramach instytutu, wydziału lub uniwersytetu stanowią istotne bariery we włączaniu GE i ESD w kształcenie kadr nauczycielskich.

Inną zgłaszaną przeszkodą jest brak włączenia zrównoważonego rozwoju do głównego nurtu polityki danej uczelni. Według niektórych osób utrudnia to szersze, zrównoważone działania i nie sprzyja tworzeniu mezośrodowiska skupiającego się na GE lub ESD.

Natomiast w ramach całego uniwersytetu, też na poszczególnych kierunkach, są cykliczne albo doraźne inicjatywy, które wpisują się w te cele. Natomiast, żeby było mezośrodowisko, które, powiedzmy, kieruje konkretnie swoją aktywność i uruchamia różne pomysły i działania w ramach Celów Zrównoważonego Rozwoju czy edukacji globalnej, no nie, nie ma nikogo takiego. Ale chcę powiedzieć, że uniwersytet bardzo mocno rozwija się od kilku lat w ramach współpracy międzynarodowej i podnoszenia jakości kształcenia. Więc dokumenty dotyczące równości praw, pracowników, kobiet, mężczyzn... Na naszym uniwersytecie studiuje bardzo dużo osób cudzoziemskich, także współpraca z innymi uniwersytetami lubelskimi i nie tylko, więc myślę, że to już niedługo. Natomiast, żeby mieć jakieś takie poczucie bycia koordynatorem tych kwestii, to raczej ja się nie czuję. Ale w środowisku mikro też realizujemy, nie pod egidą, powiedzmy, nazwy wspólnej i działań skupionych wokół edukacji globalnej czy Celów Zrównoważonego Rozwoju, natomiast zależy nam na równości, szacunku, tolerancji, więc tych wszystkich wartości i postaw, które są ważne dla, czy wychodzą z edukacji globalnej czy Celów Zrównoważonego Rozwoju [T3].

Poziom lokalny odnosi się do kontekstu społeczno-kulturowego i geograficznego, w którym działa uniwersytet. Obejmuje relacje między uczelnią a lokalną społecznością, instytucjami, organizacjami pozarządowymi itp. Wyzwania na tym poziomie mogą obejmować brak wsparcia ze strony lokalnej społeczności lub lokalnej kultury. Jednak w wywiadach takie wyzwanie pojawia się tylko raz i dotyczy negatywnych, sprzecznych z wartościami GE i ESD postaw i uprzedzeń w rodzinach niektórych studentów i studentek oraz społecznościach lokalnych.

Poziom krajowy odnosi się do regulacji i polityki na szczeblu państwowym, do strategii krajowych lub ich braku, finansowania itp. Tutaj na pierwszy plan wysuwa się jeden kluczowy czynnik, powiązany również z poziomem ponadnarodowym lub globalnym. Jest to wspomniane wcześniej przeciążenie nauczycielek i nauczycieli akademickich, którzy czują się przytłoczeni i niedoceniani. Oprócz obowiązków badawczych i dydaktycznych mają wiele zadań administracyjnych, organizacyjnych lub czysto biurokratycznych, i po prostu nie starcza im czasu na wszystko. Włączenie GE

lub ESD do własnej pracy dydaktycznej jest czaso- i pracochłonne, ponieważ wymaga opanowania nowych treści, metod i podejść edukacyjnych, a w obecnych warunkach mają zbyt dużo pracy i za mało czasu, by się tym zająć.

Ja to mam takie powiedzenie od pracowników, że my jesteśmy już jak roboty wielofunkcyjne. Nauczyciel, menadżer, tłumacz języka, właściwie wszystko. I to ja też słyszę od pracowników bardzo często, że to zniechęca, bo to jest znowu kolejna rzecz, której trzeba się nauczyć, poświęcić czas [H3].

Innym czynnikiem na poziomie krajowym utrudniającym włączenie GE i ESD w kształcenie kadr nauczycielskich jest brak wsparcia ze strony ministerstw oraz decydentów i decydek. Jedna z rozmówczyń wspomina, jak jej zespół opracował zestaw zaleceń opartych na wynikach projektu badawczego diagnozującego poziom wiedzy i potrzeby różnych grup społecznych (uczniów i uczennic, studentów i studentek, nauczycieli i nauczycielek, kadry akademickiej, rodziców) w odniesieniu do ESD i edukacji klimatycznej. Zalecenia te zostały przesłane do Ministerstwa Edukacji Narodowej, ale ministerstwo nie potraktowało ich poważnie.

Inne wyzwania opisane przez rozmówców i rozmówczynie dotyczą głównie obu poziomów – krajowego i ponadnarodowego (w zależności od interpretacji). Dla jasności przedstawiam je tutaj jako należące do **poziomu ponadnarodowego** i traktuję je jako zagrożenia, ponieważ są prawie niezależne od jednostek (lub wpływ jednostek na te wyzwania jest bardzo mały) i działają na poziomie globalnym.

Pierwsze z nich można podsumować następującymi słowami: chodzi o sposób funkcjonowania systemu nauki i szkolnictwa wyższego. Jest to związane z dominacją neoliberalnych trendów w nauce i szkolnictwie wyższym, odzwierciedlających przesunięcie w kierunku polityki zorientowanej na rynek, konkurencję i modele oparte na wydajności i efektywności. Przykładem tego są takie terminy jak „produktywność akademicka” czy „wskaźniki osiągnięć”. Rozmówcy i rozmówczynie podkreślają, że badania (szczególnie te bardziej opłacalne z komercyjnego punktu widzenia) są ważniejsze i bardziej cenione niż nauczanie, więc uwaga poświęcana nauczaniu w środowisku akademickim jest niewielka.

No i jeszcze taki element, który też chyba jest niezależny od nas, ale to, co zrobiła ostatnia reforma, to jest położenie nacisku na naukę, a zepchnięcie dydaktyki na drugi tor. A dużo przecież tych elementów, o których ja mówię, to jest dydaktycznych. [...] Ale jest tak duży nacisk na tę naukowość, na ten aspekt, że wprost często ktoś mówi: „Mam się rozwijać naukowo, pisać artykuły, zbierać punkty i to jest najważniejsze” [H3].

Co więcej, finansowanie powiązane jest z wysoko punktowanymi publikacjami, i to one stanowią główne kryterium oceny pracy poszczególnych jednostek lub zespołów. Ponadto bardziej cenione i wyżej punktowane są publikacje anglojęzyczne, co skutkuje ograniczeniem dostępu polskich nauczycielek i nauczycieli do najnowszych koncepcji i najświeższych wyników badań. Uniwersytety i indywidualne osoby zajmujące się badaniami muszą konkurować o ograniczone granty, a współpraca staje się mniej opłacalna niż konkurencja.

Innym powszechnym wyzwaniem czy nawet zagrożeniem jest w opinii rozmówców „upolitycznienie GE i ESD”. Oba zagadnienia dotyczą tematów, z których wiele jest postrzeganych jako kontrowersyjne, polityczne lub ideologiczne, a zatem niepożądane na uniwersytetach.

Trzecie zgłaszane wyzwanie na poziomie ponadnarodowym dotyczy niskiego zainteresowania całego społeczeństwa problematyką GE i ESD oraz powiązаныmi kwestiami, a także ich marginalnego znaczenia w środowisku akademickim. Jeśli zainteresowanie społeczne jest niewielkie, studenci i studentki nie są zainteresowani, podobnie jak władze uczelni, to decydenci i decydentki nie włączają tych perspektyw do głównego nurtu życia społecznego i edukacji, a motywacja do nauczania o nich i ich badania jest niewielka. To i tak niskie zainteresowanie może być dodatkowo osłabiane, gdy wśród kadry akademickiej znajdują się osoby zaprzeczające zmianom klimatu lub aktywnie sprzeciwiające się włączeniu GE i ESD do edukacji akademickiej.

Myślę, że w naszym społeczeństwie... chyba nie jesteśmy odosobnieni jako Polska, ale no działamy tu i teraz, więc trudno jest mówić o innych regionach, innych państwach, troska o środowisko i troska o to, co się dzieje w skali globalnej, nie jest zbyt duża. Żeby jakieś idee mogły być realizowane, potrzeba spójności. [...] my tworzymy spójny system społeczno-ekonomiczny. Jeśli jesteśmy jedynym elementem w tym systemie, który chciałby kształcić w tym zakresie, to przegramy z kretesem, dlatego że uczniowie, młodzież odczuwa dysonans. W domu się wody nie oszczędza. A dlaczego tu im się każe oszczędzać? Ta wiedza ekologiczna czasami jest taka niewygodna, ona koliduje ze stylem życia rodzin, społeczeństwa, z tym, co myślą o tym inni. Moim zdaniem to nie jest kwestia tylko wprowadzenia przedmiotu, wprowadzenia treści, tematów. My będziemy nieskuteczni, nawet jeżeli wprowadzimy ich bardzo dużo, bo tło społeczne nam utrudnia tę skuteczność. [...] bardzo rzadko można w Polsce spotkać postawy odpowiedzialności wobec świata. My raczej się zamykamy przed światem, raczej oczekujemy od świata, że świat będzie nam pomagał, nas wspierał, nas doceniał, niż my chcemy ten świat zmieniać. Czyli mamy nikłe przekonanie o tym, że nasze działania są potrzebne światu. Ten świat nas nie interesuje. Czujemy się wykorzystani przez ten świat. Proszę zobaczyć, ile u nas jest takich mitów różnych, ktoś tam nas ograbił, ktoś nas wykorzystuje, ktoś nas chce zniszczyć, prawda? Czyli my jesteśmy skupieni na sobie i to my jesteśmy sobie panami. [...] My mamy [w pamięci – MKH] ten okres komunistyczny, który wpajał wszędzie, że przyroda jest po to, żeby ją wykorzystywać. Niestety trzeba kilku pokoleń, żeby z tej wiedzy wyjść [H4].

Jednak w wywiadach – oprócz wyzwań i trudności – sygnalizowane są także istotne **możliwości czy czynniki ułatwiające** włączanie GE i ESD do kształcenia przyszłych nauczycieli i nauczycielek. Podobnie jak wyzwania, możliwości również działają na wyżej wymienionych poziomach.

Na poziomie instytucjonalnym jednym z najważniejszych czynników ułatwiających jest współpraca, zarówno wewnątrzinstytucjonalna, jak i między- oraz pozainstytucjonalna. Przykładem pierwszej może być silny, kompetentny zespół współpracowników i współpracowniczek oraz wspierająca kadra menedżerska, która sprzyja współpracy zarówno w ramach wydziałów, jak i na całym uniwersytecie. Może ułatwiać współpracę wewnątrzinstytucjonalną poprzez tworzenie grup roboczych, zespołów, a nawet bardziej sformalizowanych ośrodków zajmującym się ESD lub GE (np. Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną na Uniwersytecie Śląskim). Współpraca między- i pozainstytucjonalna obejmuje partnerstwa wykraczające poza pojedynczą instytucję, w tym współpracę międzyuczelnianą lub współpracę z organizacjami pozarządowymi i innymi partnerami zewnętrznymi (szkoły, nauczyciele i nauczycielki, gminy itp.).

Tego rodzaju współpraca występuje na obu uniwersytetach. Należy jednak zauważyć, że ma ona głównie charakter niesformalizowany i często wynika z indywidualnych inicjatyw. Drugą ważną kwestią jest to, że większość tych działań dotyczy edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju lub edukacji ekologicznej, a nie stricte edukacji globalnej.

Na styku **poziomu instytucjonalnego i krajowego** w grę wchodzi dodatkowe czynniki ułatwiające. Pierwszym i najważniejszym jest autonomia środowiska akademickiego. Nawet jeśli GE i ESD nie są uwzględnione w standardach kształcenia nauczycieli i nauczycielek, uniwersytety mają daleko idącą swobodę w tworzeniu programów nauczania i sylabusów poszczególnych zajęć. Nauczycielki i nauczyciele akademicy mogą oferować kursy fakultatywne z zakresu ESD lub GE, niezależnie od tego, czy są one przeznaczone dla studentów i studentek na ich wydziale, czy na całym uniwersytecie.

my mamy taką możliwość, że możemy to na rzecz uniwersytetu przedstawić, ponieważ są tak zwane zajęcia dla całego Uniwersytetu, które studenci potem z innych wydziałów mogą sobie wybierać i tworzyć taką pulę zintegrowanych zajęć w ciągu dwóch tygodni, to są warsztaty, wykłady. [...] Zatem można by właśnie podać taki sylabus dla całego Uniwersytetu jako wybór rozwoju zainteresowań, ten aspekt społeczny, ponieważ sprawiedliwość i solidarność wydają się mi w tej chwili najbardziej potrzebne do dyskusji [H1].

Kadra akademicka może również włączać niektóre tematy czy metody związane z GE lub ESD do swoich zajęć dydaktycznych. Rozmówcy i rozmówczynie korzystają z tej możliwości. Na przykład jedna z osób wykorzystuje narzędzia ekokrytyczne do wprowadzenia edukacji klimatyczno-środowiskowej do kształcenia przyszłych nauczycielek i nauczycieli języka polskiego.

Głównie używamy narzędzi ekokrytycznych, czyli jakby próbujemy to, co jest w kanonie lektur, to, co jest w podstawie, przeczytać na nowo w innych kontekstach. [...] wśród tych lektur jest oświeceniowa satyra Żona modna. I to jest piękny pretekst do tego, aby wprowadzić edukację klimatyczno-środowiskową, aby wprowadzić edukację globalną i zapytać młodzież, po zrealizowaniu kanonicznym, zgodnie z podstawą, z egzaminami, wszystkich pytań, kluczy, analizy i interpretacji, o to, kim dzisiaj byłaby żona modna? A gdzie kupowałaby ubrania? Skąd byłyby metki jej ubrań? Jeżeli z Chin i z Bangladeszu, to już jest temat do rozmów o tym, jak wygląda proces powstawania tych ubrań. Jak działają szwalnie w Bangladeszu? Na czym polega wyzysk dzieci w tych krajach i nierówności społeczne? Tutaj też możemy mówić o uchoźcach klimatycznych, którzy najprawdopodobniej... bo przecież najbardziej te kraje zostaną dotknięte w tej pierwszej kolejności problemami środowiskowymi, już mówimy o ogromnej, wysokiej temperaturze. To jest również pretekst, żeby na przykład wspomnieć o największej katastrofie budowlanej Rana Plaza w jednej ze szwalni, w której zginęło ponad 1100 szwaczek, gdzie ciągle jeszcze materiał i dobra przedmiotowe są ważniejsze od życia ludzkiego. Więc to jest tylko... ta lektura pretekstem do tego, aby otworzyć szerszą dyskusję i zapytać, czy tylko żona modna, czy może również mężczyzna, mąż modny, czyli pokazywać, że te problemy też może nie mają płci. To jest także pretekst do rozmowy o handlu, o reklamie, o perswazji, o manipulacji. Więc tutaj z tej jednej lekcji, oświeceniowej, wydaje się niewiele mówiącej satyry, można naprawdę zrobić ciekawy pomysł, czy może powstać bardzo ciekawy pomysł na lekcję globalną [T2].

Inna osoba udzielająca wywiadu mówi tak:

Oczywiście włączam tam wątki globalne, czy chcą czy nie chcą, bo ja ustawiam ten przedmiot. Od nas zależy... Uniwersytet ma pewną autonomię w tworzeniu projektów, wiadomo, że musimy się wpisać w efekty kształcenia, ale dobór treści... więc ja włączam, skoro możemy, to ja włączam i łączę takie tematy [T3].

Jeśli mowa o czynnikach ułatwiających działających **na poziomie krajowym**, respondenci i respondentki zauważają, że reforma podstawy programowej kształcenia ogólnego na poziomie podstawowym i ponadpodstawowym, która rozpoczęła się w Polsce w 2024 roku, może stanowić doskonałą okazję do włączenia ESD i GE do programów kształcenia nauczycielek i nauczycieli.

5. REKOMENDACJE

Większość sugestii badanych odnosi się do poziomu mezo lub makro – wymagają one decyzji i działań na poziomie systemowym lub instytucjonalnym:

- Wprowadzenie odpowiednich przepisów i wytycznych dotyczących obecności GE i ESD w programach kształcenia nauczycielek i nauczycieli (zob. również European Commission/EACEA/Eurydice 2024). Ponieważ brak systemowych rozwiązań dotyczących obecności GE i ESD w standardach kształcenia nauczycieli i nauczycielek, powinny one zostać zrewidowane i uzupełnione o cele, umiejętności i wiedzę związane z GE i ESD (zob. też poniżej).
- Powołanie rady ds. standardów kształcenia nauczycieli i nauczycielek oraz wprowadzenie dodatkowych, ale obowiązkowych przedmiotów poszerzających wiedzę przyszłych nauczycieli i nauczycielek na tematy związane ze współczesnymi wyzwaniami globalnymi (klimat, relacje międzykulturowe, edukacja obywatelska).
- Wprowadzenie obowiązkowego kursu ESD i GE dla kadry akademickiej kształcącej przyszłych nauczycieli i nauczycielki. Jest to również związane z powszechnie zalecanym rozwiązaniem, jakim jest włączenie GE i ESD (celów, wartości, treści) do wszystkich kursów uniwersyteckich, szczególnie na kierunkach kształcących przyszłych nauczycieli i nauczycielki, aby zapewnić im solidną wiedzę oraz kształtować ich postawy i przekonania [H4; T3; T1; H1].
- Utworzenie na uczelni interdyscyplinarnych zespołów projektujących programy kształcenia kadr nauczycielskich i stworzenie ram zapewniających ciągłość działań pomimo ewentualnych zmian kadrowych.
- Zaangażowanie obecnych nauczycielek i nauczycieli w kształcenie przyszłych pedagogów i pedagożek na uniwersytetach, tworzenie grup współpracy [H2], na przykład poprzez stworzenie na uniwersytecie forum wymiany pomysłów i wiedzy [H4].
- Wdrożenie superwizji dla nauczycieli i nauczycielek akademickich – może to być sposób na kształtowanie ich postaw i kompetencji [H3].

Podkreślana jest również kluczowa rola współpracy i holistycznego podejścia, co zdaniem osób badanych jest wyjątkowo trudne do osiągnięcia.

Jedna z rozmówczyń, niezwykle zaangażowana, podkreśla, że w nauczaniu GE i ESD „naszym zadaniem jest też, pomimo tego, że tyle złego się dzieje, wprowadzić jakieś narracje dające nadzieję, czyli nie tylko tę dystopię, która jest w popkulturze” [T2].

Inna osoba poruszyła interesującą kwestię zmiany pojęciowej – zamiany nazwy GE na „edukacja na rzecz globalnej odpowiedzialności”, aby uczynić ją bardziej zrozumiałą i mniej mylącą [H4]. Istotnie, świadomość społeczna i rozpoznawalność terminu „edukacja globalna” w Polsce nadal pozostaje niewystarczająca i niezadowolająca.

6. PODSUMOWANIE

Wykorzystując ramy analizy SWOT, można wskazać zarówno mocne, jak i słabe strony analizowanych przypadków. Do tych pierwszych należą: (1) zaangażowane jednostki dążące do obecności ESD i GE w kształceniu nauczycielek i nauczycieli, (2) powołanie Uniwersyteckiej Rady ds. Kryzysu Klimatyczno-Środowiskowego na Uniwersytecie Śląskim oraz (3) szeroka i silna współpraca z interesariuszami zewnętrznymi (na poziomie krajowym) lub uczelniami partnerskimi (na poziomie międzynarodowym). Z kolei słabe strony obejmują takie kwestie, jak: (1) brak całościowego podejścia do tematu GE i ESD na badanych uczelniach, (2) nadmierne obciążenie kadry akademickiej obowiązkami oraz (3) znaczne prawdopodobieństwo wypalenia zawodowego wśród osób szczególnie zaangażowanych. Szanse, w tym otwartość i zrozumienie ze strony władz uczelni, a także autonomia uniwersytetu i szeroka współpraca zewnętrzna, kontrastują z zagrożeniami wynikającymi z braku zainteresowania ESD i GE wśród studentów i studentek oraz innych pracowników i pracowniczek akademickich, ograniczonych horyzontów myślowych niektórych z nich oraz obecnej w środowisku akademickim presji na koncentrację na badaniach i publikacjach, a nie na nauczaniu.

Rozmówcy i rozmówczynie sygnalizują, że sytuacja dotycząca obecności GE i ESD w programach kształcenia ulega poprawie, choć nadal są to przede wszystkim indywidualne działania prowadzone przez aktywne, zaangażowane osoby. Na badanych uczelniach istnieją również odgórne inicjatywy związane ze zrównoważonym rozwojem, ale mają one albo (1) charakter infrastrukturalny, niezwiązany z kształceniem przyszłych nauczycieli i nauczycielek, albo (2) są tak luźno powiązane z GE i ESD, że nie wnoszą znaczącej wartości dodanej do rozwoju tych dziedzin i nie przyczyniają się do osiągnięcia celów związanych z globalną odpowiedzialnością lub zrównoważonym rozwojem. Inne inicjatywy wspomniane przez rozmówców to odosobnione działania, oparte na aktywności poszczególnych pracowników i pracowniczek akademickich i ich osobistym zaangażowaniu. Nie są one zinstytucjonalizowane w szerszych ramach polityki uniwersyteckiej i codziennych praktyk. Rodzi to obawy o stabilność i – jak na ironię – trwałość (*sustainability*) takich inicjatyw. Jeśli nie będą one mocno osadzone w procedurach, regulacjach, strategiach i całej infrastrukturze uniwersyteckiej lub codziennym funkcjonowaniu instytucji, istnieje znaczne ryzyko, że znikną, gdy liderzy i liderki odejdą (na przykład zmienią pracę).

Podsumowując, na obu badanych uniwersytetach przyszli nauczyciele i nauczycielki mają możliwość zdobycia pewnego przygotowania w zakresie ESD i GE tylko wtedy, gdy uczęszczają na kursy prowadzone przez osoby silnie zaangażowane w tę tematykę.

Na koniec należy zauważyć, że było to badanie jakościowe, a jego wyniki nie mogą być uogólniane. Badanie to może służyć jako studium przypadku dwóch uniwersytetów, zapewniając wgląd w doświadczenia i praktyki pracowników i pracowniczek akademickich zaangażowanych w promowanie i wdrażanie GE i ESD w swoich instytucjach.

Bibliografia

Aleksiak, D., Kuleta-Hulboj, M. (2020).

A policy at a standstill: A critical analysis of global education in the Polish national curriculum. *Policy & Practice: A Development Education Review*, (31).

Aleksiak, D., Kuleta-Hulboj, M., Zielińska, A. (2023).

Guerrillas or missionaries? Teachers addressing controversial topics of global citizenship education under unfavourable conditions. *Globalisation, Societies and Education*. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2283501> (dostęp 2.03.2025).

Andreotti, V. (2006).

Soft versus critical global citizenship education in development education. *Policy and Practice: A Development Education Review*, Vol. 3, 40–51. <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education> (dostęp 3.03.2025).

Biuro Prasowe UW (2024).

Sprawozdanie Rektora Uniwersytetu Warszawskiego z działalności uczelni 2023. https://www.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2024/06/sprawozdanie-rektora-uw_2023pdf.pdf (dostęp 10.11.2024)

Bourn, D. (2015).

The Theory and Practice of Development Education: A pedagogy for global social justice. London: Routledge.

Brooks, J., McCluskey, S., Turley, E., & King, N. (2015).

The utility of template analysis in qualitative psychology research. *Qualitative Research in Psychology*, 12(2), 202222. <https://doi.org/10.1080/14780887.2014.955224> (dostęp 4.03.2025).

Brundtland, G. H. (1987).

Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. United Nations General Assembly document A/42/427. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf> (dostęp 10.12.2024).

Council of Europe (2011).

Recommendation CM/Rec(2011)4 of the Committee of Ministers to member states on education for global interdependence and solidarity. <https://search.coe.int/cm?i=09000016805aff0d> (dostęp 9.12.2024).

Council of the European Union (2021).

Council resolution of 19 February 2021 on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030), 2021/C 66/1 (OJ C 66, 26.2.2021) https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2021.066.01.0001.01.ENG (dostęp 10.11.2024).

Council of the European Union (2022a).

Council recommendation of 16 June 2022 on learning for the green transition and sustainable development, 2022/C 243/01 (OJ C 243, 27.6.2022) https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3A0J.C_.2022.243.01.0001.01.ENG&toc=0J%3AC%3A2022%3A243%3AFULL (dostęp 10.11.2024).

Council of the European Union (2022b).

The transformative role of education for sustainable development and global citizenship as an instrumental tool for the achievement of the sustainable development goals (SDGs) Council conclusions (21 June 2022). <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-10345-2022-INIT/en/pdf> (dostęp 15.12.2024).

Deklaracja Edukacji Globalnej z Maastricht (2002).

<https://rm.coe.int/168070e540> (dostęp 10.12.2024).

European Commission/EACEA/Eurydice (2024).

Learning for sustainability in Europe: Building competences and supporting teachers and schools. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/81397> (dostęp 3.3.2025).

Findler, F., Schoenherr, N., Lozano, R., Reider, D., Martinuzzi, A. (2017).

Impacts of higher education institutions on sustainable development—review and conceptualization. *Academy of Management Proceedings*, vol. 2017(1), 17619. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2017-0114> (dostęp 4.03.2025).

Gadomska, J. (2023).

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju w szkołach ćwiczeń. Aktualne wyzwania w nauczaniu przedmiotowym na II i III etapie edukacyjnym. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. <https://www.ore.edu.pl/2023/07/edukacja-dla-zrownowazonego-rozwoju-w-szkolach-cwiczen-aktualne-wyzwania-w-nauczaniu-przedmiotowym-na-ii-i-iii-etapie-edukacyjnym/> (dostęp 2.03.2025).

GENE (2022).

Europejska deklaracja w sprawie edukacji globalnej do 2050 r. Dublin: Global Education Network Europe. <https://www.gene.eu/ge2050-congress> (dostęp 18.12.2024).

Gola, B. (2023).

Pedagogika ekologiczna w czasach antropocenu i antropocentryczna narracja w podręcznikach szkolnych. *Postscriptum Polonistyczne*, 31(1), 1–17. https://doi.org/10.31261/PS_P.2023.31.10 (dostęp 2.03.2025).

Grupa Zagranica (2011).

Raport z procesu międzysektorowego na temat edukacji globalnej. Warszawa: Grupa Zagranica.

Khoo, S. M., Jørgensen, N. J. (2021).

Intersections and collaborative potentials between global citizenship education and education for sustainable development. *Globalisation, Societies and Education*, 19(4), 470–481. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1889361> (dostęp 3.03.2025).

Komisja Dydaktyczna Polskiego Towarzystwa Historycznego (2017).

Uwagi do projektu Podstawy programowej – HISTORIA dla liceum ogólnokształcącego i technikum. http://pth.net.pl/uploads/Uwagi_do_projektu_Podstawy_progr.pdf (dostęp 1.03.2025).

Kuleta-Hulboj, M., Aleksiak, D. (2022).

Looking for a Better Future? Reconstruction of Global Citizenship and Sustainable Development in Polish National Curriculum. W: M. Öztürk (ed.), *Educational Response, Inclusion and Empowerment for SDGs in Emerging Economies. How do education systems contribute to raising global citizens?* Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-98962-0_5 (dostęp 1.03.2025).

Leal Filho, W., Doni, F., Vargas, V. R., Wall, T., Hindley, A., Rayman-Bacchus, L., Emblen-Perry, K., Boddy, J., Avila, L. V. (2019).

The integration of social responsibility and sustainability in practice: Exploring attitudes and practices in Higher Education Institutions. *Journal of Cleaner Production*, vol. 220, 152–166.

Madalińska-Michalak, J. (2024).

Teacher education in Poland (1970–2024): policy development, legislation, and period-specific challenges. *Journal of Education for Teaching*. <https://doi.org/10.1080/02607476.2024.2413457> (dostęp 1.03.2025).

Ministerstwo Edukacji Narodowej (2020).

Treści z zakresu edukacji o zrównoważonym rozwoju – stały element nauczania w przedszkolach i szkołach. 15.01.2020. <https://www.gov.pl/web/edukacja/tresci-z-zakresu-edukacji-o-zrownowazonym-rozwoju> (dostęp 2.03.2025).

Ministerstwo Klimatu i Środowiska (2023).

Scenariusze lekcyjne. <https://www.gov.pl/web/edukacja-ekologiczna/scenariusze-lekcyjne> (dostęp 2.03.2025).

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2024).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, (tekst jednolity), Dz.U. z 2024 r. poz. 453).

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. (b.d.).

Spółeczna Odpowiedzialność Uczelni. <https://www.gov.pl/web/nauka/spoleczna-odpowiedzialnosc-uczelni> (dostęp 17.11.2024).

Młodzieżowy Strajk Klimatyczny (2019).

Postulaty MSK. <http://www.msk.earth/> (dostęp 2.03.2025).

MSZ (2020).

Polska współpraca rozwojowa. Raport roczny. Warszawa: Ministerstwo Spraw Zagranicznych. <https://www.gov.pl/web/polskapomoc/raport-roczny-2019> (dostęp 9.12.2024).

MSZ (2022).

Polska współpraca rozwojowa 2020–2021. Raport. Warszawa: Ministerstwo Spraw Zagranicznych. <https://www.gov.pl/web/polskapomoc/raport-za-lata-2020-2021> (dostęp 9.12.2024).

MSZ (2023).

Polska współpraca rozwojowa 2022. Raport. Warszawa: Ministerstwo Spraw Zagranicznych. <https://www.gov.pl/web/polskapomoc/raport-roczny-2022> (dostęp 9.12.2024).

NIK (2017).

Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela, Warszawa: Najwyższa Izba Kontroli. <https://www.nik.gov.pl/plik/id,13081,vp,15493.pdf> (dostęp: 20.11.2024).

ONZ (2015).

Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030. A/RES/70/1. Organizacja Narodów Zjednoczonych. https://www.unic.un.org.pl/files/164/Agenda%202030_pl_2016_ostateczna.pdf (dostęp 12.05.2024).

Pomeroy-Stevens, A., Goldman, B., Grattan, K. (2022).

Participatory systems mapping for municipal prioritization and planning. *Journal of Urban Health*, 99(4), 738–748. <https://doi.org/10.1007/s11524-022-00654-2> (dostęp 4.03.2025).

Rada Języka Polskiego (2017).

Uwagi do projektu podstawy programowej MEN: język polski – szkoła podstawowa – klasy IV–VIII. https://rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1723:uwagi-do-projektu-podstawy-programowejmenjezyk-polski-szkola-podstawowa-klasy-ivviii&catid=45&Itemid=55 (dostęp 1.03.2025).

Roulston, K. (2014).

Analysing interviews. *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*, 297–312. <https://doi.org/10.4135/9781446282243.n20> (dostęp 4.03.2025).

Rubin, A. i Babbie, E.R. (2000).

Research methods for social work. 4th ed. Brooks Cole Publication.

Shultz, L. (2007).

Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. *Alberta Journal of Educational Research*, 53 (3), 248–258. <https://doi.org/10.11575/ajer.v53i3.55291> (dostęp 2.03.2025).

Szempruch J. (2022).

Problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Polsce – w kierunku profesjonalizacji zawodu. *Studia BAS* 2(70). <https://doi.org/10.31268/StudiaBAS.2022.11> (dostęp 4.03.2025).

UMCS (2019).

Strategia Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie w latach 2019–2025. <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2019/0402/091028-strategia-27-marca-2019-ostateczna-po-senacie.pdf> (dostęp 10.12.2024).

UMCS (2022).

Strategia uniwersalnego projektowania na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej. <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2022/0908/144938-strategia-projektowania-ost.pdf> (dostęp 10.12.2024).

UNECE (2012).

Learning for the Future. Competences in Education for Sustainable Development.: Utrecht: UNECE https://unece.org/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf (dostęp 18.12.2024).

UNECE (2013).

Empowering educators for a sustainable future: Tools for policy and practice workshops on competences in education for sustainable development. <https://unece.org/info/Environment-Policy/Education-for-Sustainable-Development/pub/3099> (dostęp 18.12.2024).

UNESCO (1996).

Learning: the Treasure Within. Paryż: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590> (dostęp 10.12.2024).

UNESCO (2014).

Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century. Paryż: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729> (dostęp 10.12.2024).

UNESCO (2015).

Second UNESCO Forum on Global Citizenship Education: Building Peaceful and Sustainable Societies. Paryż : UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232768> (dostęp 5.12.2024).

UNESCO (2018).

Preparing Teachers for Global Citizenship Education: A Template. Paryż : UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265452> (dostęp 18.12.2024).

UNESCO (2021).

Teachers have their say. Motivation, skills and opportunities to teach education for sustainable development and global citizenship. Paryż : UNESCO. <https://doi.org/10.54675/YXRW9784> (dostęp 5.12.2024).

Uniwersytet Śląski (b.d.).

Cele Zrównowżonego Rozwoju ONZ <https://us.edu.pl/en/uczelnia/cele-zrownowazonego-rozwoju-onz-2/>, dostęp 18.11.2024.

Uniwersytet Śląski (2021),

Strategia Rozwoju Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach na lata 2020–2025. https://bip.us.edu.pl/sites/default/files/strategia_us-2021-07-19.pdf (dostęp 10.12.2024).

The Worldwatch Institute (2017).

EarthEd (State of the World) – Rethinking Education on a Changing Planet, Island Press.

NAUCZYCIELKI I NAUCZYCIELE NA RZECZ ZRÓWNOWAŻONEJ PRZYSZŁOŚCI

Raport z badań

Autorka: dr Magdalena Kuleta-Hulboj, Uniwersytet Warszawski

Współpraca: dr Dobrawa Aleksiak

Korekta: Magda Majewska

Projekt graficzny: Sikó Anna, Visual Spirit, visualspirit.net

Wydawca:

Grupa Zagranica

ul. Sapieżyńska 10A, 00-215 Warszawa

<https://zagranica.org.pl/>, grupa@zagranica.org.pl

<https://www.facebook.com/grupazagranica>

ISBN 978-83-966305-3-7

1. wydanie

2025

Projekt był realizowany przez:



HAND Association (HU), Grupa Zagranica (PL), CEEV Živica (SK), Středisko ekologické výchovy SEVER Horní Maršov (CZ)

Dziękujemy wszystkim zaangażowanym edukatorom i edukatorkom za cenne spostrzeżenia i sugestie.

www.teachers4sd.org

Projekt „Nauczycielki i nauczyciele na rzecz zrównoważonej przyszłości“ jest współfinansowany przez rządy Czech, Węgier, Polski i Słowacji poprzez grant z Międzynarodowego Funduszu Wyszehradzkiego. Misją funduszu jest wspieranie idei zrównoważonej współpracy regionalnej w Europie Środkowej.



**NAUCZYCIELKI I NAUCZYCIELE NA RZECZ
ZRÓWNOWAŻONEJ PRZYSZŁOŚCI**
Raport z badań

www.teachers4sd.org

ISBN: 978-83-966305-3-7

