

Problemy edukacji dorosłych w Polsce i na świecie

Ewa Przybylska

DOI: 10.34866/2F2jj4-xf94

<https://orcid.org/0000-0001-8338-5484>

Koncepcja zrównoważonego rozwoju w kształceniu ustawicznym i edukacji zawodowej w RFN

The concept of sustainable development in continuing education and continuing vocational education in Germany

Key words: education for sustainable development, continuing education, continuing vocational education, pedagogical concepts, educational policy.

Abstract: Based on secondary analysis of texts, the author reconstructs the German scientific discourse on education for sustainable development in continuing education and vocational education. The article lays out the possible phases of development of education for sustainable development, pedagogical concepts and the practical dimension of this education, which, although it can already boast significant achievements, is still looking for more effective forms, methods and concepts of dialogue with participants of educational offers and opportunities to reach wider social circles. An important thread discussed in the text are the inspirations of educational policy, which has been consistently supporting the development of education for sustainable development for several decades, both in the formal and non-formal sectors, without losing sight of the potential inherent in informal learning processes.

Słowa kluczowe: edukacja dla zrównoważonego rozwoju, edukacja ustawiczna, ustawiczna edukacja zawodowa, koncepcje pedagogiczne, polityka oświatowa.

Streszczenie: Na podstawie wtórnej analizy tekstów Autorka rekonstruuje niemiecki dyskurs naukowy dotyczący edukacji dla zrównoważonego rozwoju w kształceniu ustawicznym i edukacji zawodowej. Artykuł szkicuje fazy rozwoju edukacji dla zrównoważonego rozwoju, koncepcje pedagogiczne oraz praktyczny wymiar tej edukacji, która wprawdzie może już poszczycić się znaczącymi osiągnięciami, niemniej w dalszym ciągu poszukuje bardziej efektywnych form, metod oraz koncepcji dialogu z uczestnikami ofert edukacyjnych i możliwości dotarcia do szerszych kręgów społecznych. Ważnym wątkiem podjętym w tekście są inspiracje polityki oświatowej, która od kilku już dekad konsekwentnie wspiera rozwój edukacji dla zrównoważonego rozwoju, zarówno w sektorze formalnym, jak i pozaformalnym, nie tracąc z pola widzenia także potencjału tkwiącego w nieformalnych procesach uczenia się.

Wprowadzenie

Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju jest powszechnie definiowana, zgodnie z Raportem ONZ pt. „Nasza wspólna przyszłość” jako „Proces mający na celu zaspokojenie aspiracji rozwojowych obecnego pokolenia, w sposób umożliwiający realizację tych samych dążeń następnym pokoleniom» (WCED, 1987). W Niemczech edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju postrzegana jest aktualnie jako obszar edukacji usytuowany na styku badań nad zrównoważonym rozwojem a naukami o wychowaniu, jednoznacznie wpisujący się w nurt krytyczny i racjonalność emancypacyjną (Molitor, 2023). Najczęściej pojawiające się w dyskursie pedagogicznym o zrównoważonym rozwoju słowa-klucze to m.in. refleksja, zmiana, kompetencja kształtowania przyszłości, partycypacja, empatia, zdolność do współpracy, negocjacji oraz myślenia krytycznego. W sferze teoretycznej dominuje koncepcja powiązania treści edukacyjnych związanych ze zrównoważonym rozwojem ze światami życia i codziennymi doświadczeniami i problemami jednostek oraz zachodzącymi zmianami społecznymi. Akcent pada na „transformatywne uczenie się” (zmiana na trzech poziomach: psychologicznym, przekonań i behawioralnym) oraz interdyscyplinarne podejście do spraw bliskich ludziom (Michelsen, Siebert, 1985; Molitor, 2023). Edukacja dla zrównoważonego rozwoju jest w Niemczech realizowana nie tylko w sektorze edukacji formalnej, ale zajmuje także ważne miejsce w edukacji pozaszkolnej dzieci i młodzieży oraz edukacji dorosłych.

Krótko o genezie, czyli cztery fazy edukacji środowiskowej

Fraza „edukacja dla zrównoważonego rozwoju” weszła do niemieckiego dyskursu naukowego stosunkowo niedawno; niemal do schyłku XX wieku dominowały pojęcia „edukacja środowiskowa” czy „edukacja ekologiczna”. Współcześnie niemieccy badacze eksplorujący ten obszar edukacji wskazują na cztery zasadnicze fazy, w których, poprzez inspiracje i impulsy ze strony debat społecznych i polityki międzynarodowej i państwowej, kształtowało się podejście do tej problematyki (Michelsen, 1998; Gräsel, 2018; Kandler, Tippelt, 2018). Pierwsza z nich, zwana „fazą programową” przypadła na lata 70. ubiegłego wieku. Wiodącą rolę odegrała wówczas, podobnie jak i w innych krajach na świecie, Organizacja Narodów Zjednoczonych, która w 1968 roku zorganizowała pierwszą Międzyrządową Konferencję Ekspertów Naukowych UNESCO, poświęconą wzajemnym powiązaniom środowiska i rozwoju, przyczyniając się do powstania międzynarodowego, interdyscyplinarnego programu „Człowiek i biosfera” (MAB) oraz zwołania cztery lata później w Sztokholmie pierwszej na świecie konferencji poświęconej problemom środowiska naturalnego. W 1971 roku niemiecki rząd federalny ogłosił „program środowiskowy”, który zawierał m.in. postulaty wychowania proekologicznego. Kolejna konferencja UNESCO w 1978 roku w Monachium zwiększyła wrażliwość niemieckiego społeczeństwa na kwestie ochrony środowiska naturalnego i zintensyfikowała starania polityki o regulacje prawne sprzyjające rozwiązaniom proekologicznym.

Kolejną fazę, która nastąpiła w latach 80. XX wieku, okrzyknięto „fazą pragmatyczną”, bowiem zaowocowała ona licznymi inicjatywami zmierzającymi do urzeczywistnienia rozmaitych postulatów proekologicznych we wszystkich obszarach edukacji. Aktywne działania podjęły najważniejsze niemieckie gremia polityczne i edukacyjne, w tym Federalny Instytut Edukacji Zawodowej (BIBB), który w 1988 roku sformułował pierwsze rekomendacje odnośnie do włączenia treści proekologicznych do programów edukacji zawodowej, oraz Federalne Ministerstwo Edukacji i Nauki (BMBW), które w tym samym roku ogłosiło projekt ogólnej koncepcji edukacji ekologicznej.

W trzeciej fazie, „fazie refleksyjnej”, w latach 90. ubiegłego stulecia w debatach społecznych i politycznych oraz w praktyce edukacyjnej zaistniało pojęcie „zrównoważony rozwój”, animując powstanie nowych strategii na rzecz dbałości o środowisko naturalne i przyszłość kolejnych pokoleń. Nie sposób pominąć tu zasług Szczytu Ziemi w Rio de Janeiro w 1992 roku, w którego toku wypracowano „Agendę 21” – wszechstronny plan działania na wiek XXI dla Narodów Zjednoczonych, rządów i grup społecznych w każdym obszarze istotnym dla środowiska. RFN bezzwłocznie przystąpiła do realizacji różnorodnych inicjatyw wpisujących się w „Agendę 21”; ważną rolę w promowaniu koncepcji globalnego zrównoważonego rozwoju odegrał Bundestag. Niemieckie Towarzystwo Nauk o Wychowaniu (DGfE) powołało w 1995 roku grupę roboczą ds. edukacji ekologicznej, która trzy lata później otrzymała status komisji i w krótkim czasie potem została przemianowana na Komisję ds. edukacji dla zrównoważonego rozwoju.

Czwarta faza, której początek przypada na pierwsze lata XXI wieku, została nazwana „fazą instytucjonalizacji edukacji dla zrównoważonego rozwoju”. W 2005 roku, w związku z ustanowioną przez Zgromadzenie Ogólne ONZ Dekadą Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju 2005–2014, przyjęto „Narodową Agendę dla Niemiec”, która miała wesprzeć konkretne działania we wszystkich obszarach systemu edukacji na rzecz promocji zrównoważonych zachowań, inspirowania krytycznego i twórczego myślenia, pozwalającego znaleźć rozwiązanie problemów stanowiących barierę dla trwałego rozwoju. Koordynację aktywności powierzono licznym gremiom, wśród których znalazły się trzy grupy robocze odpowiedzialne za sektor edukacji ustawicznej, pracujące pod nazwą: „Edukacja pozaszkolna i edukacja ustawiczna”, „Edukacja zawodowa i ustawiczna edukacja zawodowa” oraz „Uczenie się nieformalne”. Aktualnie wszelkie działania na rzecz urzeczywistnienia celów edukacji dla zrównoważonego rozwoju, które – zgodnie z polityką UNESCO – zostały ponownie zredefiniowane w 2017 roku, koordynuje Federalne Ministerstwo Edukacji i Badań (BMBF), wspierane przez grupę ekspertów. Edukacja dla zrównoważonego rozwoju jest w zmodyfikowanym Planie Działania rozumiana jako edukacja, która umożliwia jednostce myślenie i działanie na rzecz przyszłości (BMBF, 2017).

Główne założenia pedagogiczne, zadania i cele edukacji ustawicznej dorosłych dla zrównoważonego rozwoju

Zdecydowana większość dokumentów politycznych zawierających wytyczne i rekomendacje dla edukacji dla zrównoważonego rozwoju jest adresowana do sektora edukacji formalnej, w której uczestniczą przede wszystkim dzieci i młodzież¹. Z perspektywy edukacji ustawicznej dorosłych nie stanowi to jakiegokolwiek bariery w urzeczywistnianiu celów i zadań „Agendy 21” wśród populacji osób, które ten system opuściły. Po pierwsze, ramowe cele edukacji dla zrównoważonego rozwoju są klarownie przedstawione już w samej „Agendzie 21”, po drugie, andragogika od wielu dekad prowadzi własne badania empiryczne nad efektywnymi procesami nauczania – uczenia się treści wpisujących się w tę problematykę i rozwoju kompetencji niezbędnych do działania w myśl zaleceń „Agendy 21”, zaś oferenci edukacji ustawicznej dorosłych w swojej praktyce rozwijają wartościowe koncepcje pedagogiczne edukacji dla zrównoważonego rozwoju, które cieszą się znacznym zainteresowaniem ich adresatów.

Ad 1. Strategiczne cele edukacji dla zrównoważonego rozwoju opracowane przez niemieckie gremia polityczno-oświatowe, zawarte w spójnym dokumencie „Narodowa Agenda dla Niemiec” (Deutsche UNESCO-Kommission, 2005), wytyczają m.in. następujące cele strategiczne: upowszechnianie dobrych praktyk, usieciowienie partnerów społecznych działających na rzecz zrównoważonego rozwoju, zwiększenie świadomości społeczeństwa w tym zakresie, intensyfikacja współpracy międzynarodowej. Dla sektora edukacji ustawicznej oznaczają one w szczególności: korzystanie z dobrych praktyk, np. rozwiązań modelowych czy wyników badań empirycznych uzyskanych na drodze realizacji projektów badawczych dotyczących edukacji zawodowej osób dorosłych; integrację celów edukacji dla zrównoważonego rozwoju z programami edukacji ustawicznej dorosłych kształcenia i doskonalenia zawodowego edukatorów dorosłych; promowanie inicjatyw obywatelskich zmierzających do kształtowania warunków życia w myśl „Agendy 21”; podejmowanie działań na rzecz aranżacji środowisk społecznych w sposób sprzyjający intensyfikacji procesów uczenia się nieformalnego (np. na stanowisku pracy) czy rozszerzenie współpracy między lokalnymi/regionalnymi partnerami społecznymi.

Ad 2. Począwszy od lat 80. ubiegłego wieku niemieccy andragodzy prowadzą badania nad uwarunkowaniami efektywnego przekazu wiedzy i kompetencji potrzebnych społeczeństwu realizującemu cele zrównoważonego rozwoju. Nie sposób w jednym artykule zaprezentować wielość idei zawartych w ich publikacjach czy raportach z badań, stąd tylko egzemplarycznie kilka wątków podejmowanych przez niemieckich badaczy: Gerd Michelsen i Horst Siebert (1985) konstatują w swojej książce pt. *Nauczyć się ekologii*, że w kwestii zrównoważonego rozwoju społeczeństwo nie może polegać na polityce, bo w „głowach polityków” zbyt silnie zako-

¹ Jedynie ok. 5% respondentów w grupie wiekowej 18–64 lata uczestniczy w edukacji formalnej (BMBF, 2021).

rzeniło się myślenie w kategoriach wzrostu ilościowego. Autorzy przekonują, że przyszłość leży w gestii obywaterek i obywateli, którzy mogą wywierać presję na decyzje polityczne i edukację. Piszą o niej: „Warunkiem koniecznym rozsądnej, zorientowanej na ekologię pracy oświatowej jest relatywna autonomia pedagogiczna. W instytucji edukacyjnej, czy to w szkole czy instytucjach edukacji dorosłych, musi istnieć możliwość wyrażenia każdego argumentu i kontrargumentu oraz ich krytycznego oglądu. [...] Krytyczne pedagogiczne podejście nie może pozwolić na jakąkolwiek tabuizację czy negację uczenia się. Musi natomiast zmierzać do tego, by lepszy argument mógł wybrzmieć także tam, gdzie jest niewygodny (Michelsen, Siebert, 1985, s. 12).

Począwszy od lat 80. minionego stulecia konsekwentnie pojawia się w myśli andragogicznej postulat, by nie utożsamiać edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju z edukacją instytucjonalną. Edukacja ekologiczna jest w pełni tego słowa znaczenia edukacją humanistyczną, edukacją, która prowadzi do rozwoju tożsamości człowieka i czyni go zdolnym do odpowiedzialnego myślenia i działania w społeczeństwie, stąd winna być obecna w środowiskach życia wszystkich jednostek (Michelsen, Siebert, 1985; Jakob, Siebert, 1990). Kilka dekad później Rolf Arnold, Ekkehard Nuisli i Mathias Rohs (2017) głoszą tezę, że edukacja ekologiczna jest przykładem antypedagogiki, jako że od początku swojego zaistnienia w krajobrazie edukacyjnym zdecydowanie sprzeciwiała się wszelkim przejawom szkolnego, pouczającego tonu w procesach nauczania–uczenia się. Co więcej, autorzy podkreślają, że zrywając z centralnym planowaniem i organizowaniem edukacji, stanowiła opozycję do praktyk charakterystycznych dla epoki przemysłowej zagłady świata. Inna badaczka zauważa: „Uczenie się dla zrównoważonego rozwoju ma swoje źródła w głębokich strukturach uczącego się systemu. W przypadku uczącego się podmiotu są to najczęściej wzorce emocji i interpretacji; w uczącej się organizacji są to nieświadome, kulturowo nacechowane podstawowe założenia i przekonania. Dopiero dostęp do tego wewnętrznego źródła (poprzez wewnętrzny dialog, uważność i inne formy introspekcji) umożliwia wyzwolenie potencjału do szerokiego, zrównoważonego procesu uczenia się, w którym dochodzi do transformacji niecelowych wzorców oraz aktualizacji i przejścia alternatywnych możliwości działania dla przyszłości” (Schübler, 2000, s. 67). Andragodzy zgodni są co do tego, że w strategiach i projektach edukacji dorosłych na rzecz zrównoważonego rozwoju najbardziej istotne miejsce przypada pytaniu o to, w jaki sposób zapewnić optymalne warunki do rozwoju tożsamości i kompetencji uczących się osób. Konsens panuje też w kwestii, że procesy uczenia się winny uczynić z ich uczestników ekspertów odpowiedzialnych za własną przyszłość i kształtowanie przyszłości społeczeństwa (Arnold i in., 2017). Innymi słowy, „edukacja środowiskowa bazuje na osobiście przypisanej sobie odpowiedzialności” (Kandler, Tippelt, 2018, s. 1015); sprawia ona, że jednostka nabywa motywację do działania i partycypacji politycznej i zabiera głos także w kwestiach dotyczących ekologicznych tematów globalnych (Kandler, Tippelt, 2018). Dydaktyczne pryncypia leżące u podstaw ofert edukacji dla zrównoważo-

nego rozwoju nawiązują do kompetencji i kwalifikacji kluczowych, postrzeganych dziś jako niezbędne dla sprawnego funkcjonowania jednostek w wielokulturowym społeczeństwie. Są to m.in. orientacja na system, rozwiązywanie problemów, komunikację, współpracę, działanie i partycypację oraz zdolność samoorganizacji (Apel, 2013). Przekaz wiedzy i informacja zeszyły na plan dalszy; z perspektywy pedagogicznej sens edukacji tkwi we wsparciu uczących się osób w ich procesach poszukiwania orientacji w obliczu ryzyka związanego z przeobrażeniami świata, wypracowania własnego stanowiska i indywidualnej strategii mierzenia się ze zmianami.

„Zrównoważony rozwój” w ogólnej edukacji ustawicznej dorosłych

Pierwsze tematy, oferowane w ramach edukacji dla zrównoważonego rozwoju w latach 80. XX wieku głównie przez uniwersytety powszechne i placówki oświatowe podlegające Kościołowi katolickiemu i ewangelickiemu oraz ruchy ekologiczne, zostały przyjęte przez społeczeństwo z dużym zainteresowaniem (Beyersdorf, 1998). W ramach wykładów eksperckich słuchacze i słuchaczki mogli zapoznać się z zagrożeniami środowiskowymi wynikającymi z nieprzemyślanego, rabunkowego działania człowieka. Dopiero w następnej dekadzie instytucje edukacji dorosłych otworzyły się na nowe, innowacyjne formy oświatowe, które miały na celu nie tyle informowanie o zagrożeniach, ile przygotowanie dorosłych obywateli do refleksyjnego działania na co dzień w obliczu ryzyka katastrofy ekologicznej. Obok tradycyjnych form przekazu pojawiły się w ofercie edukacyjnej kursy analizy danych statystycznych istotnych w kontekście zagrożeń środowiskowych, warsztaty przyszłości stanowiące platformę obywatelskiego dialogu czy zajęcia komputerowe, podczas których dokonywano symulacji zmian klimatycznych i oceny ich konsekwencji dla człowieka (Fischer, 1996). Równocześnie w nurt edukacji dla zrównoważonego rozwoju włączyło się wiele innych podmiotów, wśród których z największą dynamiką działają lokalne „Agendy 21”, promujące partycypację mieszkańców w procesach decyzyjnych terytorialnych jednostek administracyjnych (np. w sprawach gospodarki odpadami czy gospodarki energetycznej) (Gräsel, 2018).

Należy podkreślić, że koncepcje pedagogiczne urzeczywistniane przez oferentów edukacji dorosłych czerpią z idei „usieciowienia”. Chodzi tu m.in. o zapewnienie interdyscyplinarnego charakteru edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Niemiecka infrastruktura instytucji edukacji dorosłych sprzyja interdyscyplinarności, ponieważ niemal w każdej gminie zapewnia „pod jednym dachem” dostęp do kursów z zakresu edukacji językowej, kulturowej, zdrowotnej, filozofii, gospodarki, wiedzy o społeczeństwie itp. Dla przykładu cykl wykładów i warsztatów zatytułowany „Dobre życie” może integrować treści przewidziane w innych ofertach, np. w ramach kursów „Zdrowe odżywianie się”, „Komfortowe mieszkanie”, „Efektywne gospodarowanie budżetem domowym”, „Nowa mobilność” czy „Działanie przyjazne środowisku”, które umożliwią uczestnikom kompleksowe spojrzenie na powiązania i zależności pomiędzy poszczególnymi obszarami ich społecznego funkcjonowania w kontekście teraźniejszości i przyszłości (Apel, 2013). Integracji ofert z różnych dy-

scyplin naukowych w jednym cyklu tematycznym sprzyja stała obecność ekspertów rozmaitych dziedzin w instytucji edukacyjnej, niemniej coraz bardziej powszechne stają się także kooperacje między różnymi oferentami edukacji dorosłych w danym regionie, które dzięki działaniu w sieci mogą reagować na wszechstronne potrzeby edukacyjne mieszkańców społeczności lokalnych (Przybylska, Wajsprych, 2021).

Ustawiczna edukacja zawodowa na rzecz zrównoważonego rozwoju

Ustawiczna edukacja zawodowa jest postrzegana jako obszar szczególnie praktyczny i użyteczny do realizacji celów edukacji dla zrównoważonego rozwoju, a jednocześnie jako wymagający bardziej niż inne obszary edukacji upowszechnienia treści i celów zrównoważonego rozwoju. W powszechnym przekonaniu właśnie ze sferą zawodową człowieka wiąże się większość zagrożeń środowiskowych, niosących fatalne skutki dla ludzkości, stąd problem zachowania równowagi między ekologią a ekonomią nabiera w edukacji zawodowej wyjątkowego znaczenia (Rebmann, 2006; Kandler, Tippelt, 2018). Grupa ekspertów pod egidą Federalnego Instytutu Edukacji Zawodowej (BIBB) oraz Federalnego Ministerstwa Nauki i Badań (BMBF) opracowała i wdrożyła szereg rozwiązań sprzyjających realizacji celów zrównoważonego rozwoju w ustawicznej edukacji zawodowej; wśród nich szczególnie pozytywnie oceniane są:

- 1) powołanie Agencji dobrych praktyk dla edukacji zawodowej, zbierającej i rozpowszechniającej na portalu internetowym przykłady efektywnych projektów i doświadczeń, godnych naśladowania;
- 2) opracowanie podstaw programowych dla zawodów oraz wytycznych do egzaminów zawodowych uwzględniających cele zrównoważonego rozwoju;
- 3) rozwój modelowych regionalnych i ponadregionalnych sieci obejmujących oferentów edukacji zawodowej i uczące się zawodu osoby. Poszczególne sieci koncentrują się na różnych tematach, np. odnawialne źródła energii, odnawialne surowce, doskonalenie zawodowe menedżerów ds. zrównoważonego rozwoju w małym i średnim przedsiębiorstwie i in. Wypracowane przez sieci materiały, koncepcje, standardy są udostępniane wszystkim zainteresowanym osobom i instytucjom;
- 4) zawiązanie współpracy międzynarodowej dotyczącej zrównoważonego rozwoju w kontekście ustawicznej edukacji zawodowej, nagłośnienie doświadczeń z innych państw (Kandler, Tippelt, 2018).

Zasadniczo jednak w niemieckim dyskursie naukowym dotyczącym edukacji dla zrównoważonego rozwoju nie brakuje głosów krytycznych, wskazujących na ewidentne deficyty w sferze jej urzeczywistniania w obszarze edukacji zawodowej. Badacze (np. Kaiser, Brode, 1995; Gräsel, 2018) wskazują na dysproporcję pomiędzy przypisywanym jej fundamentalnym, strategicznym znaczeniem dla życia społeczeństw w przyszłości a jedynie podrzędną, drugoplanową rolą w procesie kształcenia zawodowego. (Podobne zresztą słowa krytyki kierowane są pod adresem

edukacji szkolnej). Za słabość edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju uchodzi również niedostępność programów kształcenia, atrakcyjnych dla wielu branż jednocześnie, czyli traktujących zagrożenia ekologiczne w sposób przekrojowy i kompleksowy. Przykładowo: w nielicznych tylko przypadkach kształcenie bądź doskonalenie zawodowe osób związanych z gospodarką wodną uwzględnia aspekty specyficzne dla innych dziedzin gospodarki np. zarządzania odpadami czy energią (Gräsel, 2018). Ponadto przedsięwzięcia edukacyjne na rzecz zrównoważonego rozwoju realizowane w przedsiębiorstwach są w dużym stopniu uzależnione od świadomości i wrażliwości ekologicznej kadry zarządzającej, sposobu jej myślenia o rentowności i poziomie elastyczności (Kandell, Tippelt, 2018). Z drugiej strony, badacze wskazują także na stereotypy i złą sławę przemysłu, który – niezależnie od podejmowanych działań, jest powszechnie uważany za najbardziej niebezpiecznego truciela i wroga klimatu. Koncepcja społecznej odpowiedzialności biznesu (*corporate social responsibility – CSR*), z którą utożsamiają się coraz liczniejsze podmioty gospodarcze, nie wpływa zasadniczo na podniesienie poziomu społecznego zaufania do przedsiębiorstw (Apel, 2013).

Zakończenie

W ocenie niemieckich badaczy cztery dziesięciolecia edukacji na rzecz środowiska/ /edukacji dla zrównoważonego rozwoju przyczyniły się w sposób niekwestionowany do wzrostu świadomości społecznej i zmiany postaw dużej części obywateli i obywateli względem środowiska naturalnego (Kandler, Tippelt, 2018; Gräsel, 2018). Kwestie ekologiczne zyskały na znaczeniu w edukacji instytucjonalnej i pozainstytucjonalnej. Warto podkreślić, że rośnie zainteresowanie badaczy zarówno nieformalnymi procesami uczenia się o problematyce zmian klimatycznych, ochrony środowiska, jakości powietrza, jak i wszelką aktywnością człowieka prowadzącą do kształtowania postaw proekologicznych. We wszystkich krajach związkowych funkcjonują sieci wspierające bezpieczne dla środowiska inicjatywy gmin, powiatów, instytucji i organizacji społecznych, które umożliwiają rozwój kompetencji społecznych sprzyjających życiu na co dzień w zgodzie ze środowiskiem naturalnym. Powszechne jest również przekonanie o tym, że problematyka ekologiczna nie może być ani „zindywidualizowana”, ani wyalienowana z kontekstów ogólnospołecznych i politycznych (Gräsel, 2018). Stąd też w dyskursie naukowym szczególnie silny akcent pada na rozwój kompetencji zabierania głosu w debatach społecznych dotyczących zrównoważonego rozwoju oraz „kompetencji kształtowania przyszłości”, czyli aktywnego uczestnictwa w procesach społecznych afirmujących równowagę ekologiczną. Ta ostatnia kompetencja, wprowadzona do dyskursu o zrównoważonym rozwoju pod koniec minionego stulecia (Haan, Harenberg, 1999), urosła zresztą do rangi czołowego postulatu w wielu innych jeszcze obszarach edukacji, dążących do zwiększenia partycypacji społecznej w demokratycznych procesach decyzyjnych (np. w edukacji politycznej, obywatelskiej, kulturowej czy edukacji podstawowej dorosłych – w związku z wiedzą empiryczną o bierności społecznej i politycznej osób o niskich kwalifikacjach zawodowych i niskim wykształceniu).

Warto również podkreślić, że mimo wielu deficytów edukacji dla zrównoważonego rozwoju, badacze są zgodni co do tego, że to właśnie ona wniosła do edukacji ustawicznej w ostatnich dekadach największy potencjał innowacyjny w sferze dydaktycznej. Jej starania o wdrożenie do praktyki edukacyjnej nowych, efektywnych metod nauczania i uczenia się stanowiły/stanowią ważną inspirację dla innych obszarów edukacji (Gräsel, 2018). Edukacja dla zrównoważonego rozwoju przyczyniła się ponadto do upowszechnienia interdyscyplinarnego charakteru ofert edukacyjnych. Korzystając z badań nad zrównoważonym rozwojem, prowadzonych przez rozmaite dyscypliny naukowe, spopularyzowała model edukacji integrującej w programach nauczania dorobek różnych nauk.

Nie sposób też choćby krótko nie wspomnieć o impulsach płynących ze strony edukacji dla zrównoważonego rozwoju w kierunku nauki. Już w połowie lat 80. XX wieku w literaturze pedagogicznej zaczęły pojawiać się liczne odniesienia do koncepcji, programów i postulatów pod adresem środowisk naukowych. Wśród nich znalazły się roszczenia odnośnie do 1) intensyfikacji badań nad zależnością między rozwojem technologicznym a kwestiami społecznymi i ekologicznymi, 2) informowania szerokiej opinii publicznej na temat wyników badań, 3) rezygnacji z projektów badawczych niosących negatywne skutki dla społeczeństwa i środowiska, 4) organizacji instytucji naukowo-badawczych w sposób umożliwiający transparentność i partycypację zainteresowanych osób, związków zawodowych, organizacji społecznych itp. w demokratycznych procesach decyzyjnych i wiele innych (Bechmann, 1984).

W pierwszych dekadach XXI wieku na styku nauki, edukacji i polityki pojawiło się kolejne wyzwanie, wiążące się z coraz częstszymi sugestiami czynionymi w dyskursie publicznym, jakoby wyniki i interpretacja badań naukowych stanowiły co najwyżej odzwierciedlenie poglądów politycznych reprezentowanych przez badaczy czy zwolenników różnych opcji partyjnych (Lucht, 2018). Niewątpliwie edukacja dla zrównoważonego rozwoju będzie zmuszona w następnych latach skierować swój wysiłek na walkę z manipulacjami ze strony ruchów populistycznych, z fałszywymi wiadomościami medialnymi, z ogólną dezinformacją. Posiada ona spore doświadczenie w promowaniu myślenia krytycznego, stąd nadzieja, że zdoła wypracować skuteczny schemat działania, który przysłuży się także innym obszarom edukacji.

Bibliografia

1. Apel, H. (2013). Nachhaltigkeit als erwachsenenpädagogische Herausforderung. W: T.C. Feld, S. Kraft, S. May, W. Seitter (red.), *Engagierte Beweglichkeit* (s. 231–244). Wiesbaden: Springer VS.
2. Arnold, R., Nuissl, E., Rohs, M. (2017). *Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
3. Bechmann, A. (1984). *Leben wollen. Anleitungen für eine neue Umweltpolitik*, Köln: Kiepenheuer & Witsch.
4. Beyersdorf, M. (1998). *Ökologie Bewegung und Umweltbildung*. W: M. Beyersdorf, G. Michelsen, H. Siebert (red.), *Umweltbildung. Theoretische Konzepte, empirische Erkenntnisse praktische Erfahrungen* (s. 195–205). Neuwied: Luchterhand.

5. BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO Weltaktionsprogramm*. Bonn: BMBF.
6. BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2021). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES – Trendbericht*. Berlin: BMBF.
7. Deutsche UNESCO-Kommission (DUK). *Nationaler Aktionsplan für Deutschland. UN-Dekade. „Bildung für Nachhaltige Entwicklung 2005–2014“*. Berlin, https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung_fuer_nachhaltige_entwicklung.pdf?__blob=publicationFile&v=2 dostęp 12.11.2023.
8. Fischer, A. (1996). (red.), *Lernaktive Methoden in der beruflichen Umweltbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
9. Gräsel, C. (2018). Umweltbildung. W: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (red.), *Handbuch Bildungsforschung* (t. 2, s. 1093–1109). Wiesbaden: Springer.
10. de Haan, G., Harenberg, D. (1999). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten für das BLK-Programm*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
11. Jakob, M., Siebert, H. (1990). *Das Nord-Süd-Thema in der Erwachsenenbildung*. Hannover: Postscriptum Verlag.
12. Kaiser, F.-J., Brode, M. (1995). *Umweltbildung an kaufmännischen Schulen. Theoretische Grundlagen, Probleme und Realisierungsmöglichkeiten*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
13. Kandler, M., Tippelt, R. (2018). Weiterbildung und Umwelt. W: R. Tippelt, A. von Hippel (red.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (s. 1001–1025). Wiesbaden: Springer.
14. Michelsen, G., Siebert, H. (1985). *Ökologie lernen. Anleitungen zu einem veränderten Umgang mit Natur*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
15. Michelsen, G. (1998). Umweltbildung im internationalen Kontext. W: M. Beyersdorf, G. Michelsen, H. Siebert (red.), *Umweltbildung. Theoretische Konzepte, empirische Erkenntnisse praktische Erfahrungen* (s. 27–40). Neuwied: Luchterhand.
16. Molitor, H. (2023). Umweltbildung. W: R. Arnold, E. Nuissl, J. Schrader (red.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (s. 410–411). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
17. Przybylska, E., Wajsprych, D. (2021). *Współczesne dyskursy o edukacji i regionie w Polsce i w Niemczech*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
18. Rebmann, K. (2006). Berufliche Umweltbildung. W: R. Arnold, A. Lipsmeier (red.), *Handbuch der Berufsbildung* (s. 299–312). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
19. Schüßer, I. (2000). *Deutungslernen. Erwachsenenbildung im Modus der Deutung. Eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
20. Siebert, H. (1990). *Die vergeudete Umwelt. Steht die dritte Welt vor dem ökologischen Bankrott?* Frankfurt am Main: Fischer.
21. WCED Bruntland Commission (1987), *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.

prof. dr hab. Ewa Przybylska

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie,
Instytut Nauk Socjologicznych i Pedagogiki