



RAPORT
EURYDICE

Uczenie się na rzecz zrównoważonego rozwoju w Europie:

Budowanie kompetencji oraz wspieranie nauczycieli i szkół

Edukacja
szkolna

Erasmus+

Wzbogaca życie, otwiera umysły

Europejska Agencja
Wykonawcza ds.
Edukacji i Kultury

Niniejszy dokument został opublikowany przez Europejską Agencję Wykonawczą ds. Edukacji i Kultury (EACEA, Unit A6 – Platforms, Studies and Analysis).

Niniejszą publikację należy cytować w następujący sposób: Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2024. Learning for sustainability in Europe: Building competences and supporting teachers and schools. Eurydice report. (Uczenie się na rzecz zrównoważonego rozwoju w Europie: Budowanie kompetencji oraz wspieranie nauczycieli i szkół. Raport Eurydice) Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

Wersja oryginalna:

PDF ISBN 978-92-9488-578-4 doi: 10.2797/81397 EC-02-23-203-EN-N

Tekst ukończony w kwietniu 2024 r.

Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej, 2024

© Europejska Agencja Wykonawcza ds. Edukacji i Kultury, 2024

Ilustracja na okładce: © Sukjai Photo / stock.adobe.com

Ilustracje: s. 22 © Davivd/stock.adobe.com; s. 52 © perfectlab/stock.adobe.com

Wersja polska:

Opracowanie:

Krajowe Biuro Eurydice

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Aleje Jerozolimskie 142A

02-305 Warszawa

Tłumaczenie:

Groy Translations

Redakcja:

Aleksandra Filipowicz

Korekta:

Beata Kostrzewska Grafika Słowa

ISBN:

978-83-67587-51-8



Wydawnictwo
FRSE

Polityka Komisji w zakresie ponownego wykorzystywania dokumentów jest realizowana na mocy decyzji Komisji 2011/833/UE z dnia 12 grudnia 2011 r. w sprawie ponownego wykorzystywania dokumentów Komisji (Dz.Urz. L 330, 14.12.2011, s. 39). O ile nie zaznaczono inaczej, ponowne wykorzystanie tego dokumentu jest dozwolone na mocy licencji Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) (creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Oznacza to, że ponowne wykorzystanie jest dozwolone pod warunkiem podania źródła i wskazania, jakie zmiany zostały wprowadzone. W przypadku wykorzystania lub reprodukcji elementów, które nie są własnością UE, należy zwrócić się o zezwolenie bezpośrednio do odpowiednich podmiotów praw autorskich.

Uczenie się na rzecz zrównoważonego rozwoju w Europie:

Budowanie kompetencji oraz wspieranie
nauczycieli i szkół

Przedmowa



Edukacja pełni najważniejszą rolę we wspieraniu transformacji ekologicznej i przyczynia się do budowania zrównoważonej przyszłości dla społeczeństw i gospodarek europejskich. Unia Europejska jest mocno zaangażowana na rzecz zapewnienia każdemu młodemu Europejczykowi dostępu do wysokiej jakości edukacji dotyczącej zrównoważonego rozwoju. Aby osiągnąć ten cel, musimy opracować kompleksowe strategie, traktujące priorytetowo uczenie się na rzecz zrównoważonego rozwoju w szkołach, wśród nauczycieli i uczniów. Wiąże się to z włączeniem tego tematu do polityki edukacyjnej jako jednego z jej głównych obszarów.

Niniejszy raport bada elementy uczenia się na rzecz zrównoważonego rozwoju w szkołach europejskich. Analizuje sposoby włączania najważniejszych kompetencji do programów szkolnych oraz różnorodność wskazówek i wsparcia dla nauczycieli, które będą prowadzić ku umacnianiu edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju.

Zgodnie z najważniejszymi ustaleniami raportu poczyniliśmy ogromne postępy we włączaniu uczenia się na rzecz zrównoważonego rozwoju do edukacji. Tematyka ta jest obecnie uwzględniona w podstawach programowych we wszystkich krajach europejskich, a związane z nią kompetencje – zintegrowane w licznych albo wszystkich obszarach przedmiotowych. Częścią trwających reform programowych jest wspólny wysiłek na rzecz podnoszenia roli edukacji w zakresie zrównoważonego rozwoju.

Raport wskazuje także na ograniczony dostęp do ukierunkowanego wsparcia, wytycznych i szkoleń dla nauczycieli i dyrektorów szkół. Chociaż większość europejskich systemów kształcenia promuje włączanie zrównoważonego rozwoju do wszystkich działań edukacyjnych, nie zawsze łączy się to ze wsparciem finansowym i niefinansowym dla konkretnych zajęć szkolnych. Ustalenia, które znalazły się w podsumowaniu, wskazują na potrzebę skuteczniejszych działań idących w kierunku wyposażania nauczycieli i szkół w narzędzia, które pomogą wszystkim uczniom w zrozumieniu wyzwań związanych ze zrównoważonym rozwojem i odnoszeniu się do nich.

Mam pewność, że zawarty w niniejszym kompleksowym raporcie bogaty materiał zostanie uznany za ważny, zarówno dla wychowawców, decydentów politycznych, jak i innych osób zainteresowanych promocją rozwijania i poszerzania nauki na rzecz zrównoważonego rozwoju. Mam też nadzieję, że opisane ustalenia zachęcą kraje do wymieniać się najlepszymi praktykami i wzajemnego uczenia się, podkreślając tym samym fakt, jak pilna jest potrzeba umieszczenia tematyki zrównoważonego rozwoju w samym sercu edukacji szkolnej. Idąc tą drogą, możemy przygotować każdego młodego człowieka do uznania konieczności troski o planetę i ochrony naszej wspólnej przyszłości.

Iliana Ivanova

Komisarz UE ds. innowacji,
badań naukowych, kultury,
edukacji i młodzieży

Spis treści

Przedmowa	3
Kody i skróty	8
Streszczenie	9
Wprowadzenie	18
Rozdział 1: Budowanie kompetencji na rzecz zrównoważonego rozwoju	23
1.1. Uwzględnianie zrównoważonego rozwoju w podstawach programowych	24
1.1.1. Zrównoważony rozwój jako obszar międzyprzedmiotowy	25
1.1.2. Nauczanie zrównoważonego rozwoju metodą projektową	29
1.1.3. Zrównoważony rozwój jako odrębny przedmiot	30
1.2. Kompetencje związane ze zrównoważonym rozwojem w podstawie programowej	31
1.2.1. Refleksja nad wartością zrównoważonego rozwoju	32
1.2.2. Promowanie przyrody	34
1.2.3. Myślenie systemowe	37
1.2.4. Umiejętności przyszłości	40
1.2.5. Zdolność przystosowania	42
1.2.6. Sprawczość polityczna	44
1.2.7. Inicjatywa indywidualna i działanie zbiorowe	46
1.3. Podsumowanie	48
Rozdział 2: Nauczyciele i dyrektorzy szkół na rzecz zrównoważonego rozwoju	53
2.1. Włączanie zrównoważonego rozwoju do wymaganych kompetencji nauczycieli	55
2.2. Uwzględnianie zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli	57
2.3. Wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli w zakresie zrównoważonego rozwoju	61
2.4. Zarządzanie w zakresie zrównoważonego rozwoju w szkołach	64
2.5. Wspieranie nauczycieli w realizowaniu edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju	66
2.6. Podsumowanie	69
Rozdział 3: Kompleksowe podejście do zrównoważonego rozwoju, wsparcie dla szkół i monitorowanie	71
3.1. Wskazówki i wsparcie dla kompleksowego podejścia do zrównoważonego rozwoju	73
3.2. Certyfikaty dla szkół i inne zachęty do edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju	76
3.3. Wsparcie dla infrastruktury i projektów szkolnych	79
3.4. Zaangażowanie społeczności	83
3.5. Monitorowanie nauczania na rzecz zrównoważonego rozwoju	86
3.6. Podsumowanie	89
Bibliografia	91
Glosariusz	96
Załącznik	99
Podziękowania	103

Spis rysunków

Streszczenie 9

Rys. 1:	Liczba systemów edukacji uwzględniających zrównoważony rozwój w podstawach programowych (ISCED 1, 24 lub 34), 2022/2023	11
Rys. 2:	Liczba systemów edukacji uwzględniających w podstawach programowych kluczowe kompetencje dotyczące zrównoważonego rozwoju (ISCED 1, 24 lub 34), 2022/2023	11
Rys. 3:	Liczba systemów edukacji uwzględniających zrównoważony rozwój w celach kształcenia nauczycieli (ISCED 1, 24 lub 34), 2022/2023	13
Rys. 4:	Liczba systemów edukacji zapewniających szkolenia i wsparcie w zakresie zrównoważonego rozwoju dla nauczycieli i kadr kierowniczych (ISCED 1, 24 lub 34), 2022/2023	14
Rys. 5:	Liczba systemów edukacji wspierających rozwiązania na poziomie szkoły, projekty i infrastrukturę związane ze zrównoważonym rozwojem (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023	15

Rozdział 1: Budowanie kompetencji na rzecz zrównoważonego rozwoju 23

Rys. 1.1:	Zrównoważony rozwój jako obszar międzyprzedmiotowy w europejskich systemach edukacji (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023	26
Rys. 1.2:	Nauczanie zrównoważonego rozwoju metodą projektową (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023	29
Rys. 1.3:	Zrównoważony rozwój jako odrębny przedmiot (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023	31
Rys. 1.4:	Liczba systemów edukacji uwzględniających kompetencję „refleksja nad wartością zrównoważonego rozwoju” w podstawach programowych (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023	33
Rys. 1.5:	Liczba systemów edukacji uwzględniających kompetencję „promowanie przyrody” w podstawach programowych (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023	35
Rys. 1.6:	Liczba systemów edukacji uwzględniających kompetencję „myślenie systemowe” w podstawach programowych (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023	38
Rys. 1.7:	Liczba systemów edukacji uwzględniających w podstawach programowych kompetencję „umiejętności przyszłości” (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023	40
Rys. 1.8:	Liczba systemów edukacji uwzględniających kompetencję „zdolność przystosowania” w podstawach programowych (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023	42
Rys. 1.9:	Liczba systemów edukacji uwzględniających kompetencję „sprawczość polityczna” w podstawach programowych (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023	45
Rys. 1.10:	Liczba systemów edukacji uwzględniających kompetencję „działanie indywidualne i zbiorowe” w podstawach programowych (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023	47
Rys. 1.11:	Liczba systemów edukacji uwzględniających w podstawach programowych kluczowe kompetencje dotyczące zrównoważonego rozwoju, według obszaru kompetencji (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023	49

Rozdział 2: Nauczyciele i dyrektorzy szkół na rzecz zrównoważonego rozwoju 53

Rys. 2.1:	Uwzględnienie zrównoważonego rozwoju w wymaganiach zawodowych i kompetencjach nauczycieli (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023	56
Rys. 2.2:	Efekty kształcenia nauczycieli związane ze zrównoważonym rozwojem uwzględnione w regulacjach i wytycznych dotyczących programów kształcenia nauczycieli (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023	59
Rys. 2.3:	Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju w regulacjach i systemach doskonalenia zawodowego nauczycieli (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023	61

Rys. 2.4:	Uwzględnienie zarządzania w zakresie zrównoważonego rozwoju w ofercie doskonalenia zawodowego nauczycieli i dyrektorów szkół (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023	65
Rys. 2.5:	Środki wsparcia nauczycieli realizujących edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023	66

Rozdział 3: Kompleksowe podejście do zrównoważonego rozwoju, wsparcie dla szkół i monitorowanie 71

Rys. 3.1:	Zalecenia i wsparcie dla szkół w opracowywaniu kompleksowego podejścia do zrównoważonego rozwoju (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023	74
Rys. 3.2:	Zalecenia i wsparcie dla konkretnych obszarów w kompleksowym podejściu do zrównoważonego rozwoju (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023	75
Rys. 3.3:	Niefinansowe środki wsparcia edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023	77
Rys. 3.4:	Wsparcie finansowe dla małej infrastruktury i projektów szkolnych w obszarze uczenia się na rzecz zrównoważonego rozwoju (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023	80
Rys. 3.5:	Podmioty pozaszkolne w projektach z zakresu edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023	83
Rys. 3.6:	Rodzaj wsparcia dla projektów szkolnych z zakresu zrównoważonego rozwoju związanych z zaangażowaniem publicznym (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023	84
Rys. 3.7:	Występowanie kryteriów obejmujących uczenie się na rzecz zrównoważonego rozwoju w zewnętrznej lub wewnętrznej ewaluacji szkoły (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023	87

Załącznik 99

Rys. A1:	Kompetencje na rzecz zrównoważonego rozwoju w podstawie programowej, ISCED 1, 2022/2023	99
Rys. A2:	Kompetencje na rzecz zrównoważonego rozwoju w podstawie programowej, ISCED 24, 2022/2023	100
Rys. A3:	Kompetencje na rzecz zrównoważonego rozwoju w podstawie programowej, ISCED 34, 2022/2023	101

Kody i skróty

Kody krajów

UE	Unia Europejska	IT	Włochy	Europejskie Stowarzyszenie Wolnego Handlu i kraje kandydujące	
Państwa członkowskie		CY	Cypr	AL	Albania
BE	Belgia	LV	Łotwa	BA	Bośnia i Hercegowina
BE fr	Belgia – Wspólnota Francuska	LT	Litwa	CH	Szwajcaria
BE de	Belgia – Wspólnota Niemieckojęzyczna	LU	Luksemburg	IS	Islandia
BE nl	Belgia – Wspólnota Flamandzka	HU	Węgry	LI	Liechtenstein
BG	Bułgaria	MT	Malta	ME	Czarnogóra
CZ	Czechy	NL	Holandia	MK	Macedonia Północna
DK	Dania	AT	Austria	NIE	Norwegia
DE	Niemcy	PL	Polska	RS	Serbia
EE	Estonia	PT	Portugalia	TR	Turcja
IE	Irlandia	RO	Rumunia		
EL	Grecja	SI	Słowenia		
ES	Hiszpania	SK	Słowacja		
FR	Francja	FI	Finlandia		
HR	Chorwacja	SE	Szwecja		

Statystyki

(:)	lub :	Brak dostępnych danych
(-)	lub –	Brak zastosowania

Skróty i akronimy

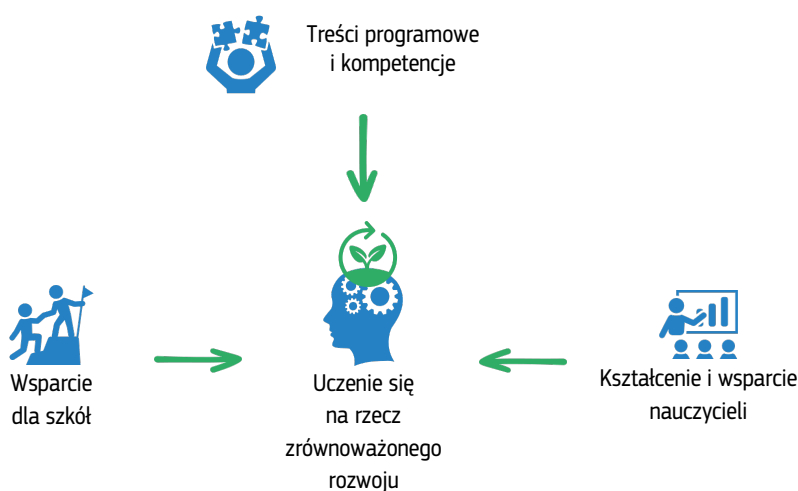
DZN	doskonalenie zawodowe nauczycieli (ang. CPD)
EZR	Edukacja na rzecz Zrównoważonego Rozwoju (ang. ESD)
GPD	Globalny Program Działań na rzecz Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju (ang. GAP)
ISCED	Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji
KN	kształcenie nauczycieli (ang. ITE)
NGO	organizacja pozarządowa
CZR	cele zrównoważonego rozwoju (ang. SDG)
UNDES	Dekada Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju ONZ
UNECE	Europejska Komisja Gospodarcza ONZ
UNESCO	Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury

Streszczenie

W ostatnich dwóch dekadach w coraz większym stopniu uznaje się edukację za najistotniejszy czynnik prowadzący do przekształcania społeczeństw w bardziej zrównoważonym, właściwym i sprawiedliwym społecznie kierunku (UNESCO, 2005; ONZ, 2012). Instytucje edukacyjne – ze względu na swoją nadrzędną misję, którą jest budowanie kompetencji przez nauczanie i uczenie się – pełnią najważniejszą rolę w podejmowaniu działań związanych ze stojącym przed społeczeństwami wyzwaniem zrównoważonego rozwoju (ONZ, 2012; UNESCO, 2020).

W Unii Europejskiej przyjęte na lata 2021–2030 strategiczne ramy europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia ⁽¹⁾ uznają za priorytet: „wspieranie transformacji ekologicznej i transformacji cyfrowej w kształceniu i szkoleniu oraz poprzez kształcenie i szkolenie”. W celu wsparcia państw członkowskich we włączaniu zrównoważonego rozwoju do systemów edukacji i szkoleń, Rada Unii Europejskiej przyjęła w czerwcu 2022 r. zalecenie w sprawie uczenia się na rzecz transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju ⁽²⁾, wzywające państwa członkowskie do przyspieszenia i wzmocnienia wysiłków na rzecz wsparcia systemów edukacji i szkoleń, tak aby uczący się mieli dostęp do „wysokiej jakości, sprawiedliwego i sprzyjającego włączeniu społecznemu kształcenia i szkolenia w zakresie zrównoważonego rozwoju, zmian klimatu, ochrony środowiska i różnorodności biologicznej z należyтым uwzględnieniem kwestii środowiskowych, społecznych i gospodarczych”. Zalecenie Rady jest wezwaniem do podjęcia działań zarówno w systemach kształcenia, jak również dla szkół, wychowawców i uczniów do uczynienia transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju priorytetem w politykach edukacyjnych i szkoleniowych.

W ramach działań dotyczących wdrażania zalecenia Rady z czerwca 2022 r. niniejszy raport Eurydice bada elementy kształcenia na rzecz zrównoważonego rozwoju w szkołach europejskich. Ze szczególną uwagą analizuje podstawy programowe, kompetencje nabywane przez uczniów oraz środki wsparcia dla szkół, wychowawców i uczniów w odniesieniu do zrównoważonego rozwoju.



⁽¹⁾ Rezolucja Rady w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkoleń w dziedzinie europejskiego obszaru edukacji i poza nim (2021–2030), 2021/C 66/1 (Dz.Urz. C 66 z dnia 26 lutego 2021 r., s. 1).

⁽²⁾ Zalecenie Rady z dnia 16 czerwca 2022 r. w sprawie uczenia się na rzecz transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju 2022/C 243/01 (Dz.Urz. C 243, 27.6.2022, s. 1).

Niniejsze opracowanie opiera się na danych jakościowych dotyczących polityk edukacyjnych i działań wspierających szkoły, uczniów i nauczycieli zebranych za pośrednictwem Eurydice. Obejmuje ono edukację na poziomie szkoły podstawowej i średniej ogólnokształcącej w 39 europejskich systemach edukacji.

Aby przygotować uczniów do zmierzenia się ze stojącymi przed społeczeństwami złożonymi wyzwaniami dotyczącymi zrównoważonego rozwoju, należy w sposób kompleksowy włączyć w podstawy programowe kompetencje związane z tą tematyką. Ponadto nauczyciele i kadra kierownicza szkół powinni mieć dostęp do odpowiednich szkoleń, otrzymywać wytyczne i wsparcie dające im niezbędną wiedzę, aby mogli wdrażać edukację zrównoważonego rozwoju i posługiwali się odpowiednio dostosowanymi metodami nauczania. Należy podkreślić, że uczenie się na rzecz zrównoważonego rozwoju wymaga podejścia instytucjonalnego, włączającego problematykę zrównoważonego rozwoju do wszystkich działań podejmowanych w szkole, co mogą ułatwić wytyczne i wsparcie na najwyższym szczeblu. Główne wnioski przedstawione poniżej stanowią podsumowanie wyników naszej analizy danych.

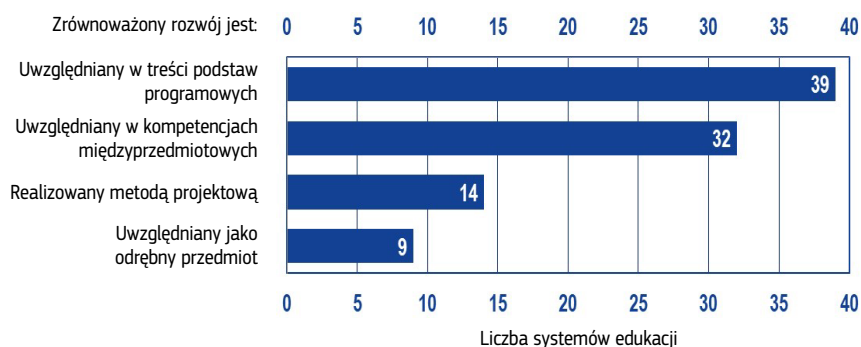
Wszystkie kraje europejskie uwzględniają temat zrównoważonego rozwoju w swoich podstawach programowych, a dotyczące go kompetencje są nauczane w większości systemów edukacji międzyprzedmiotowo.

Wszystkie systemy edukacji w Europie uwzględniają temat zrównoważonego rozwoju w podstawach programowych (rys. 1). Nauczanie kompetencji związanych ze zrównoważonym rozwojem często obejmuje podejście międzyprzedmiotowe, realizowane na różne sposoby: (1) zrównoważony rozwój może stanowić część przekrojowych regulacji dotyczących rozwoju kluczowych kompetencji; (2) zrównoważony rozwój można określić jako obszar przekrojowy lub międzyprzedmiotowy dla części podstaw programowych (przedmiotów); oraz (3) kompetencje dotyczące zrównoważonego rozwoju można umocować w kilku (albo wszystkich) obszarach przedmiotowych, gdyż uczenie się na rzecz zrównoważonego rozwoju stanowi jeden z ogólnych celów kształcenia (patrz część 1.1.1).

Kompetencje dotyczące zrównoważonego rozwoju prawie zawsze uwzględniane są w przedmiotach przyrodniczych i geografii, a w mniejszym stopniu – w edukacji obywatelskiej. Często są również włączane do programów przedmiotów ekonomiczno-społecznych, w tym ekonomii, historii, a także techniki oraz sztuki i projektowania.

Zrównoważony rozwój może także być realizowany metodą projektową lub stanowić odrębny przedmiot. Nauczanie metodą projektową jest wykorzystywane nieco częściej niż tworzenie odrębnego przedmiotu poświęconego zrównoważonemu rozwojowi, który istnieje jedynie w dziewięciu europejskich systemach edukacji (rys. 1). W większości przypadków zrównoważony rozwój jest realizowany na poziomie szkoły średniej, nie ma jednak charakteru obowiązkowego (patrz część 1.1.3). Oznacza to również, że nie wszyscy uczniowie mają styczność ze zrównoważonym rozwojem jako odrębnym przedmiotem, nawet jeśli przewiduje to dany system kształcenia. Jedynym krajem, w którym edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju stanowi odrębny przedmiot obowiązkowy dla wszystkich uczniów, jest Cypr.

Rys. 1: Liczba systemów edukacji uwzględniających zrównoważony rozwój w podstawach programowych (ISCED 1, 24 lub 34), 2022/2023

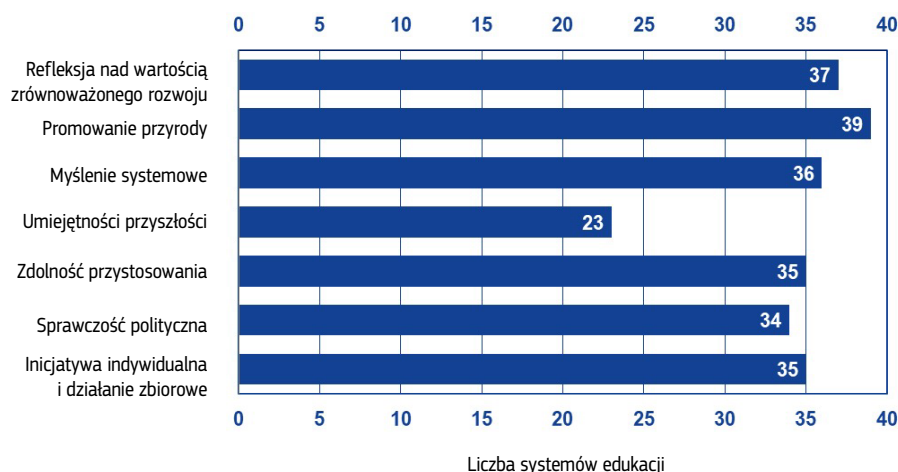


Źródło: Eurydice.

Wśród kompetencji dotyczących zrównoważonego rozwoju najrzadziej obecne w europejskich podstawach programowych są umiejętności przyszłości (ang. futures literacy).

Prawie wszystkie kompetencje związane ze zrównoważonym rozwojem analizowane w niniejszym raporcie (jest ich siedem: refleksja nad wartością zrównoważonego rozwoju, promowanie przyrody, myślenie systemowe, umiejętności przyszłości, zdolność przystosowania, sprawczość polityczna, działanie zbiorowe i inicjatywa indywidualna) ⁽³⁾ są stosunkowo dobrze reprezentowane w europejskich podstawach programowych – uwzględnia je większość europejskich krajów. Wyjątkiem są „umiejętności przyszłości” – tę kompetencję wzmiankują w swoich dokumentach programowych jedynie 23 systemy edukacji (rys. 2).

Rys. 2: Liczba systemów edukacji uwzględniających w podstawach programowych kluczowe kompetencje dotyczące zrównoważonego rozwoju (ISCED 1, 24 lub 34), 2022/2023



Źródło: Eurydice.

⁽³⁾ Kompetencje te zostały określone i zdefiniowane na podstawie dokumentu GreenComp Komisji Europejskiej (Bianchi, Pisiotis i Cabrera Giraldez, 2022).

Różnice co do poziomu, na którym nauczane są dane kompetencje, są wyraźne jedynie w przypadku „sprawczości politycznej” oraz „inicjatywy indywidualnej i zbiorowego działania”, które to kompetencje częściej występują w programach na poziomie szkoły średniej (patrz część 1.2). Oznacza to również, że w stosunku do czterech szerokich obszarów kompetencyjnych wyznaczonych przez dokument GreenComp (Bianchi, Pisiotis i Cabrera Giraldez, 2022) „urzeczywistnianie wartości dotyczących zrównoważonego rozwoju” i „akceptowanie złożonego charakteru zrównoważonego rozwoju” częściej pojawiają się w podstawach programowych niż pozostałe dwie – „wizualizacja zrównoważonej przyszłości” i „działanie na rzecz zrównoważonego rozwoju”.

Ponad połowa systemów edukacji (23) uwzględnia wszystkie siedem kompetencji dotyczących zrównoważonego rozwoju na przynajmniej jednym poziomie kształcenia, w kolejnych 10 systemach w celach kształcenia jest realizowanych pięć lub sześć kompetencji dotyczących zrównoważonego rozwoju, a w sześciu zawarte są odniesienia jedynie do trzech lub czterech spośród siedmiu kompetencji (patrz Załącznik). W Europie przeprowadzane są reformy programów nauczania, które prowadzą w kierunku obszerniejszego włączania w nie kompetencji związanych ze zrównoważonym rozwojem.

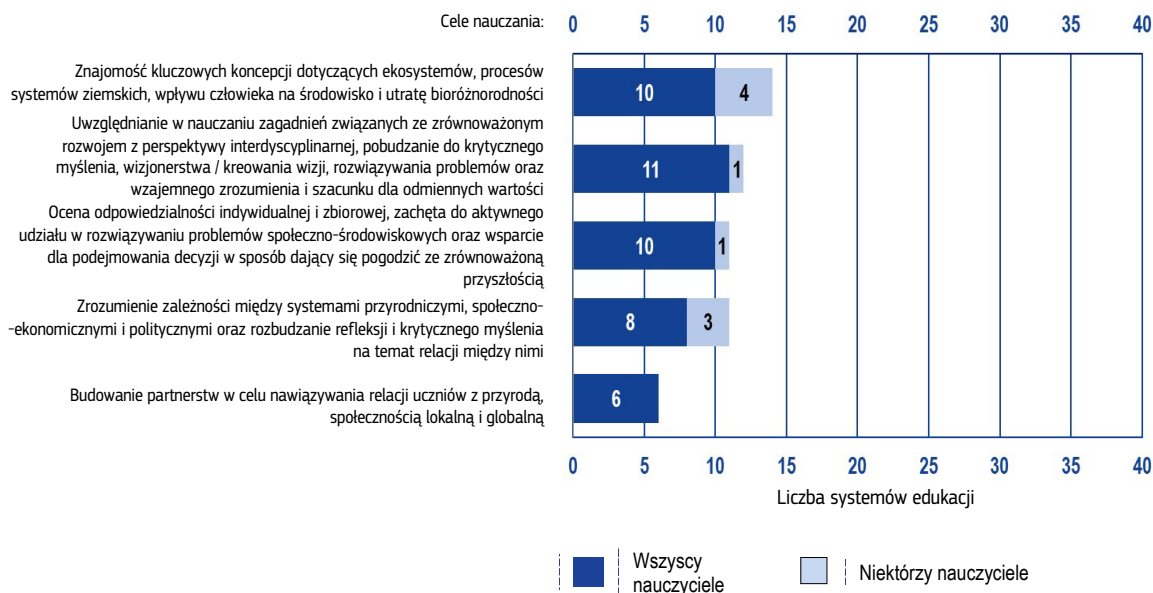
Prawie połowa systemów edukacji uwzględnia również umiejętności związane ze zrównoważonym rozwojem w programach kształcenia nauczycieli.

Choć kompetencje związane ze zrównoważonym rozwojem są w rozmaitych zakresach ujęte w podstawach programowych wszystkich krajów europejskich objętych niniejszym badaniem, mniej powszechne jest uwzględnianie ich w kształceniu nauczycieli (KN, ang. ITE) w celu zapewnienia im niezbędnych umiejętności i wiedzy koniecznych do realizacji podstaw programowych. Regulacje i wytyczne ustanawiające minimalne standardy i treści programów KN uwzględniają cele nauczania związane ze zrównoważonym rozwojem w 17 systemach edukacji (patrz część 2.2).

Regulacje dotyczące kształcenia nauczycieli przyjmują za cel nauczania „znajomość kluczowych pojęć związanych z ekosystemami, procesami zachodzącymi w systemach ziemskich, wpływem działalności człowieka na środowisko oraz utratą bioróżnorodności” w 14 systemach edukacji, choć w czterech z nich pojawiają się one jedynie w przypadku niektórych przedmiotów lub specjalizacji (rys. 3). Dla porównania odpowiadająca temu kompetencja uczniowska – promowanie przyrody – znajduje się w podstawach programowych wszystkich krajów (rys. 2).

W kilkunastu systemach edukacji regulacje i wytyczne w zakresie kształcenia nauczycieli obejmują elementy celu nauczania: „włączanie do nauczania koncepcji, wartości i problemów związanych ze zrównoważonym rozwojem z perspektywy interdyscyplinarnej, pobudzanie do krytycznego myślenia, wizualizacja, rozwiązywanie problemów oraz wzajemne zrozumienie i poszanowanie wartości innych”. Dla porównania kraje europejskie w większym stopniu deklarują włączanie pokrewnych kompetencji (refleksja nad wartością zrównoważonego rozwoju, myślenie o przyszłości, zdolność przystosowania) w programy szkolne.

Rys. 3: Liczba systemów edukacji uwzględniających zrównoważony rozwój w celach kształcenia nauczycieli (ISCED 1, 24 lub 34), 2022/2023



Źródło: Eurydice.

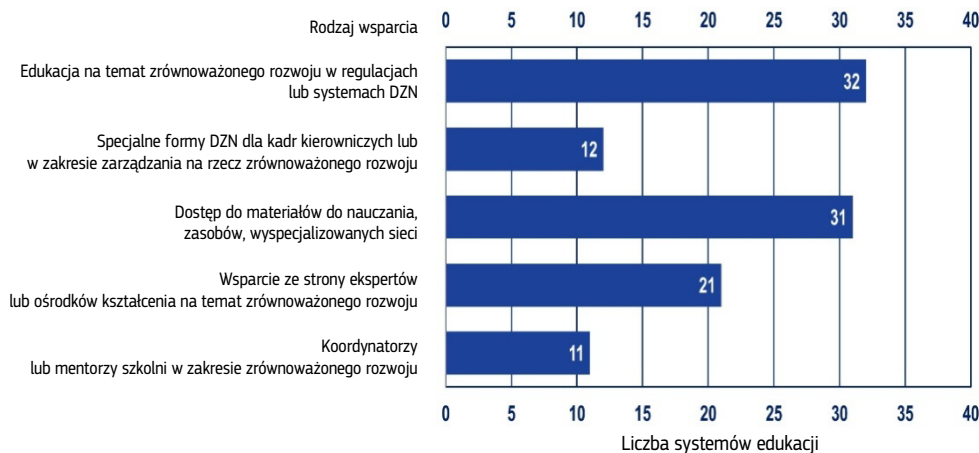
Choć w zdecydowanej większości krajów sprawczość polityczna oraz inicjatywa indywidualna i działanie zbiorowe należą do kompetencji, które uczniowie powinni nabywać podczas edukacji szkolnej, przepisy dotyczące kształcenia nauczycieli obejmują powiązany cel kształcenia „ocena odpowiedzialności indywidualnej i zbiorowej, zachęcanie do aktywnego udziału w rozwiązywaniu problemów społeczno-środowiskowych oraz wsparcie dla podejmowania decyzji w sposób dający się pogodzić ze zrównoważoną przyszłością” w mniej niż kilkunastu systemach edukacji.

Minimalne standardy kształcenia nauczycieli uwzględniają cel nauczania, którym jest „zrozumienie wzajemnych zależności między systemami przyrodniczymi, społeczno-ekonomicznymi i politycznymi oraz stymulowanie refleksji i krytycznego myślenia na temat relacji między nimi”, w ośmiu systemach edukacji, w trzech innych wprowadzają je jedynie w niektórych przedmiotach lub specjalizacjach. Dla porównania – kompetencja dotycząca myślenia systemowego jest ujęta w podstawach programowych wszystkich systemów edukacji poza czterema. Na koniec do przekrojowego celu „rozwijanie partnerstw w celu budowania relacji osób uczących się z przyrodą, społecznością lokalną i globalną” odnosi się jedynie sześć systemów.

Systemy kształcenia zazwyczaj zapewniają pracującym nauczycielom szkolenia, materiały dydaktyczne, zasoby i wskazówki odnoszące się do edukacji na temat zrównoważonego rozwoju.

Edukacja na temat zrównoważonego rozwoju jest ujęta w przepisach lub systemach doskonalenia zawodowego nauczycieli (DZN, ang. CPD) i kadr kierowniczych we wszystkich systemach edukacji poza siedmioma (rys. 4). Nawet jeżeli DZN jest obowiązkowe, udział w działaniach związanych ze zrównoważonym rozwojem zazwyczaj jest dobrowolny. Ponadto jedynie kilkanaście systemów przewiduje możliwości DZN w zakresie zarządzania na rzecz zrównoważonego rozwoju (patrz część 2.4).

Rys. 4: Liczba systemów edukacji zapewniających szkolenia i wsparcie w zakresie zrównoważonego rozwoju dla nauczycieli i kadr kierowniczych (ISCED 1, 24 lub 34), 2022/2023



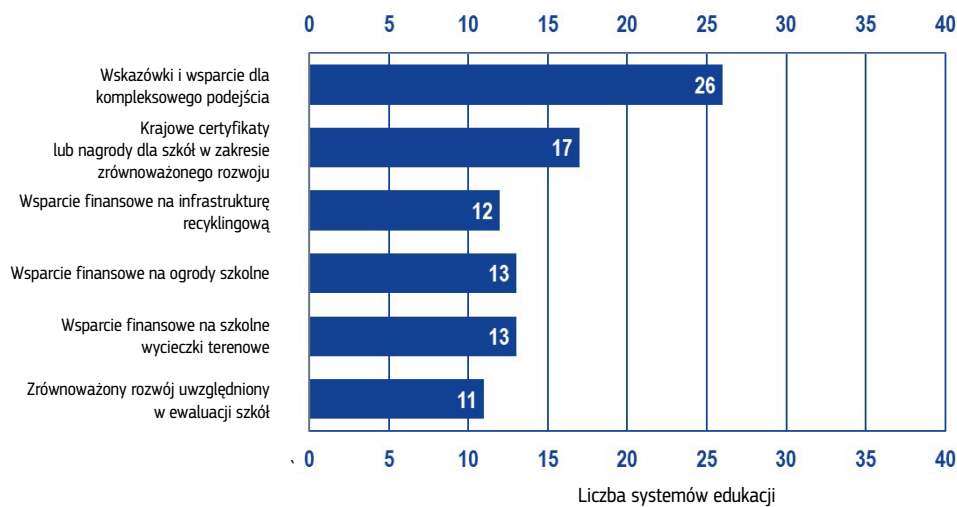
Źródło: Eurydice.

Okolo trzy czwarte spośród badanych systemów edukacji zapewnia materiały dydaktyczne, zasoby lub wskazówki na temat włączania zrównoważonego rozwoju do nauczania – większość z nich ma również wyspecjalizowane sieci lub społeczności praktyków, w których nauczyciele i dyrektorzy mogą wymieniać się informacjami, dzielić najlepszymi praktykami i budować partnerstwa. W więcej niż połowie badanych systemów edukacji nauczyciele mają dostęp do ekspertów lub ośrodków nauczania na temat zrównoważonego rozwoju, jednak w mniej niż kilkunastu z nich nauczyciele mogą liczyć na wsparcie koordynatorów lub mentorów w zakresie zrównoważonego rozwoju (patrz część 2.5).

Wsparcie dla kompleksowego podejścia do zrównoważonego rozwoju jest szeroko rozpowszechnione.

Uczenie się na rzecz zrównoważonego rozwoju to proces, który wymaga wspierającego środowiska edukacyjnego. Poza kluczowymi obszarami uczenia się i nauczania szkoły potrzebują również wskazówek i zasobów wspomagających wysiłki na rzecz „zrównoważonego działania i życia codziennego” (Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji, Młodzieży, Sportu i Kultury, 2022). Dwie trzecie europejskich systemów edukacji zapewnia dostęp do zaleceń lub dysponuje narzędziami do rozwijania kompleksowego podejścia do zrównoważonego rozwoju na poziomie szkoły (rys. 5). Ministerstwa edukacji i inne instytucje rządowe publikują wytyczne, organizują webinaria i tworzą witryny internetowe gromadzące zasoby pedagogiczne, zbierające najlepsze praktyki, publikujące podręczniki i przewodniki dla nauczycieli (patrz część 3.1).

Rys. 5: Liczba systemów edukacji wspierających rozwiązania na poziomie szkół, projekty i infrastrukturę związane ze zrównoważonym rozwojem (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023



Źródło: Eurydice.

Prawie połowa systemów edukacji wprowadziła krajowe certyfikaty dla szkół dotyczące zrównoważonego rozwoju.

Szkoły mogą otrzymywać specjalne certyfikaty wskazujące, że ich działania sprzyjają promocji zrównoważonego rozwoju. Takie szkoły mogą służyć za przykład dla innych placówek. Z tego względu programy certyfikujące związane ze zrównoważonym rozwojem mogą odgrywać istotną rolę dla edukacji właśnie w tym zakresie. Międzynarodowe programy dla szkół dotyczące zrównoważonego rozwoju, takie jak Szkoły Ekologiczne (Zielone) i Sieć Szkół UNESCO, już działają w wielu europejskich krajach (patrz część 3.2). Dodatkowo oprócz tych programów działają również ekologiczne programy szkolne o zasięgu krajowym (lub regionalnym). Siedemnaście systemów edukacji oferuje certyfikaty lub nagrody związane z edukacją na rzecz zrównoważonego rozwoju (rys. 5). Pokazuje to, że prowadzenie międzynarodowych programów dla szkół nie wyklucza prowadzenia podobnych programów krajowych i odwrotnie.

Jedynie jedna trzecia systemów edukacji przewiduje możliwość wsparcia finansowego w celu budowy małej infrastruktury lub organizacji wycieczek terenowych związanych z edukacją na rzecz zrównoważonego rozwoju, a wsparcie to rzadko jest udzielane w sposób automatyczny.

Uczenie się na rzecz zrównoważonego rozwoju wiąże się z szeroko zakrojonymi zmianami w kulturze, w budynkach i działaniach szkolnych. Skuteczne wdrażanie takich zmian wymaga wsparcia władz oświatowych (patrz część 3.3). Jednakże wsparcie finansowe dla działań związanych ze zrównoważonym rozwojem jest obecnie ograniczone. Jedynie 12 systemów edukacji oferuje szkołom wsparcie finansowe na inwestycje w infrastrukturę do recyklingu, a tylko 13 zapewnia wsparcie w tworzeniu ogrodów szkolnych lub finansowaniu wycieczek terenowych dla uczniów (rys. 5).

Wsparcie finansowe dla projektów infrastrukturalnych (takich jak ogrody szkolne), o ile jest dostępne, zazwyczaj wymaga wnioskowania. Infrastruktura recyklingowa w szkołach, taka jak pojemniki na odpady do segregacji śmieci, zazwyczaj jest finansowana automatycznie.

Mniej niż jedna trzecia systemów edukacyjnych monitoruje sposób, w jaki szkoły wdrażają zasady zrównoważonego rozwoju.

Aby skutecznie wspierać uczenie na rzecz zrównoważonego rozwoju, należy uwzględnić je w procesach monitorowania i ewaluacji w systemach edukacji. Należy podkreślić, że mniej niż jedna trzecia systemów edukacji ma ustalone kryteria dla uczenia się na rzecz zrównoważonego rozwoju w ewaluacji zewnętrznej lub wewnętrznej szkół (rys. 5). Tam, gdzie ich brakuje, może być to spowodowane tym, że przepisy regulujące ewaluację mają mniej szczegółowy charakter lub że zadanie to zostało przekazane władzom regionalnym lub lokalnym (patrz część 3.5).

Podsumowując, raport podkreśla szereg pozytywnych zmian w zakresie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w szkołach w Europie. Tematyka zrównoważonego rozwoju jest ujęta w podstawach programowych we wszystkich krajach europejskich, a związane z nią kompetencje – zintegrowane w różnych albo wszystkich obszarach przedmiotowych. Szczegółowa analiza wdrażania siedmiu kompetencji związanych ze zrównoważonym rozwojem wykazuje, że są one stosunkowo dobrze reprezentowane w europejskich podstawach programowych. Reformy programowe przeprowadzane w tym podlegającym gwałtownemu rozwojowi obszarze mają na celu zapewnienie stałego nacisku na uczenie się na rzecz zrównoważonego rozwoju przez szersze i bardziej szczegółowe uwzględnianie związanych z nim kompetencji w całym programie nauczania.

Raport pokazuje również, że należałoby wzmocnić ukierunkowane wsparcie, sformułować zalecenia i stworzyć możliwości szkoleń dla nauczycieli i kadr kierowniczych szkół. Regulacje i wytyczne dotyczące programów kształcenia nauczycieli w mniej niż połowie systemów edukacji stawiają na rozwój kompetencji przyszłych nauczycieli w zakresie zrównoważonego rozwoju lub definiują cele nauczania związane z tym zagadnieniem. Wsparcie dla doskonalenia zawodowego nauczycieli i dyrektorów szkół jest bardziej powszechne, choć uczestnictwo w szkoleniach rzadko ma charakter obowiązkowy.

Chociaż większość europejskich systemów edukacji daje szkołom wytyczne umożliwiające im opracowanie całościowego instytucjonalnego podejścia do zrównoważonego rozwoju, wsparcie finansowe i niefinansowe dla konkretnych zajęć szkolnych jest mniej powszechne. Wciąż wiele można byłoby zrobić w obszarze wsparcia finansowego dla szkół w celu umożliwienia im inwestycji w infrastrukturę, która mogłaby zostać wykorzystana do uczenia się na rzecz zrównoważonego rozwoju bądź w celu finansowania zwykłych zajęć szkolnych związanych ze zrównoważonym rozwojem, jak np. wycieczek terenowych.

Raport odwołuje się do licznych przykładów znaczącej pomocy finansowej i niefinansowej dla inicjatyw i działań realizowanych w szkołach. Pomoc taka może jednak nie być dostępna dla każdej szkoły, a w niektórych przypadkach projekty promujące edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju mogą być uzależnione od inicjatywy poszczególnych nauczycieli lub kadr kierowniczych. Na koniec trzeba podkreślić, że mniej niż jedna trzecia systemów edukacji ma ustalone konkretne kryteria odnoszące się do zrównoważonego rozwoju w ewaluacji zewnętrznej lub wewnętrznej.

Wnioski te wskazują na potrzebę sformułowania kompleksowych polityk promujących zrównoważony rozwój w szkołach europejskich oraz wzmocnienia

działań mających na celu wsparcie nauczycieli i szkół w zapewnianiu wszystkim uczniom możliwości rozwijania kompetencji w tym obszarze.

Kilka systemów edukacji daje przykład, że takie podejście jest możliwe: Estonia, Hiszpania, Francja, Cypr, Litwa, Malta i Austria mają kompleksowe regulacje zarówno programowe, jak i dotyczące kształcenia nauczycieli oraz zapewniają rozległe wsparcie dla szkół, które upowszechniają i ułatwiają uczenie się na rzecz zrównoważonego rozwoju. W Czechach, choć program obejmuje jedynie sześć z siedmiu kompetencji związanych ze zrównoważonym rozwojem, wsparcie zapewniane nauczycielom należy do najbardziej rozbudowanych. Finlandia przyjmuje holistyczne podejście do kompetencji związanych ze zrównoważonym rozwojem w podstawie programowej oraz zapewnia szeroką ofertę wsparcia nauczycielom i szkołom. Jednocześnie szkołom przysługuje szeroka autonomia w zakresie wydatkowania funduszy publicznych na projekty związane ze zrównoważonym rozwojem. Te i szereg innych przykładów w raporcie ilustrują różne formy wzmocnienia edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju.

Wprowadzenie

Uczenie się na rzecz zrównoważonego rozwoju stało się priorytetem politycznym na poziomie międzynarodowym i europejskim. Uznając potrzebę informowania na temat aktualnych podejść i działań krajowych mających na celu wsparcie uczenia się na temat i na rzecz zrównoważonego rozwoju, niniejszy raport przedstawia pierwsze kompleksowe europejskie opracowanie tego zagadnienia.

Kontekst polityczny

Kraje na całym świecie mierzą się z globalnymi wyzwaniami, takimi jak zmiany klimatyczne, nagłe zagrożenia zdrowia publicznego, pustoszczenie, utrata bioróżnorodności, degradacja środowiska naturalnego, kryzysy ekonomiczne, nierówności społeczne, wojny i ubóstwo (ONZ, 2015). W tym kontekście idea zrównoważonego rozwoju zyskała międzynarodowe uznanie jako droga do zmian mających na celu podniesienie jakości życia, równość międzypokoleniową i ochronę środowiska (UNESCO, 2009; Lozano, 2011; Lambrechts, Van Liedekerke i Van Petegem, 2018). Wysiłki na rzecz zrównoważonego rozwoju, jeżeli mają się powieść, wymagają nie tylko opracowania rozwiązań technicznych, lecz także głębokiej zmiany stylu życia i praktyk społecznych (Sterling, 2001; Wals, 2010). Aby taka zmiana była możliwa, jednostki i społeczności muszą znacząco zaangażować się w uczenie i „oduczanie”, szczególnie w odniesieniu do treści, kompetencji i wizji w zakresie celu i wyników kształcenia (Sterling i in., 2017; Lozano i Barreiro-Gen, 2019; Cebrián, Junyent i Mulà, 2020).

W ciągu ostatnich dwóch dekad można zaobserwować wzrost uznania, na poziomach krajowym i międzynarodowym, dla roli edukacji jako kluczowego czynnika w przekształcaniu społeczeństw w bardziej zrównoważonym, słusznym i sprawiedliwym społecznie kierunku (UNESCO, 2005; ONZ, 2012). Instytucje edukacyjne, we współpracy z innymi podmiotami, takimi jak organizacje społeczeństwa obywatelskiego, uczelnie i sektor prywatny, są postrzegane jako istotny czynnik w podejmowaniu działań związanych ze stojącym przed społeczeństwami wyzwaniem zrównoważonego rozwoju, ze względu na swoją podstawową misję, którą jest budowanie kompetencji przez nauczanie i uczenie się (ONZ, 2012; UNESCO, 2020).

Deklaracja na rzecz ogłoszenia na lata 2005–2014 dekady edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju ONZ (UNDESD) zadziałała jak katalizator włączający zasady uczenia się na rzecz zrównoważonego rozwoju na wszystkich poziomach edukacji (UNESCO, 2005). Dekada UNDESD doprowadziła do powstania Globalnego Programu Działań, w którym podkreśla się rolę edukacji w tworzeniu bardziej zrównoważonej przyszłości (UNESCO, 2014). Ponadto w 2015 r. przywódcy światowi przyjęli Agendę 2030 na rzecz zrównoważonego rozwoju i zgodzili się co do 17 celów zrównoważonego rozwoju (CZR) – za jeden z nich (CZR 4) uznano wysoką jakość edukacji. Wspólnota międzynarodowa zdefiniowała dla każdego celu zestaw zadań i wskaźników do osiągnięcia do roku 2030 (ONZ, 2015). Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju jest postrzegana jako główne narzędzie umożliwiające realizację wszystkich CZR; zdefiniowano także szereg celów edukacyjnych w tym zakresie (UNESCO, 2017). Zarówno Globalny Program Działań, jak i ramy Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju (EZR): Na drodze do realizacji celów zrównoważonego rozwoju (CZR 2030) ⁽⁴⁾ opisują priorytetowe działania w pięciu obszarach. Są nimi: polityka, środowisko uczenia się, rozwijanie umiejętności nauczycieli, działania wśród młodzieży i na poziomie lokalnym. Dokumenty te podkreślają rolę edukacji w osiąganiu postawionych celów na rzecz zrównoważonego rozwoju oraz wymaganych przeobrażeń społecznych (UNESCO, 2020).

Aby pomóc krajom w walce z kryzysem klimatycznym poprzez wykorzystanie roli, jaką odgrywa edukacja, UNESCO opracowała program Greening Education Partnership. Ta globalna

(4) [Ramy wdrażania edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju \(EZR\) po 2019 – UNESCO Digital Library.](#)

inicjatywa jest platformą współpracy dla rządów i innych zainteresowanych podmiotów, ma na celu wsparcie rozwoju ogólnosystemowego podejścia do edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Za pośrednictwem czterech filarów „zazieleniania”: szkół, programu nauczania, kształcenia nauczycieli i systemów edukacji oraz społeczności, inicjatywa ma „na celu inspirowanie działań krajów na rzecz wyposażenia osób uczących się w umiejętności wymagane do włączającego i zrównoważonego rozwoju gospodarczego w kontekście przechodzenia na gospodarkę cyfrową i zieloną” (UNESCO, 2024).

Komisja Europejska uznaje, że edukacja odgrywa ważną rolę w budowaniu zrównoważonej przyszłości dla społeczeństw i gospodarek europejskich ⁽⁵⁾. Przez pomaganie ludziom w zmianie modeli produkcji i konsumpcji oraz opracowywanie rozwiązań sprzyjających gospodarce ekologicznej edukacja może przyczynić się do transformacji społecznej. Strategiczne ramy europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia 2021–2030 ⁽⁶⁾ wskazują jako priorytet: „wspieranie transformacji ekologicznej i transformacji cyfrowej w kształceniu i szkoleniu oraz za pośrednictwem kształcenia i szkolenia”. Europejska agenda umiejętności podkreśla ważność rozwijania „zielonych” umiejętności dla osiągnięcia tego celu ⁽⁷⁾.

W celu wsparcia państw członkowskich we włączaniu zrównoważonego rozwoju do systemów edukacji i szkoleń Rada Unii Europejskiej przyjęła w czerwcu 2022 r. zalecenie w sprawie uczenia się na rzecz transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju ⁽⁸⁾, wzywające państwa członkowskie do przyspieszenia i wzmocnienia wysiłków na rzecz wsparcia systemów edukacji i szkoleń, tak aby uczący się mieli dostęp do „wysokiej jakości, sprawiedliwego i sprzyjającego włączeniu społecznemu kształcenia i szkolenia w zakresie zrównoważonego rozwoju, zmian klimatu, ochrony środowiska i różnorodności biologicznej z należyтым uwzględnieniem kwestii środowiskowych, społecznych i gospodarczych”. Zalecenie Rady jest wezwaniem do podjęcia działań na poziomach systemów kształcenia, szkół, wychowawców i uczniów, do uczynienia transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju priorytetem w politykach edukacyjnych i szkoleniowych. Zachęca ono także Komisję Europejską do ułatwiania współpracy i wzajemnego uczenia się, wskazywania i wymiany dobrych praktyk, rozwijania zasobów, podejmowania badań oraz monitorowania i raportowania postępów w opracowywaniu kształcenia na rzecz transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju. W tym kontekście inicjatywa „edukacja na rzecz koalicji klimatycznej” przyczynia się do tworzenia partycypacyjnej europejskiej społeczności wspierającej nauczanie i uczenie się na rzecz transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju (Komisja Europejska, 2024). Komisja Europejska opracowała również i opublikowała dokument GreenComp (Bianchi, Pisiotis i Cabrera Giraldez, 2022) – uczenie się przez całe życie w celu uzyskiwania kluczowych kompetencji związanych ze zrównoważonym rozwojem.

W oparciu o te działania sieć Eurydice podjęła się opracowania raportu bazującego na wynikach badań i analizach dotyczących uczenia się na rzecz zrównoważonego rozwoju.

⁽⁵⁾ Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady Europejskiej, Rady, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów „Europejski Zielony Ład”, COM(2019) 640 final.

⁽⁶⁾ Rezolucja Rady w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia na rzecz europejskiego obszaru edukacji i w szerszej perspektywie (2021–2030), 2021/C 66/1 (Dz.Urz. C 66 z dnia 26 lutego 2021 r., s. 1).

⁽⁷⁾ Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady Europejskiej, Rady, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów „Europejski program na rzecz umiejętności służący zrównoważonej konkurencyjności, sprawiedliwości społecznej i odporności”, COM(2020) 274 final.

⁽⁸⁾ Zalecenie Rady z dnia 16 czerwca 2022 r. w sprawie uczenia się na rzecz transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju 2022/C 243/01 (Dz.Urz. C 243, 27.6.2022, s. 1).

Kluczowe definicje i koncepcje

Na przestrzeni lat na poziomach międzynarodowym i krajowych posługiwano się w kontekście edukacji różnymi terminami odnoszącymi się do zrównoważonego rozwoju. Wiele z nich dotyczy podobnych idei lub koncepcji, jednak ich znaczenia nie są tożsame. Dwa spośród najczęściej używanych terminów: edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju i edukacja na rzecz zrównoważenia często są używane zamiennie. Rzeczywiście są one ściśle ze sobą powiązane i mają wiele wspólnych elementów. Różnice tkwią jednak w szczegółach.

Termin **edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju** (EZR) używany jest w zasadach określonych w celach zrównoważonego rozwoju (CZR). Zadanie 4.7 wzywa decydentów politycznych do „zapewnienia, że wszyscy uczący się przyswoją wiedzę i naberą umiejętności potrzebne do promowania zrównoważonego rozwoju, w tym między innymi przez edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju” ⁽⁹⁾. Stąd EZR dopuszcza rozwój (wzrost ekonomiczny), o ile jest on zrównoważony. EZR, jak wyjaśnia deklaracja z Bonn z 2009 r. ⁽¹⁰⁾, „opiera się na wartościach sprawiedliwości, słuszności, tolerancji, wystarczalności i odpowiedzialności. (...) U podstaw EZR leżą zasady wspierające zrównoważony styl życia, demokrację i dobrostan człowieka. Ważnymi zasadami są również ochrona i odbudowa środowiska, zachowanie zasobów naturalnych i zrównoważone ich wykorzystanie, reagowanie na niezrównoważone wzorce produkcji i konsumpcji oraz tworzenie sprawiedliwych i pokojowych społeczeństw”.

Edukacja na rzecz zrównoważenia realizuje większość spośród cech definiujących EZR, o ile nie wszystkie, jednak postrzega zrównoważenie jako szerszą koncepcję. Sięga dalej niż idea „zielonego wzrostu”. Globalna ekologia nabywa immanentnej wartości i staje się celem sama w sobie (McFarlane i Ogazon, 2011). Wynika to z uznania, że warunki zamieszkiwania planety mają pierwszeństwo przed warunkami produkcji gospodarczej (Latour i Schultz, 2022). A co za tym idzie, edukacja na rzecz zrównoważenia to proces edukowania jednostek na temat wartości, szans i wyborów, jakie muszą rozwijać jako posiadający wiedzę, niezależni, odpowiedzialni i aktywni uczestnicy zmian w dążeniach do uzyskania wkładu w nasze społeczeństwo i systemy ekologiczne (Sterling, 2010). Jest to transformacyjny proces uczenia się, który daje uczniom, nauczycielom, pedagogom i osobom uczącym się wiedzę, postawę, umiejętności i wartości niezbędne do wnoszenia wkładu w dobrostan środowiskowy, społeczny i gospodarczy, a także chronienia go, zarówno w obecnym pokoleniu, jak i w kolejnych (Kidman, Chang i Wi, 2019).

Jak podkreśla się w zaleceniu Rady z 2002 r., **uczenie się na rzecz transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju** „pomaga osobom w każdym wieku zdobywać wiedzę, umiejętności i postawy, które są konieczne, aby żyć w sposób bardziej zrównoważony, a także zmieniać wzorce konsumpcji i produkcji, prowadzić zdrowszy tryb życia i przyczyniać się – zarówno indywidualnie, jak i zbiorowo – do bardziej zrównoważonego modelu społeczno-gospodarczego” ⁽¹¹⁾. „Dzięki uczeniu się na rzecz transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju szerzy się świadomość wzajemnych powiązań między globalnymi wyzwaniami, przed którymi stoimy, w tym kryzysem klimatycznym, degradacją środowiska i utratą różnorodności biologicznej – wszystkie z nich mają wymiar środowiskowy, społeczny, gospodarczy i kulturowy” ⁽¹²⁾. „Uczenie się na rzecz transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju” wzmiankowane jest również w dokumentach Komisji Europejskiej jako „uczenie się na rzecz zrównoważenia” i „edukacja na rzecz zrównoważenia”.

Niniejszy raport przyjmuje to szerokie znaczenie uczenia się na rzecz zrównoważonego rozwoju jako edukacji mającej na celu pogłębienie u uczniów wiedzy i zrozumienia koncepcji

⁽⁹⁾ [Cel 4. Departament Spraw Ekonomicznych i Społecznych ONZ.](#)

⁽¹⁰⁾ Światowa konferencja UNESCO w sprawie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, 31 marca – 2 kwietnia 2009 r.: [Deklaracja z Bonn – Biblioteka Cyfrowa UNESCO.](#)

⁽¹¹⁾ Zalecenie Rady z dnia 16 czerwca 2022 r. w sprawie uczenia się na rzecz transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju 2022/C 243/01 (Dz.Urz. C 243, 27.6.2022, s. 1).

⁽¹²⁾ Zalecenie Rady z dnia 16 czerwca 2022 r. w sprawie uczenia się na rzecz transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju 2022/C 243/01 (Dz.Urz. C 243, 27.6.2022, s. 1).

i problemów związanych ze zrównoważonym rozwojem, a także ugruntowanie u uczniów, nauczycieli i w szkołach wartości i motywacji do działania obecnie i w przyszłości, w swoim własnym życiu, w społecznościach i w świecie w ujęciu globalnym. W raporcie terminy „uczenie się na rzecz zrównoważenia” i „edukacja na rzecz zrównoważenia” są używane zamiennie. O EZR mówi się w kontekście dokumentów politycznych na poziomie międzynarodowym i na poziomach krajowych, które posługują się tym terminem. Dodatkowo, przy podawaniu przykładów z poszczególnych systemów edukacyjnych, raport odwołuje się do oryginalnych nazw przedmiotów lub obszarów nauki związanych ze zrównoważeniem w ich użyciu w konkretnym kontekście edukacyjnym.

Treść i struktura raportu

W ramach wsparcia dalszych prac dotyczących realizacji zalecenia Rady z czerwca 2022 r. raport bada elementy uczenia się na rzecz zrównoważenia w edukacji szkolnej w całej Europie, analizuje podstawy programowe w szkołach oraz zalecenia i środki wsparcia dla szkół i nauczycieli.

Analiza dzieli się na trzy części. Rozdział 1 bada włączanie kluczowych kompetencji odnoszących się do zrównoważenia do podstaw programowych i sposoby nauczania tych kompetencji (tj. podejście międzyprzedmiotowe, odrębny przedmiot dotyczący zrównoważenia lub włączanie kompetencji dotyczących zrównoważenia do innych przedmiotów). Rozdział 2 analizuje, w jaki sposób władze szkolne mierzą się z wyzwaniem rozwijania umiejętności przyszłych i obecnych nauczycieli i kadr kierowniczych w zakresie przekazywania wiedzy, umiejętności, postaw i wartości uczniom. Rozdział 3 przygląda się oferowanemu szkołom wsparciu we wdrażaniu podejścia kompleksowego obejmującego całość instytucji i promowaniu zrównoważenia we wszystkich działaniach w szkole. Bada główne źródła wsparcia finansowego i niefinansowego, w tym dostępność krajowych programów dla szkół w zakresie zrównoważonego rozwoju, jak również stosowanie konkretnych kryteriów odnoszących się do zrównoważonego rozwoju w ewaluacji.

Metodologia i źródła danych

Raport powstał na podstawie danych jakościowych dotyczących polityk i środków wsparcia zebranych za pośrednictwem kwestionariusza Eurydice.

Wskaźniki Eurydice oparte są na informacjach pozyskiwanych z przepisów krajowych i innych dokumentów najwyższego szczebla dotyczących edukacji, takich jak podstawy programowe, wytyczne i dokumenty strategiczne. Jeśli jest to możliwe i istotne, wskaźniki porównawcze uzupełniane są przykładami rozwiązań stosowanych w poszczególnych systemach edukacji.

Dane Eurydice odnoszą się przede wszystkim do publicznych szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1, 24 i 34). W przypadku Belgii, Irlandii i Holandii uwzględniane są również szkoły prywatne dofinansowane ze środków publicznych.

Rokiem odniesienia dla danych jest rok szkolny 2022/2023. Raport obejmuje 39 systemów edukacji w 27 państwach członkowskich UE ⁽¹³⁾, a także w Albanii, Bośni i Hercegowinie, Szwajcarii, Islandii, Liechtensteinie, Czarnogórze, Macedonii Północnej, Norwegii, Serbii i Turcji. Podziękowania za wkłady z poszczególnych krajów zamieszczone są na końcu raportu.

⁽¹³⁾ Każda z trzech wspólnot (Flamandzka, Francuska i Niemieckojęzyczna) ma odrębny system edukacji.



Rozdział 1: Budowanie kompetencji na rzecz zrównoważonego rozwoju

Włączanie zrównoważonego rozwoju do programu ma na celu wyposażenie osób uczących się w kompetencje wymagane do radzenia sobie ze złożonymi wyzwaniami dotyczącymi zrównoważonego rozwoju, a także przygotowanie ich do refleksji na temat własnych działań, aby mogły podejmować świadome decyzje i odpowiedzialne wybory. Uczący się muszą nabyć zestaw kluczowych kompetencji do zaangażowania się w dzisiejszy świat w sposób pozytywny, odpowiedzialny i oparty na współpracy (Wals i Lenglet, 2016). Ma zatem szczególne znaczenie, aby czas i zasoby poświęcone na rozwijanie kompetencji dotyczących zrównoważonego rozwoju na wszystkich poziomach kształcenia były wystarczające, aby osoby uczące się stały się odpowiedzialnymi uczestnikami zmian w swoich rodzinach i w życiu osobistym (Cebrián, Junyent i Mulà, 2020; Winter, Kranz i Möller, 2022). Zalecenie Rady w sprawie uczenia się na rzecz transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju ⁽¹⁴⁾, przyjęte w 2022 r., wzywa państwa członkowskie do „rozwijania i wspierania – w bliskiej współpracy z zaangażowanymi podmiotami – programów i form nauczania, dzięki którym osoby uczące się miałyby od najmłodsze go wieku czas i przestrzeń na rozwijanie kompetencji w zakresie zrównoważonego rozwoju”.

Ważne jest, aby w podstawach programowych wprowadzano definicje kompetencji związanych ze zrównoważonym rozwojem (Mulà, Cebrián i Junyent, 2022). Kompetencje te rozumiane są jako połączenie umiejętności poznawczych, praktycznych oraz wartości etycznych i postaw, które umożliwiają jednostkom i społecznościom przyczynianie się do zrównoważonego rozwoju (de Haan, 2006; Brundiers i in., 2021; Bianchi, Pisiotis i Cabrera Giraldez, 2022). W ostatniej dekadzie wzrosło akademickie zainteresowanie określeniem, jaka wiedza, umiejętności, postawy, wartości i dyspozycje afektywne są niezbędne do ułatwienia przemian społecznych zmierzających w kierunku zrównoważonego rozwoju, np. rozwiązywanie problemów, kompetencje interpersonalne, myślenie systemowe, umiejętności przyszłości oraz kompetencje strategiczne i normatywne (Barth i in., 2007; Wiek, Withycombe i Redman, 2011; Shephard i in., 2015; Lambrechts i Van Petegem, 2016; Brundiers i in., 2021). Uczniowie powinni

być zaangażowani w znaczące i głębokie doświadczenia edukacyjne, podczas których wiedza, umiejętności i postawy są nabywane na drodze procesów zorientowanych na działanie, krytyczną refleksję i procesy uczenia się oparte na doświadczeniu (Sipos, Battisti i Grimm, 2008; UNESCO, 2017).

Wyzwaniem pozostaje jednak opracowanie przejrzystych ram koncepcyjnych i szczegółowych opisów tych kompetencji, które pomogłyby we wdrażaniu kompetencji związanych ze zrównoważonym rozwojem w różnych kontekstach społeczno-kulturowych i instytucjonalnych oraz na różnych poziomach nauczania (Glasser i Hirsh, 2016; Sterling i in., 2017; Bianchi, 2020). Aby wypełnić tę lukę i „brak spójnej polityki edukacyjnej” w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju (Scalabrino, 2022), Komisja Europejska opracowała i opublikowała dokument GreenComp (Bianchi, Pisiotis i Cabrera Giraldez, 2022), wytyczający europejskie ramy kształcenia ustawicznego w zakresie kluczowych kompetencji związanych ze zrównoważonym rozwojem. GreenComp „określa zbiór kompetencji dotyczących zrównoważonego rozwoju wskazanych do włączenia do programów kształcenia pomagających uczącym się rozwijać wiedzę, umiejętności i postawy promujące sposoby myślenia, planowania i działania z empatią, odpowiedzialnością i troską o naszą planetę i zdrowie publiczne” (Bianchi, Pisiotis i Cabrera Giraldez, 2022). Kompetencje te są ujęte w czterech obszarach (urzeczywistnianie wartości dotyczących zrównoważonego rozwoju, akceptowanie złożonego charakteru zrównoważonego rozwoju, wizualizacja zrównoważonej przyszłości i działanie na rzecz zrównoważonego rozwoju), których celem jest wsparcie pedagogów i decydentów politycznych w uwzględnianiu kompetencji związanych ze zrównoważonym rozwojem w podstawach programowych i programach kształcenia.

Na tym tle niniejszy rozdział analizuje sposób nauczania o zrównoważonym rozwoju od szkół podstawowych po średnie ogólnokształcące II stopnia, w oparciu o dokumenty strategiczne najwyższego szczebla. Po pierwsze, bada on, w jaki sposób krajowe podstawy programowe uwzględniają zrównoważony rozwój na różnych poziomach edukacji.

⁽¹⁴⁾ Zalecenie Rady z dnia 16 czerwca 2022 r. w sprawie uczenia się na rzecz transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju 2022/C 243/01 (Dz.Urz. C 243, 27.6.2022, s. 1).

Po drugie, przygląda się, w jaki sposób włączane są poszczególne kompetencje związane ze zrównoważonym rozwojem, oraz sprawdza, czy i w jaki sposób są one uwzględnione w podstawach programowych. Analiza kompetencji oparta jest na dokumencie GreenComp i dotyczy głównych obszarów kształcenia.

1.1. Uwzględnianie zrównoważonego rozwoju w podstawach programowych

Zmiany klimatu i wyzwania związane ze zrównoważonym rozwojem dotyczą problemów globalnych, złożonych, trudnych i wielowymiarowych ⁽¹⁵⁾. Sprostanie tym problemom wymaga kreatywności, krytycznego myślenia oraz oparcia na wartościach z zakresu zrównoważonego rozwoju rozwijanych w interaktywnym, skoncentrowanym na uczniu środowisku nauczania i uczenia się (Lambrechts i Van Petegem, 2016; Östman, Van Poeck i Öhman, 2019). W literaturze powszechnie przyjmuje się, że uczenie się na rzecz zrównoważonego rozwoju wymaga pedagogiki zorientowanej na działanie, wspierającej udział i współpracę, inter- i transdyscyplinarność ⁽¹⁶⁾, a także łączenie nauki formalnej i nieformalnej z podstawowymi kompetencjami z zakresu zrównoważonego rozwoju (Huckle i Sterling, 1996; Sipos, Battisti i Grimm, 2008; Barth, 2015; Jucker i Mathar, 2015; Rieckmann, 2018; Brundiers i in., 2021).

Badacze podkreślają celowość wdrażania podejścia całościowego, tak aby zrównoważony rozwój, zamiast być jedynie częścią istniejących przedmiotów i programów, był uwzględniony w edukacji w sposób transdyscyplinarny i międzyprzedmiotowy (Gyberg i Löfgren, 2016; Leicht, Heiss i Byun, 2018; Tilbury i Galvin, 2022). W środowisku akademickim panuje zgoda co do korzyści z uczenia się w oparciu o problemy i projekty, miejsca i działania, myślenie systemowe, elastyczne metodologie oraz procesy współpracy i uczenia się oparte na współpracy i udziale (Tilbury, 2011; Tejedor i in., 2019; Cebrián, Junyent i Mulà, 2020). UNESCO opublikowało wiele raportów na temat najlepszych praktyk stosowanych na całym świecie, w których podkreśla się wartość zastosowania podejść takich jak uczenie się oparte na działaniu, myśleniu systemowym, a także procesach decyzyjnych i uczenia się opartych na współpracy i udziale (UNESCO, 2014, 2017; Leicht, Heiss i Byun, 2018).

Pedagogiki zrównoważonego rozwoju ułatwiają nie tylko zdobywanie wiedzy: promują umiejętności, nowe perspektywy i wartości (Laurie i in., 2016). Jednakże włączanie zrównoważonego rozwoju do podstawy programowej na poziomie szkoły podstawowej i średniej we

wszystkich przedmiotach w oparciu o ustalone ramy działania nadal pozostaje wyzwaniem (Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji, Młodzieży, Sportu i Kultury, 2021). Według raportu porównawczego Komisji Europejskiej (Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji, Młodzieży, Sportu i Kultury, 2021) uczenie się na rzecz zrównoważonego rozwoju może być wprowadzone do podstawy programowej na różne sposoby: (1) uwzględnienie w istniejących przedmiotach (z reguły są to przedmioty przyrodnicze, geografia, edukacja obywatelska); (2) włączanie metodą projektową wykorzystującą moduły lub tematy dotyczące zrównoważonego rozwoju w oparciu o problemy lokalne, powstające we współpracy ze społecznością lokalną; (3) skupienie się na metodologii nauczania i uczenia się, a nie tylko na integracji tematycznej; (4) włączenie za pośrednictwem działań pozaprogramowych z udziałem partnerów zewnętrznych, w tym stowarzyszeń, ośrodków edukacji środowiskowej lub klubów uczniowskich; oraz (5) utworzenie odrębnego przedmiotu dotyczącego zrównoważenia środowiskowego realizowanego w sposób multidyscyplinarny. Jednak, co podkreśla wielu ekspertów, uczenie się na rzecz zrównoważonego rozwoju wykracza poza samo włączenie odrębnych przedmiotów lub tematów związanych ze zrównoważonym rozwojem do istniejącego programu (UNESCO, 2019). W rezultacie wielu naukowców argumentuje, że najlepszą drogą włączania zrównoważonego rozwoju do programu jest podejście holistyczne (Sterling, 2004; Cebrián, Junyent i Mulà, 2020; Tilbury i Galvin, 2022).

Nauczanie interdyscyplinarne nie jest zadaniem łatwym ze względu na trudności związane z funkcjonującymi już podejściami do szkolenia nauczycieli i istniejącymi wymogami dla poszczególnych przedmiotów (Aikens, McKenzie i Vaughter, 2016; Rousell i Cutter-Mackenzie-Knowles, 2019; Winter, Kranz i Möller, 2022; Mulà i Tilbury, 2023). Niemniej, mimo wyzwań instytucjonalnych, bariery na poziomie systemowym mogą być usuwane przez zapewnianie nauczycielom i kadrom szkolnym odpowiednich wskazówek i wsparcia, a szkołom – wsparcia legislacyjnego i finansowego ze strony władz (Corres i in., 2020; UNESCO, 2021; Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji, Młodzieży, Sportu i Kultury, 2022; patrz także Rozdziały 2 i 3).

Niniejsza część raportu bada sposób i zakres uwzględnienia tematyki i kompetencji z zakresu zrównoważonego rozwoju w podstawach programowych w europejskich systemach edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem interdyscyplinarności i uczenia się w sposób międzyprzedmiotowy.

⁽¹⁵⁾ W naukach politycznych wiele problemów społecznych i politycznych określa się jako problemy „zawile”, jako że nie mogą one zostać definitywnie opisane, nie ma na nie niepodważalnych dobrych

rozwiązań, a reagujące na nie polityki nie mogą być traktowane w kategoriach prawdy i fałszu (Rittel i Webber, 1973).

⁽¹⁶⁾ Wyjaśnienie tych terminów – patrz Glosariusz.

Jak pokazują dane Eurydice, tematyka zrównoważonego rozwoju jest w różnych formach uwzględniana w programach wszystkich systemów edukacji w Europie. Zagadnienia i kompetencje związane ze zrównoważonym rozwojem są uwzględniane w przedmiotach we wszystkich krajach, najczęściej w naukach przyrodniczych, geografii, edukacji obywatelskiej, ekonomii i wiedzy o społeczeństwie, historii i technice. Ta forma włączania kompetencji związanych ze zrównoważonym rozwojem do podstaw programowych zostanie poddana dalszej analizie w kolejnej części raportu.

Jednak wśród europejskich systemów edukacji obserwuje się większe zróżnicowanie co do międzyprzedmiotowego charakteru edukacji zrównoważeniowej. W badanych krajach istnieją różne sposoby uczenia metodą projektową i tworzenia odrębnego przedmiotu poświęconego zrównoważonemu rozwojowi. Niniejsza część raportu koncentruje się zatem na tych różnicach. Po pierwsze, sprawdza, czy zrównoważony rozwój jest przewidziany jako obszar międzyprzedmiotowy w dokumentach przewodnich. Po drugie, śledzi przypadki, w których zrównoważony rozwój jest ujęty w podstawach programowych metodą projektową. Na koniec przygląda się sposobowi uwzględniania zrównoważonego rozwoju jako konkretnego odrębnego przedmiotu.

1.1.1. Zrównoważony rozwój jako obszar międzyprzedmiotowy

Zalecenie Rady z 2022 r. ⁽¹⁷⁾ zachęca państwa członkowskie UE do „promowania metod i podejść dydaktycznych, które opierają się na współpracy, doświadczeniu, są praktyczne i dostosowane do lokalnych kontekstów i tradycji oraz wspierają działania interdyscyplinarne i międzyprzedmiotowe” ⁽¹⁸⁾. Rzeczywiście, większość europejskich systemów edukacji uwzględnia zrównoważony rozwój w dokumentach przewodnich w sposób przekrojowy. Niemniej jednak istnieją różnice w tym, jak takie podejścia są definiowane.

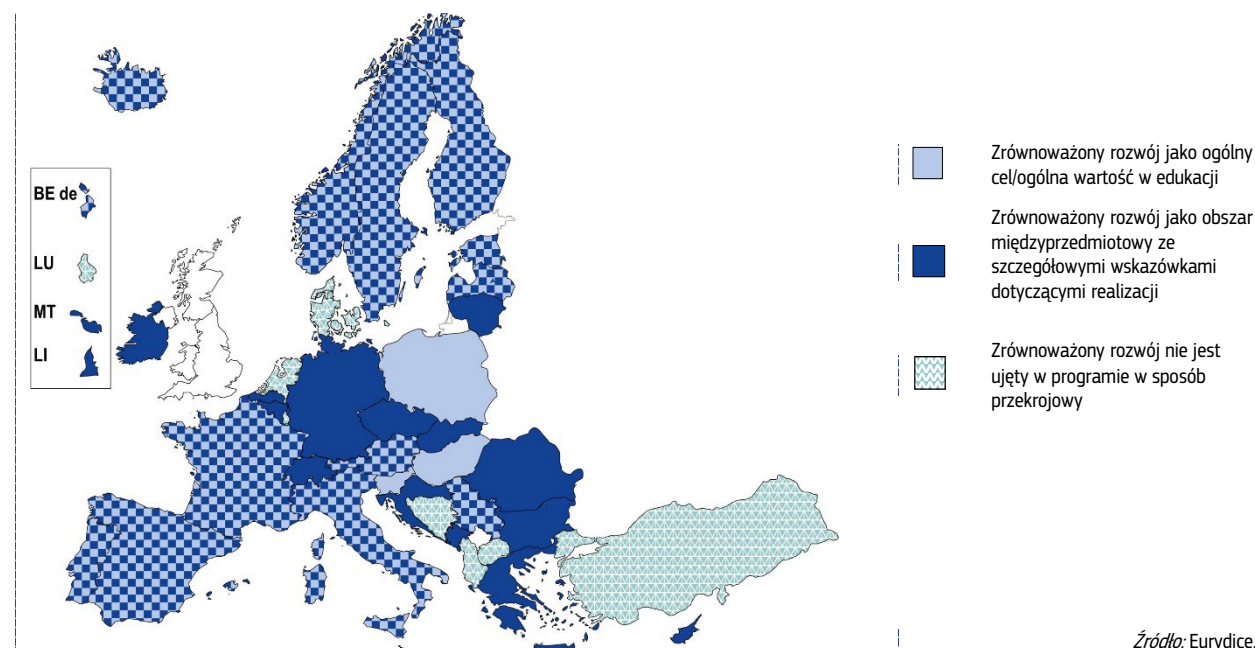
Rys. 1.1 przedstawia geograficzny rozkład dwóch głównych podejść do włączania zrównoważonego rozwoju do programu, a są to: (1) traktowanie zrównoważonego rozwoju jako ogólnego celu edukacji lub jako wartości przekazywanej całościowo przez system edukacji oraz (2) definiowanie zrównoważonego rozwoju jako zagadnienia międzyprzedmiotowego uwzględnianego we wszystkich przedmiotach/większości przedmiotów, w krajowych ramach kompetencji kluczowych, jak i poza nimi ⁽¹⁹⁾. Te podejścia mogą występować pojedynczo albo łącznie.

⁽¹⁷⁾ Zalecenie Rady z dnia 16 czerwca 2022 r. w sprawie uczenia się na rzecz transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju 2022/C 243/01 (Dz.Urz. C 243, 27.6.2022, s. 1).

⁽¹⁸⁾ Zalecenie Rady z dnia 16 czerwca 2022 r. w sprawie uczenia się na rzecz transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju 2022/C 243/01 (Dz.Urz. C 243, 27.6.2022, s. 6).

⁽¹⁹⁾ Kompetencje są zdefiniowane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw (patrz Glosariusz). W zaleceniach Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01) za kompetencje kluczowe uznaje się te, „których wszyscy potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, zatrudnienia, włączenia społecznego, zrównoważonego stylu życia, udanego życia w pokojowych społeczeństwach, kierowania życiem w sposób prozdrowotny i aktywnego obywatelstwa”. Systemy edukacji definiują własne krajowe kompetencje.

Rys. 1.1: Zrównoważony rozwój jako obszar międzyprzedmiotowy w europejskich systemach edukacji (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023



Informacje dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr) i Grecja: Odniesienie tylko do ISCED 1 i ISCED 24.

Rumunia: Kompetencje międzyprzedmiotowe są wymienione w przyjętej w 2023 r. „Krajowej strategii edukacji środowiskowej i klimatycznej” 2023–2030, wprowadzającej stopniową reformę programu nauczania, począwszy od 2023/2024.

Szwajcaria: Odniesienie tylko do ISCED 1 i ISCED 24. Dla ISCED 34 reforma edukacyjna jest w trakcie.

Serbia: Kompetencja „odpowiedzialna postawa wobec środowiska” jest wymieniona zarówno dla końca ISCED 24 i dla ISCED 34 w odpowiednich przepisach, jednak wyniki w tym obszarze kompetencji międzyprzedmiotowej są opisane szczegółowo jedynie dla końcowych etapów szkolnictwa średniego.

Pierwsze podejście – uwzględniające zrównoważony rozwój **w ogólnych celach edukacji** – zostało przyjęte w podstawach programowych w więcej niż jednej trzeciej systemów edukacji. Gdy jest to jedyne podejście, jak ma to miejsce na Węgrzech, w Polsce i Słowenii, dokumenty przewodnie, choć przewidują przekazywanie wartości związanych ze zrównoważonym rozwojem przez wszystkie

szkoły w trakcie nauki, nie obejmują szczegółowych instrukcji na temat sposobu, w jaki może przebiegać ich interdyscyplinarna lub międzyprzedmiotowa realizacja – pomimo tego, że programy w tych krajach obejmują szczegółowe cele nauczania w poszczególnych przedmiotach.

Na **Węgrzech** jednym z celów edukacji szkolnej jest osiągnięcie świadomości ekologicznej: „celem jest zbudowanie postawy szacunku dla środowiska naturalnego, wartości i zrównoważonego rozwoju w oparciu o wiedzę, miłość do natury i środowiska. Szkoły powinny przygotowywać uczniów do realizowania ich praw i obowiązków w odniesieniu do środowiska. Powinny one zapoznawać ich z procesami ekonomicznymi i społecznymi, które mogą powodować zmiany i kryzysy, a także angażować w działania pielęgnowania i pogłębiania wartości i różnorodności najbliższego i dalszego środowiska” ⁽²⁰⁾.

W **Polsce** ustawa Prawo oświatowe stanowi: „System oświaty zapewnia w szczególności: [...] upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju oraz kształtowanie postaw sprzyjających jego wdrażaniu w skali lokalnej, krajowej i globalnej” ⁽²¹⁾.

W **Słowenii** jednym z głównych celów kształcenia jest: „edukowanie na rzecz zrównoważonego rozwoju oraz aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie demokratycznym, w tym pogłębiona wiedza i odpowiedzialna postawa wobec samego siebie, własnego zdrowia, innych ludzi, własnej i cudzych kultur, środowiska naturalnego i społecznego oraz przyszłych pokoleń” ⁽²²⁾.

⁽²⁰⁾ [Dekret rządowy nr 110/2012](#) w sprawie publikacji, wprowadzania i stosowania krajowej podstawy programowej, § I.1.1.

⁽²¹⁾ [Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe](#), Rozdział 1 (Przepisy ogólne), art. 1.

⁽²²⁾ [Ustawa o ustroju i finansowaniu oświaty](#), Ministerstwo Edukacji, Nauki i Sportu Republiki Słowenii, 2021.

W drugim podejściu zrównoważony rozwój jest wyraźnie określony jako tematyka międzyprzedmiotowa. W takim przypadku programy zawierają mniej lub bardziej szczegółowe wzmianki o możliwościach włączenia zrównoważonego rozwoju do procesu uczenia w sposób przekrojowy i interdyscyplinarny. Podstawy programowe również mogą iść w różnych kierunkach. Zrównoważony rozwój może zostać zdefiniowany przez władze oświatowe wśród podstawowych kompetencji przekrojowych jako **odrębny kluczowy obszar kompetencji**. Przykładowo w Belgii (Wspólnota Flamandzka) „kompetencje w zakresie zrównoważonego rozwoju” stanowią jeden z 16 podstawowych obszarów kompetencji zdefiniowanych w programie ⁽²³⁾. We Włoszech „kształtowanie odpowiedzialnego zachowania inspirowanego wiedzą o praworządności i szacunkiem dla niej, zrównoważenia środowiskowego, zasobów krajobrazu, dziedzictwa i działań kulturalnych” stanowi jeden z kluczowych obszarów kompetencji nakreślonych przez Ustawę 107/2015 o reformie edukacji ⁽²⁴⁾. Podobnie w Finlandii „udział, wpływ i budowanie zrównoważonej przyszłości” jest jednym z kilku przekrojowych obszarów kompetencji w programie szkoły podstawowej ⁽²⁵⁾.

W Szwecji i Islandii zrównoważony rozwój stanowi jedną z głównych wartości edukacji, a kilka elementów uczenia na rzecz zrównoważonego rozwoju jest ujętych wśród kompetencji międzyprzedmiotowych, które uczniowie powinni nabyć do końca realizacji obowiązku szkolnego. W Szwecji przekazanie perspektywy ekologicznej postrzega się jako część misji szkół: „Dzięki perspektywie ekologicznej [uczniowie] otrzymują szansę wzięcia odpowiedzialności za środowisko, na które sami mogą bezpośrednio wpływać, a także nabierają osobistego podejścia do kwestii środowiskowych o charakterze ogólnym i globalnym. Nauczanie powinno uwydatnić, w jaki sposób funkcje społeczne oraz styl życia i pracy mogą zostać wykorzystane w celu osiągnięcia zrównoważonego rozwoju” ⁽²⁶⁾.

W Islandii zrównoważony rozwój stanowi jeden z sześciu podstawowych filarów systemu kształcenia. Ma on „na celu umożliwienie ludziom radzenia sobie z problemami dotyczącymi wzajemnego oddziaływania środowiska,

czynników społecznych i gospodarki w rozwoju społeczeństwa”. Według programu „metody nauczania i pracy szkolnej muszą przeplatać się z ideą, że celem edukacji [na rzecz zrównoważonego rozwoju] jest zdolność do działania. Obejmuje to szkolenie w zakresie demokratycznych metod działania oraz kształcenie osób młodych w duchu zainteresowania społeczeństwem i chęcią uczestniczenia w nim” ⁽²⁷⁾.

Zrównoważony rozwój może być również jednym z **podstawowych tematów szczegółowych związanych z jedną bądź więcej kluczowymi kompetencjami** wymienionymi w programie. Przykładowo w Belgii (Wspólnota Francuska) zrównoważony rozwój stanowi istotną część trzech kluczowych kompetencji: „kreatywność, zaangażowanie i duch przedsiębiorczości”, „uczenie się uczenia i dokonywanie wyborów” oraz „umiejętność orientowania się w świecie” ⁽²⁸⁾. W Hiszpanii osiem kluczowych kompetencji, które muszą być rozwijane we wszystkich obszarach, obejmuje koncepcje odnoszące się do zrównoważonego rozwoju. Koncepcje związane ze zrównoważonym rozwojem są w szczególności ujęte w kluczowych kompetencjach z zakresu matematyki, nauk przyrodniczych, techniki i inżynierii, edukacji cyfrowej, obywatelskiej i przedsiębiorczości ⁽²⁹⁾. W Portugalii zrównoważony rozwój stanowi część obszaru kompetencyjnego „dobrostan, zdrowie i środowisko” ⁽³⁰⁾.

Zrównoważony rozwój może być również zdefiniowany jako **tematyka międzyprzedmiotowa poza głównymi ramami kluczowych kompetencji**. W tym przypadku lista tematów „przekrojowych” lub międzyprzedmiotowych często pojawia się jako odrębna część programu bądź nawet odrębny dokument. Przykładowo: w Estonii program definiuje osiem kluczowych tematów międzyprzedmiotowych. Jednym z nich jest „środowisko i zrównoważony rozwój”, mający na celu „ukształtowanie ucznia jako osoby aktywnej społecznie, odpowiedzialnej i świadomej ekologicznie, która chroni środowisko naturalne oraz, ceniąc zrównoważenie, jest gotowa znajdować rozwiązania dla problemów ekologicznych i rozwoju człowieka” ⁽³¹⁾.

⁽²³⁾ [Dekret o celach kształcenia](#), 2017.

⁽²⁴⁾ [Ustawa z dnia 13 lipca 2015 r., nr 107](#), art. 1, ust. 7.

⁽²⁵⁾ [Fińska krajowa podstawa programowa dla szkół podstawowych](#) (ISCED 1 i 2), 2014.

⁽²⁶⁾ [Szwedzki program dla szkół podstawowych i gimnazjów](#), 2022.

⁽²⁷⁾ [Islandzki krajowy przewodnik programowy dla szkół obowiązkowych – z obszarami przedmiotowymi](#), Ministerstwo Edukacji, Nauki i Kultury, 2014.

⁽²⁸⁾ Patrz poszczególne szczegółowe dokumenty programowe w zakresie [kształcenia w obszarze historii, geografii, nauk ekonomicznych i społecznych](#), a także [edukacji obywatelskiej oraz w zakresie filozofii i nauki](#) we Wspólnocie Francuskiej Belgii (ISCED 1 i 2).

⁽²⁹⁾ [Hiszpański Dekret królewski 157/2022 z dnia 1 marca](#), określający ustrój i minimalne treści kształcenia na poziomie podstawowym (ISCED 1); [Dekret królewski 217/2022 z dnia 29 marca](#), określający organizację i minimalne treści kształcenia obowiązkowego na poziomie średnim (ISCED 24 i 34); oraz [Dekret królewski 243/2022 z dnia 5 kwietnia](#), określający organizację i minimalne treści *Bachillerato* (ISCED 34).

⁽³⁰⁾ [Profil uczniowski na zakończenie realizacji obowiązku szkolnego](#), 2017, s. 23.

⁽³¹⁾ [Estoński krajowy program nauczania w szkołach podstawowych](#), 2011.

We Francji edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju wbudowana jest zarówno we wszystkie przedmioty i dziedziny przedmiotowe (na różnych poziomach kształcenia), jak i pomiędzy różne dyscypliny (na każdym poziomie). Niezależnie od poziomu kształcenia uczniowie nabywają wiedzę, umiejętności i postawy, które będą użyteczne dla zrozumienia problemów z zakresu zrównoważonego rozwoju (w ujęciu naukowym, gospodarczym, społecznym i kulturalnym).

Na Słowacji edukacja ekologiczna stanowi jeden z sześciu tematów międzyprzedmiotowych określonych w programie kształcenia średniego I stopnia: „Edukacja ekologiczna umożliwia uczniom nabywanie wiedzy, umiejętności, postaw i nawyków niezbędnych do ochrony i poprawy jakości środowiska naturalnego, co jest istotne dla zrównoważonego życia na Ziemi. Prowadzi ona uczniów do całościowego zrozumienia wzajemnych zależności pomiędzy człowiekiem, organizmami i środowiskiem, w których aspekty ekologiczne, gospodarcze i społeczne są ze sobą powiązane”⁽³²⁾.

Bułgaria⁽³³⁾, Niemcy⁽³⁴⁾, Grecja⁽³⁵⁾, Chorwacja⁽³⁶⁾, Austria⁽³⁷⁾, Rumunia⁽³⁸⁾ i Czarnogóra⁽³⁹⁾ określają, w odrębnej decyzji lub innym rządowym dokumencie przewodnim, zrównoważenie bądź zrównoważony rozwój jako międzyprzedmiotowy obszar. W Chorwacji tematyka międzyprzedmiotowa „zrównoważony rozwój” obejmuje wszystkie trzy wymiary zrównoważenia – ekologiczny, społeczny i gospodarczy – oraz ich wzajemne zależności. Przygotowuje w ten sposób uczniów do działania mającego na celu osiągnięcie osobistego i ogólnego dobrostanu.

W Austrii Dekret w sprawie edukacji środowiskowej na rzecz zrównoważonego rozwoju ma zastosowanie do wszystkich poziomów kształcenia i typów szkół. Treści i cele dekretu mają być wdrażane w edukacji szkolnej oraz uczeniu się dorosłych, w kształceniu nauczycieli różnego typu szkół, przedszkoli oraz pedagogów społecznych. Dodatkowo w nowych programach kształcenia w szkołach podstawowych i średnich wdrażanych od roku szkolnego

2023/2024 „edukacja ekologiczna na rzecz zrównoważonego rozwoju” określana jest jako jeden z głównych tematów przekrojowych (spośród 13). Nowe programy kształcenia są zorientowane na zrównoważony rozwój i oparte na kompetencjach, i po raz pierwszy zawierają szczegółowe zapisy dotyczące metod nauczania.

W Czarnogórze tematy międzyprzedmiotowe ujęte w programie określają wiedzę, umiejętności i wartości niezbędne do życia i pracy w nowoczesnym świecie. Nie są to odrębne przedmioty szkolne, lecz powinny być przyswajane i opracowywane jako element wszystkich przedmiotów i innych zajęć szkolnych. Program edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju jest realizowany w szkołach podstawowych i średnich jako część ośmiu tematów międzyprzedmiotowych: zmiany klimatu, gospodarka ekologiczna, ochrona środowiska, zrównoważone miasta i osiedla, bioróżnorodność, edukacja zdrowotna, edukacja na temat praw człowieka oraz nauczanie przedsiębiorczości.

Sposób, w jaki dokumenty przewodnie i programy określają kompetencje dotyczące zrównoważonego rozwoju, zostanie omówiony bardziej szczegółowo w części 1.2.

W siedmiu systemach edukacji (Dania, Luksemburg, Holandia, Albania, Bośnia i Hercegowina, Macedonia Północna i Turcja) zrównoważony rozwój nie jest definiowany w podstawach programowych w sposób przekrojowy. Wynika to z przyjętego założenia, że dokumenty przewodnie pozostawiają szkołom szeroki zakres autonomii w opracowywaniu treści nauczania (jak w przypadku Danii i Holandii), lub też ma to miejsce wówczas, gdy kompetencje z zakresu zrównoważonego rozwoju nauczane są metodą projektową (jak dzieje się w Danii, Luksemburgu i Macedonii Północnej), jako element odrębnego przedmiotu (w Turcji), albo jedynie odrębnie w różnych obszarach przedmiotowych (w Holandii⁽⁴⁰⁾, Albanii oraz Bośni i Hercegowinie). Opcje nauczania metodą projektową i włączania jako odrębnego przedmiotu analizowane są w kolejnych dwóch podpunktach.

⁽³²⁾ [Państwowy program kształcenia na poziomie średnim I stopnia](#) – drugi poziom szkoły podstawowej, Słowacja, 2015.

⁽³³⁾ [Rozporządzenie nr 13 z dnia 21 września 2016 r. w sprawie edukacji obywatelskiej, zdrowotnej, środowiskowej i międzykulturowej](#).

⁽³⁴⁾ Zalecenie Konferencji Stalej Ministerstw Edukacji i Kultury Landów Republiki Federalnej Niemiec (KMK) oraz Komisji Niemieckiej UNESCO z dnia 15 czerwca 2007 r.: [„Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju w szkołach”; „Ramy orientacyjne obszaru nauczania rozwoju globalnego w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju”](#), Konferencji Stalej Ministerstw Edukacji i Kultury Landów Republiki Federalnej Niemiec, 2016.

⁽³⁵⁾ Grecki program krajowy „Środowisko i edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju” dla kształcenia przedszkolnego, podstawowego i średniego I stopnia, [Gazeta Rządowa 2022, Nr B.02820, z dnia 6 czerwca 2022 r.](#)

⁽³⁶⁾ [Decyzja Ministerstwa Nauki i Edukacji Chorwacji w sprawie przyjęcia programu nauczania dla tematu międzyprzedmiotowego zrównoważony rozwój w szkołach podstawowych i średnich Republiki Chorwacji](#) z dnia 14 stycznia 2019 r.

⁽³⁷⁾ Federalne Ministerstwo Edukacji i Spraw Kobiet, [Dekret podstawowy w sprawie edukacji środowiskowej na rzecz zrównoważonego rozwoju](#), 2014.

⁽³⁸⁾ [„Krajowa strategia edukacji w zakresie środowiska i zmian klimatu” 2023–2030](#).

⁽³⁹⁾ [Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju – obszar międzyprzedmiotowy w programach przedmiotowych – szkoła podstawowa](#), Czarnogóra, 2023.

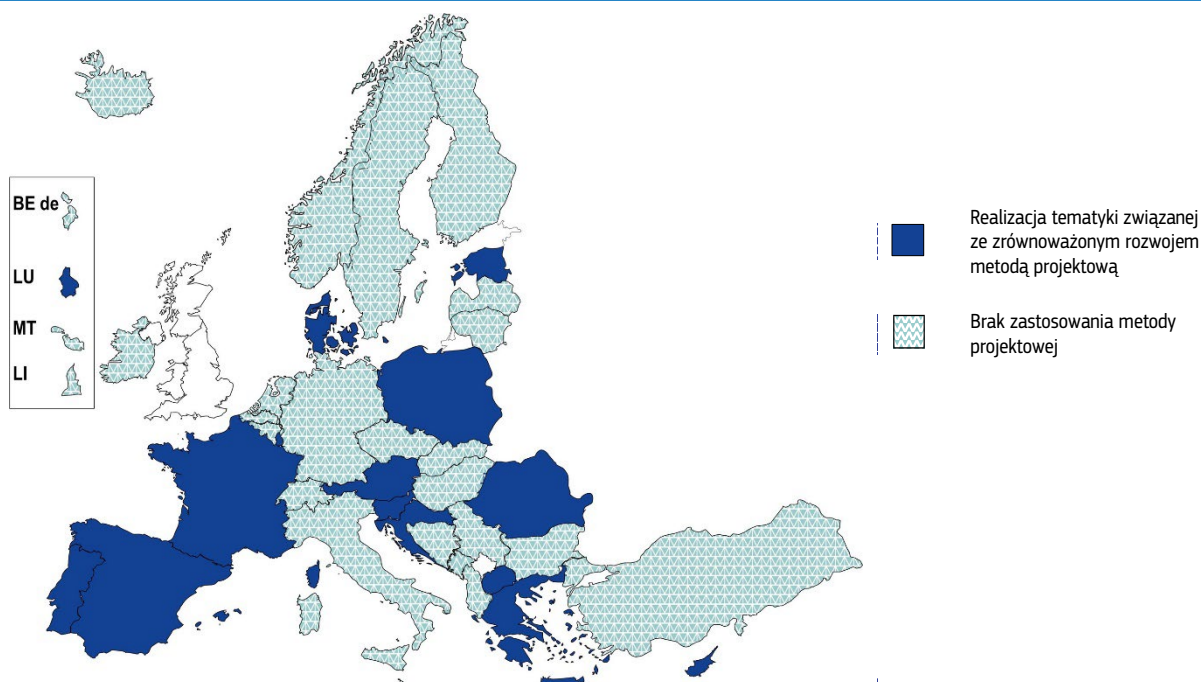
⁽⁴⁰⁾ W Holandii zrównoważony rozwój jest integralnie włączony do siedmiu obszarów nauczania. Tematyka ta jest jednym z obszarów, na których skupia się obecna aktualizacja celów programowych kształcenia w szkole podstawowej i średniej.

1.1.2. Nauczanie zrównoważonego rozwoju metodą projektową

Zrównoważony rozwój może być ujęty w podstawach programowych w sposób interdyscyplinarny nie tylko jako międzyprzedmiotowa kompetencja lub obszar nauki, lecz także jako tematyka realizowana metodą projektową.

Oznacza to włączenie do zajęć szkolnych modułów lub treści poświęconych zrównoważonemu rozwojowi, w ramach których uczniowie mogą uczyć się, eksperymentować i zdobywać doświadczenia poza tradycyjnym podejściem przedmiotowym. Podejście to jest obecne w 14 systemach edukacji (rys. 1.2).

Rys. 1.2: Nauczanie zrównoważonego rozwoju metodą projektową (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023



Źródło: Eurydice.

Informacje dotyczące poszczególnych krajów

Luksemburg: Odniesienie do projektów w kształceniu średnim. W kształceniu na poziomie podstawowym uruchomiony został jeden projekt pilotażowy.

Polska: Rysunek odnosi się do ISCED 1 i 24.

Macedonia Północna: Zajęcia projektowe są organizowane tylko na poziomie ISCED 3.

W większości tych systemów podstawy programowe jedynie określają ogólne ramy, a szkołom pozostawia się szerokie pole autonomii w zakresie organizacji i rozwijania projektów. Na przykład w Danii jako cel ogólny w przepisach prawa wskazuje się, by uczniowie „uczyli się działać odpowiedzialnie i z zastanowieniem wobec otaczającego świata: ludzi, środowiska naturalnego i społeczeństwa”. Jednakże do szkół należy określenie konkretnych treści i metod nauczania/projektów. Rząd Hiszpanii zaleca realizację określonych „sytuacji edukacyjnych” jako „skutecznego narzędzia do integracji elementów programowych z różnych obszarów przy pomocy dobrze dobranych zadań i zajęć obejmujących rozwiązywanie problemów w sposób kreatywny i oparty na współpracy,

wzmacniających poczucie własnej wartości, autonomię, refleksję i odpowiedzialność”⁽⁴¹⁾. Te „sytuacje edukacyjne” powinny w szczególności „promować aspekty związane z dobrem wspólnym, zrównoważonym rozwojem lub demokratycznym współżyciem społecznym”.

W podobny sposób w Polsce podstawa programowa zaleca wykorzystanie metody projektowej (projekty mogą obejmować współpracę ze społecznością lokalną i rodzicami), która łączy różne obszary przedmiotowe i „pomaga również rozwijać u uczniów przedsiębiorczość i kreatywność oraz umożliwia stosowanie w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych lub metodycznych”⁽⁴²⁾. W Portugalii

⁽⁴¹⁾ Załącznik III, [Dekret królewski 157/2022](#); Załącznik III, [Dekret królewski 217/2022](#); Załącznik III, [Dekret królewski 243/2022](#).

⁽⁴²⁾ [Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz](#)

metoda projektowa może być jedną z metod stosowanych w obszarze „obywatelstwa i rozwoju”, poprzez różne elementy programu i różne przedmioty na rzecz promowania zrównoważonego rozwoju i zrównoważonej konsumpcji. Pomaga to uczniom w zrozumieniu problemów dotyczących społeczeństwa i podsystemy planety Ziemia ⁽⁴³⁾. W Luksemburgu SCRIPT (*Service de coordination de la recherche et de l'innovation pédagogiques et technologiques*) ⁽⁴⁴⁾ wspiera projekty takie jak „zrównoważone szkoły przedsiębiorczości” w szkolnictwie średnim.

W niektórych przypadkach władze oświatowe przekazują bardziej szczegółowe zalecenia na temat włączania do programu szkolnego projektów związanych ze zrównoważonym rozwojem. Na przykład w Grecji szkoły podstawowe i średnie mogą organizować długofalowe projekty z zakresu edukacji ekologicznej i edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju (np. „zrównoważony dom”, „zrównoważona szkoła”), których ramy czasowe powinny przekraczać 3 miesiące. W Rumunii zorganizowanie „zielonego tygodnia” jest obowiązkowe dla wszystkich szkół od poziomu podstawowego do średniego II stopnia. Podobnie w Słowenii wszystkie szkoły uczestniczą w programie „tradycyjne słoweńskie śniadanie”, którego celem jest podniesienie świadomości na temat lokalnych produktów żywnościowych, miejscowego rolnictwa i zdrowego stylu życia, jak również zrównoważonego pakowania i prawidłowego obchodzenia się z odpadami. W Macedonii Północnej szkoły średnie II stopnia muszą corocznie organizować zajęcia projektowe (łącznie 70 godzin) obejmujące szereg różnych obszarów, w tym zrównoważony rozwój. Ich celem jest pomaganie uczniom w planowaniu i przeprowadzaniu badań pod opieką nauczyciela.

1.1.3. Zrównoważony rozwój jako odrębny przedmiot

Zrównoważony rozwój wskazywany jest jako odrębny przedmiot w podstawach programowych jedynie w około jednej czwartej systemów edukacji. Jednym z powodów może być interdyscyplinarny charakter tej tematyki: zrównoważony rozwój wymaga szerszego spojrzenia, które trudno jest osiągnąć w pojedynczym przedmiocie. Choć w niektórych krajach nauki o środowisku nauczane są jako odrębny przedmiot (np. w Estonii jako część biologii, a w Hiszpanii jako „geologia i nauki o środowisku”), przedmioty te są elementem szerszego programu nauk przyrodniczych. Zrównoważony rozwój jest także jednym z trzech podstawowych tematów edukacji obywatelskiej we Włoszech, nie funkcjonuje jednak jako odrębny przedmiot.

Rys. 1.3 ukazuje systemy edukacji traktujące zrównoważony rozwój jako odrębny przedmiot z podejściem interdyscyplinarnym ⁽⁴⁵⁾. Przedmioty związane ze zrównoważonym rozwojem najczęściej realizowane są na poziomie średnim II stopnia jako przedmioty fakultatywne. W niektórych przypadkach przedmioty te nie są oferowane uczniom przez wszystkie szkoły, ponieważ szkołom przysługuje autonomia w tym zakresie. Oznacza to również, że nie wszyscy uczniowie mają możliwość nauki o zrównoważonym rozwoju w formie odrębnego przedmiotu, nawet jeśli taka opcja istnieje w systemie kształcenia.

[podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej](#), Załącznik nr 2, s. 14.

⁽⁴³⁾ [Wytyczne w zakresie kształcenia rozwojowego; Profil uczniowski do końca realizacji obowiązku szkolnego; Dekret-prawo nr 55/2018 z dnia 6 lipca](#), Portugalia.

⁽⁴⁴⁾ <https://script.lu/en>.

⁽⁴⁵⁾ W Irlandii przedmiot „działanie na rzecz klimatu i zrównoważonego rozwoju” będzie wprowadzany do szkół na poziomie średnim II stopnia etapami od września 2025 r.

Rys. 1.3: Zrównoważony rozwój jako odrębny przedmiot (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023

	Nazwa przedmiotu	Poziom ISCED	Rodzaj przedmiotu
Hiszpania	Ekologia i zrównoważenie środowiskowe	34	Do wyboru ⁽⁴⁶⁾
Cypr	Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju	1	Obowiązkowy
Węgry	Zrównoważony rozwój	34	Do wyboru
Rumunia	Edukacja ekologiczna i ochrona środowiska	24	Do wyboru
Słowenia	Edukacja ekologiczna	24	Do wyboru ⁽⁴⁷⁾
	Nauka o środowisku	34	Do wyboru
Szwecja	Zrównoważone społeczeństwo	34	Do wyboru w ramach specjalizacji
Islandia	Kreatywny zrównoważony rozwój	34	Do wyboru
Serbia	Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju	34	Do wyboru
Turcja	Edukacja o środowisku i zmianach klimatu	24	Do wyboru

Źródło: Eurydice.

Jedynym krajem, w którym edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju jest odrębnym przedmiotem obowiązkowym dla wszystkich uczniów, jest Cypr. Na Cyprze edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju jest wprowadzana w szkole podstawowej w klasach I–IV jako część przedmiotu „edukacja o życiu” z dwiema godzinami lekcyjnymi tygodniowo. W klasach V–VI ten sam przedmiot nazywa się „edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju” i jest nauczany w wymiarze jednej godziny tygodniowo.

Mimo że zrównoważony rozwój nie jest nauczany jako jeden konkretny przedmiot w innych krajach, tematy i kompetencje związane ze zrównoważeniem obecnie są uwzględnione we wszystkich europejskich podstawach programowych w innych przedmiotach. Zakres ich włączenia do innych przedmiotów oraz integracja różnych obszarów kompetencji w programach krajowych analizowane są w kolejnej części niniejszego rozdziału.

1.2. Kompetencje związane ze zrównoważonym rozwojem w podstawie programowej

Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju to szeroka koncepcja obejmująca wymiar ekologiczny, ekonomiczny i społeczny. Jak wyjaśniono we Wprowadzeniu, uczenie się na rzecz zrównoważonego rozwoju opiera się na wartościach sprawiedliwości, równości, tolerancji, odpowiedzialności i szacunku oraz, choć promuje ochronę środowiska i zrównoważony rozwój, wspiera również

równość płci, włączenie społeczne, ograniczanie ubóstwa, demokrację i dobrobyt (UNESCO, 2009, 2020). To wielowymiarowe spojrzenie stwarza dla władz oświatowych i szkół wyzwanie, nie jest bowiem łatwo włączyć do podstawy programowej wszystkie, tak różne, aspekty zrównoważenia. Jak stwierdza się w konkluzji jednego z najnowszych badań Komisji Europejskiej, choć włączanie zrównoważonego rozwoju do podstawy programowej staje się coraz powszechniejsze, widoczne są różnice dotyczące sposobu wprowadzania tematów z nim związanych i rodzajów dydaktycznych rozwiązań (Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji, Młodzieży, Sportu i Kultury, 2021).

Niniejsza część raportu poddaje zatem analizie, czy i w jakim zakresie różne kompetencje związane ze zrównoważonym rozwojem są włączane do krajowych podstaw programowych i dokumentów przewodnich. Kompetencje te zostały zdefiniowane w dokumencie GreenComp Komisji Europejskiej (Bianchi, Pisiotis i Cabrera Giraldez, 2022). Wspomniane ramy wyróżniają 12 kompetencji w czterech szerokich obszarach (urzeczywistnianie wartości dotyczących zrównoważonego rozwoju, akceptowanie złożonego charakteru zrównoważonego rozwoju, wyobrażanie sobie zrównoważonej przyszłości i działanie na rzecz zrównoważonego rozwoju). Kompetencje te powinny przyczyniać się do rozwijania u uczniów „wiedzy, umiejętności i postaw niezbędnych do życia, pracy i działania w sposób zrównoważony” (Bianchi, Pisiotis i Cabrera Giraldez, 2022, s. 2).

⁽⁴⁶⁾ Ten przedmiot oferowany jest we wspólnocie autonomicznej Estremadury oraz w miastach autonomicznych Ceuta i Melilla.

⁽⁴⁷⁾ Ten przedmiot jest oferowany przez mniej niż 3% szkół.

Sięgnięcie do GreenComp na potrzeby analizy podstaw programowych zapewnia oparcie na szczegółowych, spójnych i kompleksowych definicjach. Choć krajowe podstawy programowe mogą opierać się na odmiennych przesłankach i strukturach, GreenComp, jako unikalna europejska sieć kompetencji, może służyć za dokument do analizy porównawczej, stwarzający bazę do porównawczego badania kompetencji dotyczących zrównoważonego rozwoju.

Niniejszy raport poddaje analizie siedem kompetencji związanych ze zrównoważonym rozwojem określonych w dokumencie GreenComp:

1. refleksja nad wartością zrównoważonego rozwoju,
2. promowanie przyrody,
3. myślenie systemowe,
4. umiejętności przyszłości,
5. zdolność przystosowania,
6. sprawczość polityczna,
7. działanie indywidualne i zbiorowe.

Lista badanych kompetencji nie jest pełna. Ich dobór wskazuje na kompetencje ściślej związane z tematyką zrównoważonego rozwoju niż na umiejętności przekrojowe (takie jak krytyczne myślenie). Ważne jest, że lista kompetencji odzwierciedla interdyscyplinarny charakter edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, łączącej w sobie aspekty środowiskowe, gospodarcze, społeczne i polityczne. Ponadto wybranych zostało siedem kompetencji mających objąć wszystkie cztery szerokie obszary, po to, by sprawdzić, które obszary są ujmowane w programach krajowych częściej niż inne.

Każda z tych kompetencji jest kolejno poddawana badaniu. We wszystkich przypadkach analizę rozpoczyna przedstawienie roboczej definicji kompetencji stosowanej w niniejszym raporcie, po czym następuje opis ogólnego zarysu tych kompetencji w europejskich podstawach programowych. Przedstawione definicje podsumowują definicje GreenComp, prezentując główne składniki danej kompetencji (z uwzględnieniem aspektów ogólnych, jak i szczegółowych) oraz mają na celu wsparcie analizy porównawczej dzięki ograniczeniu liczby badanych elementów.

Analiza rozróżnia następujące warianty: kompetencja jest (a) kompetencją międzyprzedmiotową; (b) jest ujęta w przedmiotach przyrodniczych; (c) jest ujęta w przedmiotach związanych z edukacją obywatelską; (d) jest ujęta jako odrębny przedmiot dotyczący zrównoważonego rozwoju lub (e) zawarta w innych przedmiotach. Obszary przedmiotowe nauk przyrodniczych i edukacji obywatelskiej zostały wyłonione do dalszej analizy w oparciu o następujące kryteria. Po pierwsze, jak

dowodzi raport Eurydice na temat kształcenia w zakresie edukacji matematycznej i nauk przyrodniczych, tematy z obszaru zrównoważenia środowiskowego są obecne w przedmiotach przyrodniczych we wszystkich europejskich systemach edukacji (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2022, s. 100). Warto zatem zbadać, które obszary kompetencyjne są ujmowane w przedmiotach przyrodniczych częściej niż inne. Po drugie, edukację obywatelską wybrano, ponieważ niektóre kompetencje dotyczące zrównoważonego rozwoju, takie jak zrozumienie jego wartości, sprawczość polityczna oraz inicjatywa indywidualna i działanie zbiorowe, są ściśle powiązane z kompetencjami obywatelskimi i demokratycznym uczestnictwem.

Analizę podsumowują przykłady wzięte z krajowych podstaw programowych ilustrujące sposób, w jaki należące do wymienionych siedmiu kompetencji elementy wiedzy, umiejętności i postaw są wyrażone w oficjalnych dokumentach programowych poszczególnych państw.

1.2.1. Refleksja nad wartością zrównoważonego rozwoju

Kompetencja „refleksja nad wartością zrównoważonego rozwoju” jest pierwszą wymienianą we wskazaniach GreenComp – „urzeczywistnianie wartości dotyczących zrównoważonego rozwoju”. Ten obszar kompetencji odnosi się do wymiaru zrównoważenia związanego z wartościami: „zachęca nas do refleksji nad naszymi osobistymi wartościami i światopoglądem oraz konfrontacji różnych wartości i poglądów związanych ze zrównoważeniem. Obszar ten promuje słuszność i sprawiedliwość dla obecnych i przyszłych pokoleń, jednocześnie wspierając postrzeganie człowieka jako części natury” (Bianchi, Pisiotis i Cabrera Giraldez, 2022, s. 17). Autorzy GreenComp pojmują kompetencję refleksji nad wartością zrównoważonego rozwoju jako „metakompetencję” koncentrującą się przede wszystkim na pielęgnowaniu refleksji (Bianchi, Pisiotis i Cabrera Giraldez, 2022, s. 17). Innymi słowy, refleksja nad wartością zrównoważonego rozwoju nie polega na przekazywaniu konkretnych wartości, lecz przede wszystkim na uświadamieniu uczniom, w jaki sposób wartości są kreowane.

Na tej podstawie „refleksja nad wartością zrównoważonego rozwoju” definiowana jest w niniejszym raporcie jako kompetencja umożliwiająca uczniom:

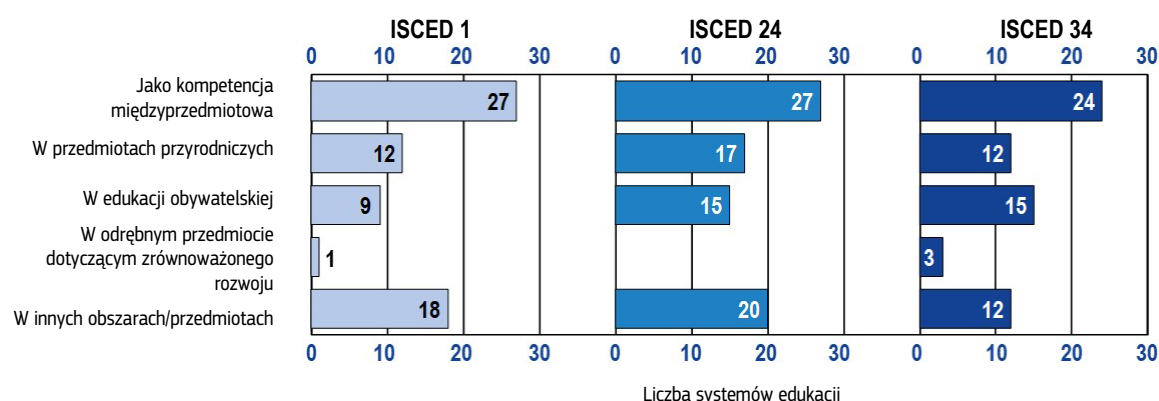
- refleksję nad osobistymi wartościami dotyczącymi zrównoważonego rozwoju;
- rozpoznawanie, rozumienie i wyjaśnianie, jak różne są światy wartości wśród różnych grup ludzkich, odmienne w czasie i różnicowane w modelach społeczno-ekonomicznych;

- krytyczną ocenę stosunku do wartości zrównoważonego rozwoju (przykładowo: sprawiedliwość dla obecnych i przyszłych pokoleń, słuszność, włączanie, zrozumienie międzykulturowe, tolerancja, współodpowiedzialność, odpowiedzialność).

Niektóre elementy tej kompetencji są włączone do podstaw programowych w prawie wszystkich krajach Europy. Jedynie w dwóch systemach (Czarnogóra i Macedonia Północna)

programy nie zawierają przykładów kompetencji, które można by wyraźnie powiązać z powyższymi aspektami. Kompetencja refleksji nad wartością zrównoważonego rozwoju najczęściej pojawia się jako międzyprzedmiotowa (patrz rys. 1.4). W niektórych przypadkach jest ona ujęta w przedmiotach przyrodniczych i edukacji obywatelskiej oraz geografii, wiedzy o ekonomii i społeczeństwie, lecz także, w jakimś zakresie, historii i w przedmiotach technicznych (patrz także rys. A1, A2 i A3 w Załączniku).

Rys. 1.4: Liczba systemów edukacji uwzględniających kompetencję „refleksja nad wartością zrównoważonego rozwoju” w podstawach programowych (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

„Przedmioty przyrodnicze” obejmują przedmioty z zakresu nauk przyrodniczych zgodnie z definicjami stosowanymi przez władze oświatowe na najwyższym szczeblu. Termin „w edukacji obywatelskiej” odnosi się do przedmiotów/obszarów programu powiązanych z edukacją obywatelską, które mogą występować w programach pod różnymi nazwami. Kategoria „inne przedmioty” najczęściej obejmuje geografii, nauki ekonomiczne i społeczne, historię i technikę, w niektórych przypadkach jednak również literaturę, sztukę lub inne przedmioty. Jeden system edukacji może być przypisany do kilku różnych kategorii, zależnie od sposobu ujęcia tematów związanych ze zrównoważonym rozwojem w programie oraz sposobu organizacji programu na najwyższym poziomie. Kategorie nie wykluczają się.

Informacje dotyczące poszczególnych krajów patrz rys. A1, A2 i A3 w Załączniku.

Kompetencja w postaci refleksji nad wartością zrównoważonego rozwoju jest często powiązana z docenieniem różnych perspektyw kulturowych

i tożsamości, lecz także z troską o kulturę lokalną oraz utrzymanie własnego dziedzictwa kulturowego i własnej tożsamości.

W **Portugalii** takie cele obecne są w Wytycznych w zakresie kształcenia rozwojowego na wszystkich trzech poziomach kształcenia. W szkolnictwie podstawowym wytyczne te obejmują „docenianie różnorodności w przyrodzie, ekosystemach i sposobach ludzkiego życia” ⁽⁴⁸⁾. W szkolnictwie średnim I stopnia celem jest „analiza aktualnych problemów świata z różnych perspektyw kulturowych” ⁽⁴⁹⁾. Na poziomie szkoły średniej II stopnia uczniowie powinni „rozpoznawać, że różne kultury i światopoglądy zakładają różne rozumienia rozwoju” ⁽⁵⁰⁾.

W **Finlandii**, na poziomie szkoły średniej II stopnia, przekrojowa „kompetencja globalna i kulturowa” opisana jest następująco: „uczniowie uczą się rozpoznawać i poddawać refleksji różne rodzaje dziedzictwa kulturowego, wartości, różne środowiska działania, a także inne elementy, na których opierają się tożsamości kulturowe i sposoby życia we własnym życiu codziennym i w społeczeństwie fińskim, w Europie i na świecie. Jednocześnie uczą się doceniać prawo jednostek i społeczności do tożsamości kulturowej oraz działania na rzecz kulturowej różnorodności” ⁽⁵¹⁾.

⁽⁴⁸⁾ [Wytyczne w zakresie kształcenia rozwojowego](#), Portugalia, s. 24 i 33.

⁽⁴⁹⁾ [Wytyczne w zakresie kształcenia rozwojowego](#), Portugalia, s. 43.

⁽⁵⁰⁾ [Wytyczne w zakresie kształcenia rozwojowego](#), Portugalia, s. 57.

⁽⁵¹⁾ [Fińska krajowa podstawa programowa dla szkół średnich ogólnych II stopnia, 2019.](#)

W **Szwecji**, na poziomie szkoły średniej II stopnia, „bezpieczna tożsamość i samoświadomość” stanowi tematykę międzyprzedmiotową. Według programu „uczestniczenie we wspólnym dziedzictwie kulturowym wzmacnia zdolność do zrozumienia i empatii dla warunków i wartości innych”, co można połączyć z celem, aby „perspektywa środowiskowa w nauczaniu dawała uczniom wgląd umożliwiający częściowo samodzielny wkład w zapobieganie szkodliwym skutkom dla środowiska, a częściowo nabieranie osobistego podejścia do ogólnych i globalnych kwestii środowiska naturalnego”⁽⁵²⁾.

Pielęgnowanie refleksji nad wartościami zrównoważonego rozwoju stanowi jednak część programu jedynie w ograniczonej liczbie przypadków. Poniższe fragmenty

ilustrują sposoby, w jaki refleksja nad wartościami może stanowić część programu na różnych poziomach kształcenia.

W **Niemczech** „Ramy orientacyjne obszaru nauczania rozwoju globalnego w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju”⁽⁵³⁾ definiują następujące podstawowe kompetencje:

- zmiana perspektywy i empatia: uczniowie uświadamiają sobie, doceniają i analizują zarówno własne, jak i cudze systemy wartości, biorąc pod uwagę ich znaczenie w kształtowaniu ludzkiego życia;
- krytyczna refleksja i opinia: uczniowie zajmują stanowiska w kwestiach dotyczących globalizacji i rozwoju, budowania konsensusu międzynarodowego, zrównoważonego modelu rozwoju i praw człowieka.

W **Irlandii** zrównoważony rozwój jest ujęty w podstawie programowej geografii na poziomie szkoły średniej I stopnia⁽⁵⁴⁾, uwzględnia następujące kompetencje:

- uczniowie rozpoznają, w jaki sposób ich decyzje i działania wpływają na lokalne i globalne zrównoważenie rozwoju;
- uczniowie krytycznie analizują obecne koncepcje i praktyki w zakresie zrównoważonego rozwoju;
- uczniowie rozwijają wiedzę, umiejętności, zachowania i wartości potrzebne do zrównoważonego stylu życia.

Na **Cyprze** program przedmiotu „edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju” (szkoła podstawowa) zawiera cele edukacyjne, które przyjmują, że uczniowie powinni „rozpoznawać, oceniać oraz systematyzować i akceptować wartości środowiskowe i związane ze zrównoważonym rozwojem”, a także powinni „rozpoznawać wartości ukryte w opiniach i wyborach, klasyfikując je jako antropocentryczne, ekocentryczne i biocentryczne, i poddawać je analizie”⁽⁵⁵⁾.

W **Austrii** w nowo przyjętych⁽⁵⁶⁾ podstawach programowych na poziomach szkoły podstawowej i średniej przyjęto jako kompetencje międzyprzedmiotowe następujące zasady i oczekiwane efekty nauczania związane z refleksją nad wartością zrównoważonego rozwoju.

- „Uczniowie biorą odpowiedzialność za każde działanie i rozumieją, że poprzedza je decyzja oparta na ocenie lub osądzie. W rezultacie budują oni swój system wartości, rozwijając zdolność do zmiany perspektyw i empatii” (program dla szkolnictwa podstawowego)⁽⁵⁷⁾.
- „W społeczeństwie coraz bardziej międzynarodowym i wielokulturowym uczniowie muszą być uczeni otwartości na świat, zrozumienia dla egzystencjalnych problemów ludzkości i współodpowiedzialności. W tym kontekście wartościami przewodnimi są humanizm, solidarność, tolerancja, pokój, sprawiedliwość, równość płci i świadomość w zakresie środowiska naturalnego. Wszystkim uczniom stwarzane są w klasie możliwości refleksji i krytycznego przyjrzenia się (własnym) tożsamościom i powiązaniom” (program szkoły średniej o profilu akademickim)⁽⁵⁸⁾.

1.2.2. Promowanie przyrody

Kompetencja w zakresie promowania przyrody jest również ściśle połączona z kompetencjami zrównoważonego rozwoju i skupia się na relacji łączącej ludzi z ich

środowiskiem naturalnym. Podkreśla ona wagę dbałości o planetę i o inne istoty żywe, poszanowania przyrody oraz wspierania i regenerowania zdrowych ekosystemów (Bianchi, Pisiotis i Cabrera Giraldez, 2022, s. 18–19).

⁽⁵²⁾ [Szwedzki program nauczania](#), s. 2 i 4.

⁽⁵³⁾ [Ramy orientacyjne obszaru nauczania rozwoju globalnego w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju](#), Konferencja Stała Ministerstw Edukacji i Kultury Landów Republiki Federalnej Niemiec, 2016, s. 95.

⁽⁵⁴⁾ [Program geografii, szkoły średniej I stopnia](#), Irlandia, s. 12.

⁽⁵⁵⁾ [Wskaźniki EZR dla programu szkół podstawowych](#), Ministerstwo Edukacji i Kultury Cypru, 2016, s. 9.

⁽⁵⁶⁾ Do wdrożenia od roku 2023/2024.

⁽⁵⁷⁾ Austriacki program szkoły podstawowej (*Volksschule*), [BGBl. II – Ausgegeben am 2. Jänner 2023 – No 1](#), s. 74.

⁽⁵⁸⁾ Austriacki program nauczania dla szkoły średniej o profilu akademickim (*Allgemeinbildenden Höheren Schule*), [BGBl. II – Ausgegeben am 2. Jänner 2023 – No 1](#), s. 8.

Na tej podstawie „promowanie przyrody” definiowane jest w niniejszym raporcie jako kompetencja umożliwiająca uczniom:

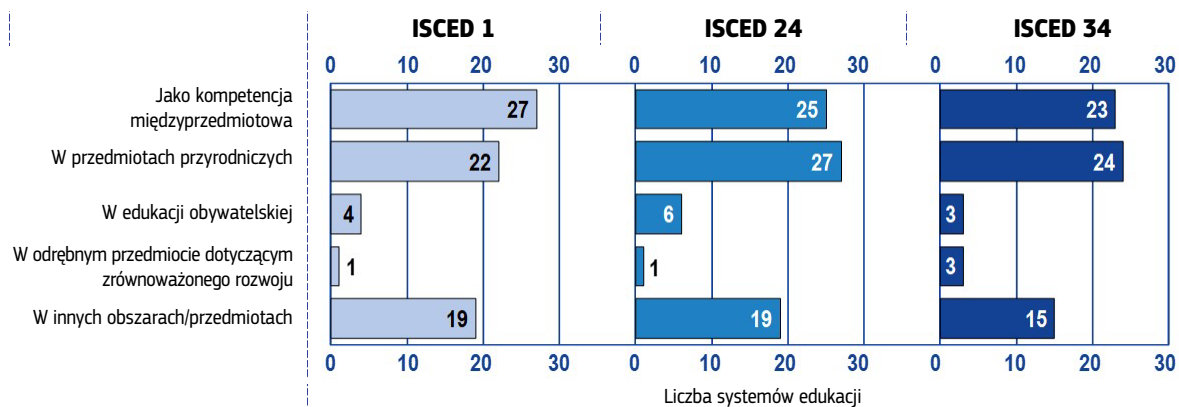
- poszerzanie zrozumienia własnego otoczenia przyrodniczego i powiązań z nim;
- poznawanie i krytyczną ocenę tego, jak ludzkie działanie, w tym ich własne, może kształtować ekosystemy;
- identyfikowanie procesów lub działań eliminujących albo ograniczających zużycie naturalnych zasobów lub przyczyniających się do ochrony środowiska naturalnego.

Ponieważ promowanie środowiska naturalnego leży u podstaw zrównoważonego rozwoju, każdy europejski system edukacji ujmuje tę kompetencję w swoim

programie. W kilku systemach edukacyjnych kompetencja ta nie jest włączona do podstaw programowych na wszystkich poziomach kształcenia, lecz nie zachodzą istotne różnice między poziomami edukacji co do częstotliwości jej uwzględniania.

Rys. 1.5 ilustruje, że choć promowanie przyrody często jest kompetencją międzyprzedmiotową, w szkolnictwie średnim jest ono często realizowane w obrębie przedmiotów przyrodniczych. Po naukach przyrodniczych drugim najszerszym obszarem przedmiotowym, do którego włączane są wiedza, umiejętności i postawy związane z promowaniem środowiska, jest geografia (ujęta jako część „innych przedmiotów” na rys. 1.5) ⁽⁵⁹⁾.

Rys. 1.5: Liczba systemów edukacji uwzględniających kompetencję „promowanie przyrody” w podstawach programowych (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

„Przedmioty przyrodnicze” obejmują nauki przyrodnicze według definicji stosowanej przez władze oświatowe na najwyższym szczeblu. Termin „w edukacji obywatelskiej” odnosi się do przedmiotów/obszarów programu powiązanych z edukacją obywatelską, które mogą być ujęte w programach pod różnymi nazwami. Kategoria „inne przedmioty” najczęściej obejmuje geografię i nauki społeczne, lecz także w niektórych przypadkach historię, technikę, języki obce lub inne przedmioty. Jeden system edukacji może być ujęty w kilku różnych kategoriach, w zależności od sposobu przedstawienia tematów związanych ze zrównoważonym rozwojem w programie.

Informacje dotyczące poszczególnych krajów patrz rys. A1, A2 i A3 w Załączniku.

⁽⁵⁹⁾ Geografia jest w niektórych systemach edukacji postrzegana jako jeden z przedmiotów przyrodniczych.

Wszystkie trzy elementy promowania przyrody wymienione w powyższej definicji są w równym stopniu obecne w krajowych podstawach programowych. Nawiązania do środowiska uczniów i poznawanie go częściej pojawiają się

w szkolnictwie podstawowym, natomiast tematy związane z zasobami naturalnymi i ich ochroną w większym stopniu łączą się z dyskusjami naukowymi na poziomie szkoły średniej.

W **Czechach** tematyka międzyprzedmiotowa „edukacja środowiskowa” na poziomie szkoły podstawowej i średniej I stopnia podkreśla praktyczne zastosowanie praw przyrody i dynamiczne powiązania – od mniej złożonych ekosystemów aż po biosferę jako całość. Omawia się miejsce człowieka w przyrodzie oraz złożone funkcjonowanie ekosystemów w odniesieniu do społeczeństwa, tj. utrzymywanie warunków niezbędnych do życia, znajdowanie odnawialnych źródeł surowców i energii oraz wartości niematerialnych (inspiracja, odpoczynek) ⁽⁶⁰⁾.

We **Francji** promowanie przyrody jest tematem międzyprzedmiotowym realizowanym głównie w przedmiotach przyrodniczych, lecz także geografii. W programie geografii na poziomie szkoły podstawowej (V klasa) jednym z głównych tematów jest „lepsze życie”, obejmujące następujące trzy cele: „promowanie miejsca przyrody w mieście”, „recykling” i „budowanie ekorejonu”. W trakcie zajęć uczniowie zachęcani są do badania lokalnego otoczenia na różną skalę (rejon, gmina, metropolia) i opracowywania projektów mogących przyczynić się do poprawy środowiska życia ⁽⁶¹⁾.

W **Polsce** kompetencja promowania przyrody jest ujęta w podstawach programowych nauk przyrodniczych. Obejmuje ona podobne cele nauczania na wszystkich trzech poziomach edukacji – z każdym etapem stają się one coraz bardziej złożone.

- W szkole podstawowej (klasy I–IV) wśród celów nauczania znajdują się: „umiejętność rozumienia uczuć zwierząt, wyrażania tych stanów za pomocą wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz różnorodnych artystycznych form wyrazu”, „poznanie przyrodniczych i antropogenicznych składników środowiska, rozumienie prostych zależności między nimi” oraz „dostrzeganie wielostrandowej wartości przyrody w integralnym rozwoju człowieka” ⁽⁶²⁾.
- Na poziomie szkoły średniej I stopnia (klasy V–VIII szkoły podstawowej) cele nauczania biologii obejmują: „rozumienie zasadności ochrony przyrody”, „prezentowanie postaw szacunku wobec wszystkich istot żywych oraz odpowiedzialnego i świadomego korzystania z dóbr przyrody” ⁽⁶³⁾.
- W szkole średniej II stopnia cele związane z promowaniem przyrody można ponownie znaleźć w podstawie programowej biologii, w której zawierają się: „rozumienie zasadności ochrony przyrody”, „prezentowanie postawy szacunku wobec wszystkich istot żywych oraz odpowiedzialne i świadome korzystanie z dóbr przyrody” oraz „wyjaśnianie zasad zrównoważonego rozwoju” ⁽⁶⁴⁾.

W **Finlandii** nauczanie biologii w szkole średniej II stopnia rozwija kompetencję środowiskową uczniów i ich gotowość do ochrony bioróżnorodności. Podkreśla się w nim zrozumienie unikalności i wartości przyrody. Nauczanie opiera się na pojęciach takich jak zastosowania ekologiczne i usługi ekosystemowe w odniesieniu do zrównoważonej przyszłości ⁽⁶⁵⁾. Usługi ekosystemowe to płynące z przyrody korzyści przyczyniające się do dobrostanu i jakości życia ludzi zarówno bezpośrednio (np. przez dostarczanie żywności i wody), jak i pośrednio (np. przez ograniczanie stresu i lęków). Usługi te mogą być zachowane tylko wtedy, jeżeli ekosystemy pozostają sprawne i funkcjonalne. Zastosowania ekologiczne umożliwiają uczniom przyjrzenie się konsumpcji ich własnej lub społeczności, a tym samym wpływają na stan środowiska (usługi ekosystemowe) przez podejmowanie zrównoważonych wyborów i wprowadzanie realnych zmian. Zastosowania biologiczne mogą także pomóc w zrozumieniu unikalności środowiska i postrzeganiu usług ekosystemowych. Taki sposób nauki pomaga uczniom w podejmowaniu zrównoważonych decyzji w życiu codziennym i stosowaniu wiedzy biologicznej w rozważaniach o charakterze etycznym.

⁽⁶⁰⁾ [Czeski ramowy program kształcenia na poziomie podstawowym](#), s. 144.

⁽⁶¹⁾ [Francuski program geografii dla trzeciego cyklu edukacji](#), s. 1.

⁽⁶²⁾ [Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej](#), Załącznik nr 2, s. 32–33 (cele ogólne) i s. 111 (przyroda).

⁽⁶³⁾ [Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej](#), Załącznik nr 2, s. 32–33 (cele ogólne) i s. 131 (biologia).

⁽⁶⁴⁾ [Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia](#), Załącznik nr 1, s. 202–203 (biologia).

⁽⁶⁵⁾ [Fińska krajowa podstawa programowa dla szkół średnich ogólnych II stopnia](#), 2019, biologia.

Niektóre systemy edukacji łączą promowanie środowiska ze zdrowym stylem życia i aktywnością fizyczną. Dla przykładu, w Chorwacji jednym z celów edukacyjnych na poziomie szkoły podstawowej jest „dostrzeganie powiązania między przyrodą a zdrowym życiem”, który obejmuje również cel „uznania wagi zdrowego środowiska przy jednoczesnym wskazywaniu korzyści płynących ze zdrowego stylu życia”. Zawiera on zalecenia dotyczące realizacji działań w zakresie kultury fizycznej i edukacji zdrowotnej: „uczniowie [powinni] rozwijać wzorce zdrowego zachowania – ćwiczyć, przebywać na świeżym powietrzu podczas gier zespołowych, spacerować i jeździć na rowerach” ⁽⁶⁶⁾.

Cel nauczania polegający na doświadczaniu i czerpaniu radości z kontaktu z przyrodą dla niej samej, a nie jedynie w kontekście zdrowego życia, rzadko znajduje się w programach kształcenia na poziomie szkoły podstawowej i średniej.

1.2.3. Myślenie systemowe

„Myślenie systemowe” w GreenComp stanowi część „przyjmowania złożonego charakteru zrównoważonego rozwoju” (Bianchi, Pisiotis i Cabrera Giraldez, 2022). Podkreśla ono kluczową cechę zrównoważonego rozwoju: „wyzwania środowiska naturalnego są powiązane zarówno ze sobą, jak i z działaniami gospodarczymi i społecznymi” (Bianchi, Pisiotis i Cabrera Giraldez, 2022, s. 19). Zrównoważenie często definiuje się za pomocą modelu opartego na trzech filarach, obejmującego zrównoważenie ekologiczne, gospodarcze i społeczne (Eilks, 2015). Dzięki wprowadzaniu myślenia systemowego uczniowie zyskują świadomość tych powiązań i zdolność do postrzegania rzeczywistości przez ich pryzmat; „rozumienia relacji z innymi kontekstami (lokalnymi, krajowymi, globalnymi) i obszarami (środowiskowymi, społecznymi, gospodarczymi i kulturowymi)” (Bianchi, Pisiotis i Cabrera Giraldez, 2022, s. 20).

Zatem „myślenie systemowe” definiuje się w niniejszym raporcie jako takie, które umożliwia uczniom:

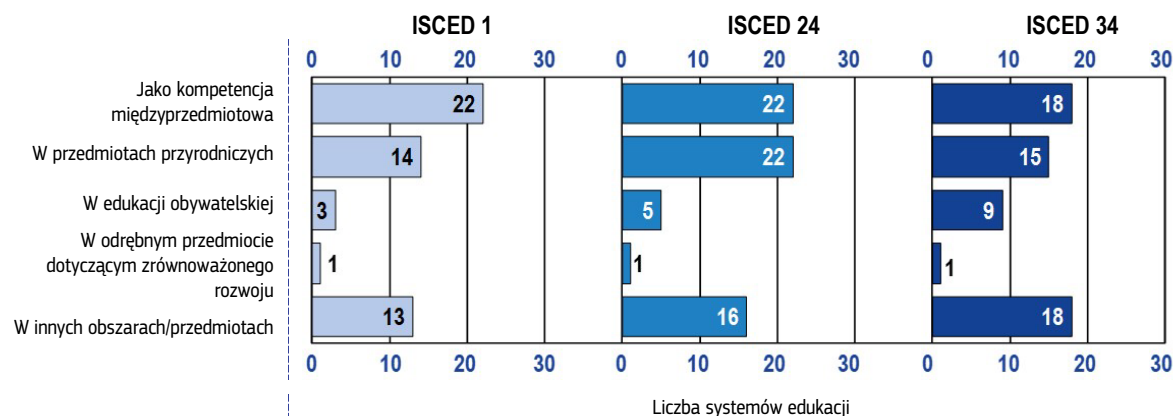
- ocenę, w jaki sposób ludzie i przyroda oddziałują na siebie w czasie i przestrzeni;
- zrozumienie wzajemnych zależności między ekologicznymi, gospodarczymi, społecznymi i kulturowymi aspektami ludzkich działań, zdarzeń i kryzysów;
- zrozumienie głównych koncepcji i aspektów złożonych systemów (synteza, emergencja, wzajemne powiązania, sprzężenia zwrotne i efekty kaskadowe) oraz ich wpływu na zrównoważony rozwój.

Podobnie jak w przypadku pozostałych wcześniej wymienionych kompetencji, elementy myślenia systemowego można znaleźć w podstawach programowych większości europejskich systemów edukacji. Jedynie w trzech systemach programy nie zawierają przykładów kompetencji myślenia systemowego na żadnym poziomie kształcenia (Holandia, Rumunia i Albania). Nie zachodzą istotne różnice między poziomami edukacji w zakresie tego, czy elementy myślenia systemowego są w nich uwzględniane. Zauważalne są jednak różnice dotyczące sposobu, w jaki złożone sposoby myślenia są włączane w podstawy programowe w szkolnictwie podstawowym i średnim.

Myślenie systemowe jest najczęściej kompetencją międzyprzedmiotową, choć jego elementy często występują w przedmiotach przyrodniczych, geografii i wiedzy o społeczeństwie (w tym ekonomii) oraz w edukacji obywatelskiej na poziomie szkoły średniej II stopnia (rys. 1.6; patrz także rys. A1, A2 i A3 w Załączniku).

⁽⁶⁶⁾ [Decyzja w sprawie przyjęcia programu nauczania dla tematu międzyprzedmiotowego zrównoważony rozwój w szkołach podstawowych i średnich Republiki Chorwacji, OG 7/2019.](#)

Rys. 1.6: Liczba systemów edukacji uwzględniających kompetencję „myślenie systemowe” w podstawach programowych (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

„Przedmioty przyrodnicze” obejmują nauki przyrodnicze według definicji stosowanej przez władze oświatowe na najwyższym szczeblu. Termin „w edukacji obywatelskiej” odnosi się do przedmiotów/obszarów programu powiązanych z edukacją obywatelską, które mogą być ujęte w programach pod różnymi nazwami. Kategoria „inne przedmioty” najczęściej obejmuje geografię oraz nauki społeczne i ekonomiczne, lecz także historię, technikę lub inne przedmioty. Jeden system edukacji może być ujęty w kilku różnych kategoriach, zależnie od sposobu przedstawienia tematów związanych ze zrównoważonym rozwojem w programie.

Informacje dotyczące poszczególnych krajów patrz rys. A1, A2 i A3 w Załączniku.

Jeśli chodzi o trzy elementy definicji myślenia systemowego, wiele europejskich systemów edukacji ujmując w swoich podstawach programowych przykłady pierwszych dwóch. Pierwszy element (interakcja między człowiekiem a przyrodą w czasie i przestrzeni) rzadko jednak obejmuje obie perspektywy: przestrzenną i historyczną – większość programów ustosunkowuje się do tych kwestii bardziej ogólnie lub uwzględnia albo aspekt geograficzny (przestrzeń), albo historyczny (czas). Złożona relacja między przyrodą a ludzkim działaniem jest zazwyczaj tematem międzyprzedmiotowym. Przykładowo w Belgii (Wspólnota Flamandzka) kompetencje międzyprzedmiotowe odnoszące się do myślenia systemowego w szkole podstawowej obejmują zdolność uczniów do „ilustrowania konkretnymi przykładami z własnego środowiska, że problemy środowiskowe często wynikają ze sprzecznych interesów” ⁽⁶⁷⁾.

Wymiar przestrzenny bywa uwzględniany w przedmiotach przyrodniczych lub geografii, natomiast analiza wpływu ludzkiego działania na środowisko w czasie stanowi w niektórych systemach edukacji część lekcji historii. Na przykład w Szwajcarii „lekcje historii skupiają się na człowieku jako podmiocie działania, zgłębiają pytania na temat procesów decyzyjnych i ich skutków dla społeczeństwa, gospodarki i środowiska” ⁽⁶⁸⁾.

Cele uczenia dotyczące wzajemnych zależności między ekologicznymi, gospodarczymi, społecznymi i kulturowymi aspektami ludzkiego działania można znaleźć w europejskich podstawach programowych na wszystkich poziomach, jednak różni je stopień złożoności. Poniższe przykłady dobrze ilustrują, jak zmienia się kompetencja „myślenie systemowe” na różnych poziomach edukacji, jak staje się coraz bardziej złożona, a w szkolnictwie średnim zyskuje nowe wymiary.

⁽⁶⁷⁾ [Cel do osiągnięcia 1.25 w zakresie nauk ścisłych i techniki](#), ISCED 1.

⁽⁶⁸⁾ [Kanton Bern, Szwajcaria, program nauczania w gimnazjum](#), historia, s. 94.

W **Polsce** wspomnianą kompetencję można znaleźć w podstawach programowych przyrody i geografii.

- W szkole podstawowej (klasy I–IV) cele nauczania w zakresie przyrody obejmują „poznanie przyrodniczych i antropogenicznych składników środowiska, rozumienie prostych zależności między tymi składnikami” oraz „dostrzeganie zależności występujących między poszczególnymi składnikami środowiska przyrodniczego, jak również między składnikami środowiska a działalnością człowieka” ⁽⁶⁹⁾.
- Na poziomie kształcenia średniego I stopnia (szkoła podstawowa – klasy V–VIII) program geografii obejmuje następujące cele nauczania: „identyfikowanie współzależności między elementami środowiska przyrodniczego i społeczno-gospodarczego oraz związków i zależności w środowisku geograficznym w skali lokalnej, regionalnej i globalnej” oraz „określanie związków i zależności między poszczególnymi elementami środowiska przyrodniczego, społeczno-gospodarczego i kulturowego, formułowanie twierdzenia o prawidłowościach, dokonywanie uogólnień” ⁽⁷⁰⁾.

Na **Słowacji** wskazane kompetencje międzyprzedmiotowe również można odnaleźć na wszystkich trzech poziomach kształcenia.

- Podstawa programowa w szkołach podstawowych zawiera kompetencję „kompleksowe zrozumienie wzajemnych zależności między ludźmi, organizmami a środowiskiem” ⁽⁷¹⁾.
- Program gimnazjalny (szkoła średnia I stopnia) obejmuje cel „uzyskanie kompleksowego zrozumienia zależności między ludźmi, organizmami a środowiskiem, gdzie wzajemnie powiązane są aspekty ekologiczne, gospodarcze i społeczne”, a także „uzyskiwanie informacji na temat ingerencji człowieka w środowisko naturalne i ocena konsekwencji tych działań w kontekście lokalnym i globalnym” ⁽⁷²⁾.
- Na koniec, według programu dla szkół średnich II stopnia, uczniowie powinni nabywać „kompleksowe zrozumienie zależności między ludźmi, organizmami a środowiskiem, gdzie wzajemnie powiązane są aspekty ekologiczne, gospodarcze i społeczne” oraz „uzyskiwać informacje na temat ingerencji człowieka w środowisko naturalne i umieć ocenić konsekwencje tych działań w kontekście lokalnym i globalnym” ⁽⁷³⁾.

Nie wyodrębniono żadnych przykładów programów uwzględniających konkretne koncepcje złożonych systemów (synteza, emergencja, wzajemne powiązania, sprzężenia zwrotne i efekty kaskadowe). Możliwe, że koncepcje te są

zbyt złożone, by uwzględniać je w podstawach programowych, można je jednak znaleźć w podręcznikach. Wyjątek stanowi Cypr, gdzie program EZR obejmuje nauczanie koncepcji złożonych systemów.

Na **Cyprze** jednym z przyjętych celów uczenia EZR jest to, aby „uczniowie byli w stanie podejść do problematyki zrównoważonego rozwoju w sposób holistyczny, systemowy, interdyscyplinarny, aby rozumieć i krytycznie analizować ich parametry”. Znajdą się tu:

- rozpoznawanie wzajemnych zależności między wewnętrznymi czynnikami systemu;
- określanie pojęcia koncepcji „wzajemnych zależności systemowych”, w tym:
 - charakterystyki systemu (interakcja, wzajemna zależność, równowaga, reakcje łańcuchowe);
 - przykładów systemów: cztery wzajemnie zależne systemy zrównoważonego rozwoju: (a) systemy przyrodnicze (...), (b) systemy naturalne (...), (c) systemy społeczne (...) i (d) systemy polityczne (...);
 - badanie źródeł i rozpoznawanie przyczyn (procesy naturalne i działalność człowieka) oraz reakcji łańcuchowych, na przykład wpływu efektu emisji gazów cieplarnianych na czynniki fizyczne, społeczne i środowiskowe oraz systemy ekonomiczne i społeczne ⁽⁷⁴⁾.

⁽⁶⁹⁾ [Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej](#), Załącznik nr 2, s. 110–111 (przyroda).

⁽⁷⁰⁾ [Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej](#), Załącznik nr 2, s. 116–117 (geografia).

⁽⁷¹⁾ [Państwowy program nauczania dla szkół podstawowych](#) (ISCED 1), Słowacja, s. 12.

⁽⁷²⁾ [Państwowy program nauczania dla gimnazjów](#) (ISCED 2), Słowacja, s. 11.

⁽⁷³⁾ [Państwowy program nauczania dla gimnazjów](#) (ISCED 3), Słowacja, s. 10.

⁽⁷⁴⁾ [Wskaźniki EZR dla programu szkół podstawowych](#), Ministerstwo Edukacji i Kultury Cypru, 2016, pkt 2.

1.2.4. Umiejętności przyszłości

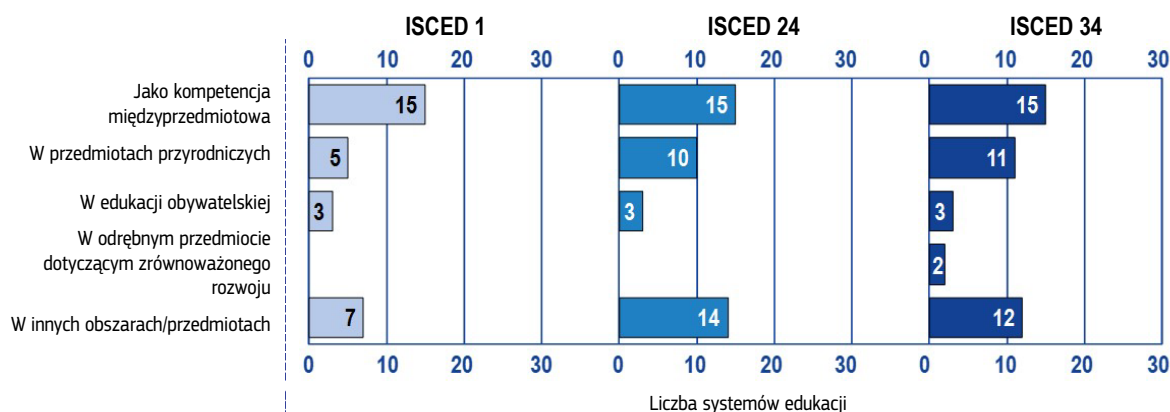
Trzecim obszarem wskazywanym w GreenComp jest „wizualizacja zrównoważonej przyszłości”, której kompetencja „umiejętności przyszłości” jest integralną częścią (Bianchi, Pisiotis i Cabrera Giraldez, 2022). Kompetencja ta umożliwia uczniom wyobrażenie sobie alternatywnych scenariuszy przyszłości, „aby oddalić się od szukania pewności, a myśleć o możliwościach”, a także znajdowanie działań mogących prowadzić do spodziewanej albo oczekiwanej przyszłości (Bianchi, Pisiotis i Cabrera Giraldez, 2022, s. 23). Na podstawie analizy obecnej sytuacji uczniowie powinni umieć posłużyć się wyobraźnią i kreatywnością dla wyobrażenia sobie przyszłości i ocenić, w jaki sposób mogą zaistnieć zrównoważone alternatywy.

W raporcie kompetencja „umiejętności przyszłości” obejmuje zdolność do:

- wyobrażenia sobie alternatywnej zrównoważonej przyszłości;
- opracowywania alternatywnych scenariuszy (jakie są różnice, szanse, ograniczenia i ryzyka?);
- wskazania, jakie kroki powinny być podjęte w celu osiągnięcia zrównoważonej przyszłości.

Pośród wszystkich siedmiu analizowanych kompetencji w europejskich podstawach programowych właśnie ta jest najstabilniej obecna. Nie jest ujęta w podstawach programowych na żadnym poziomie w 16 systemach edukacji (patrz rys. A1, A2 i A3 w Załączniku). Jeżeli jest uwzględniona, pojawia się zarówno w szkole podstawowej, jak i średniej, choć w różnym stopniu (patrz rys. 1.7). W szkolnictwie podstawowym jest to przede wszystkim kompetencja międzyprzedmiotowa; w średnim występuje również w przedmiotach przyrodniczych, geografii i wiedzy o społeczeństwie.

Rys. 1.7: Liczba systemów edukacji uwzględniających w podstawach programowych kompetencję „umiejętności przyszłości” (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

„Przedmioty przyrodnicze” obejmują nauki przyrodnicze według definicji stosowanej przez władze oświatowe na najwyższym szczeblu. Termin „w edukacji obywatelskiej” odnosi się do przedmiotów/obszarów programu powiązanych z edukacją obywatelską, które mogą być ujęte w podstawach programowych pod różnymi nazwami. Kategoria „inne przedmioty” najczęściej obejmuje geografię oraz nauki społeczne, lecz także historię, technikę lub inne przedmioty. Jeden system edukacji może być ujęty w kilku różnych kategoriach, zależnie od sposobu przedstawienia tematów związanych ze zrównoważonym rozwojem w programie.

Informacje dotyczące poszczególnych krajów patrz rys. A1, A2 i A3 w Załączniku.

Cele nauczania związane z kompetencją „umiejętności przyszłości” najczęściej obejmują budowanie scenariuszy przyszłości, czy to w sposób ogólny, czy też za pośrednictwem konkretnych przykładów. W Niemczech i Austrii kompetencje związane z umiejętnościami przyszłości i przetwarzaniem scenariuszy przyszłości są

ujęte w kompetencjach edukacji środowiskowej. W Estonii i Portugalii kompetencja „umiejętności przyszłości” stanowi część programu geografii. We Francji i Norwegii wiąże się ona z prognozami naukowymi. Na Węgrzech stanowi część pracy projektowej w kursie „technika i projektowanie”.

W **Niemczech** w kompetencji uznawania (*Erkennen*) „Ramy orientacyjne obszaru nauczania rozwoju globalnego w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju” ⁽⁷⁵⁾ stwierdzają: „kompleksowe systemy wymagają umiejętności analitycznych (...). Te analityczne umiejętności umożliwiają postrzeganie globalnych procesów z ich znaczeniem dla samego siebie i innych, uznanie potrzeby kształtowania procesu globalizacji, a także zdolność do przetwarzania przyszłych scenariuszy i podejść do rozwiązań. Budują one wiedzę, spostrzeżenia i umiejętności stanowiące podstawę zrównoważonego działania. Obejmuje to zdolność analizowania systemów oraz rozpoznawania i ustosunkowywania się do ich wymiarów historycznych i przyszłych”.

W **Estonii** jednym z wyników nauczania w programie geografii jest: „uczeń zaczyna rozumieć charakter geografii oraz jej ważność dla życia codziennego i rozwoju społeczeństwa; uczy się dostrzegania relacji przestrzennych i rozumienia możliwości związanych z trendami technologicznymi przez obserwację i modelowanie przyrody i procesów społecznych oraz kreowanie scenariuszy przyszłości” ⁽⁷⁶⁾.

Na **Węgrzech** zaleca się, aby podczas zajęć z techniki projektowania uczniowie w szkole średniej brali udział w pracy nad „planowaniem «miasta przyszłości»” na podstawie metody opowiadania historii. Obejmuje to projektowanie budynków, infrastruktury miejskiej i zaopatrzenia w energię. Projektowanie powinno opierać się na badaniach dotyczących spodziewanej ewolucji miast i transportu oraz zmian warunków życia i pracy. Na koniec uczniowie powinni oceniać wypracowane projekty i badać rozbieżności w stosunku do planów wstępnych ⁽⁷⁷⁾.

W **Austrii**, zgodnie z dekretem dotyczącym edukacji środowiskowej i na rzecz zrównoważonego rozwoju ⁽⁷⁸⁾, uczniom należy stwarzać możliwość „wspólnego opracowywania scenariuszy przyszłości, a także podejmowania konkretnych działań w życiu codziennym. Edukacja ekologiczna w ten sposób zachęca do nabywania kompetencji w zrozumieniu naturalnych podstaw życia i zasobów w ich ograniczeniach oraz do pomocy w kształtowaniu środowiska i społeczeństwa ze zdolnością przewidywania, solidarnością i odpowiedzialnością”.

Nauczanie umiejętności przyszłości może również wiązać się z dyskusjami na temat pożądanej zrównoważonej przyszłości. Porusza się tu zagadnienia dotyczące „odpowiedzialnych postaw”, „bycia przygotowanym” oraz „wspólnych wizji przyszłości”, tj. w jaki sposób ludzie mogą współpracować dla zbudowania zrównoważonej przyszłości.

W Grecji na przykład starania o zrównoważoną przyszłość stanowią jedno z zadań projektowych dotyczących zrównoważonego rozwoju, głównie w szkole średniej I stopnia. Jednym z celów jest, aby uczniowie wyobrażali sobie i rozumieli konsekwencje swoich działań jako obywateli w lokalnych społecznościach w kontekście

zrównoważonej przyszłości. Uczniowie powinni uczyć się na temat przeszłości i projektować przyszłość. Powinni przewidywać konsekwencje niezrównoważonego rozwoju, a także myśleć o wartościach, postawach i zasadach, które muszą zostać przyjęte w zrównoważonej przyszłości ⁽⁷⁹⁾. W Szwecji jednym z międzyprzedmiotowych zadań w szkołach podstawowych i średnich I stopnia jest „dawanie oglądu i kontekstu. W każdym nauczaniu ważne jest określenie ogólnych perspektyw. Z perspektywy historycznej uczniowie mogą wypracować zrozumienie sytuacji obecnej i przygotować się na przyszłość, a także uzyskać zdolność do dynamicznego myślenia” ⁽⁸⁰⁾.

⁽⁷⁵⁾ [Ramy orientacyjne obszaru nauczania rozwoju globalnego edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju](#), Konferencja Stała Ministerstw Edukacji i Kultury Landów Republiki Federalnej Niemiec, 2016, s. 91.

⁽⁷⁶⁾ [Estoński krajowy program nauczania w szkołach podstawowych](#) (ISCED 1 i 2), geografia, s. 19.

⁽⁷⁷⁾ [Węgierski program nauczania techniki i projektowania](#), ISCED 2, s. 24.

⁽⁷⁸⁾ [Federalne Ministerstwo Edukacji i Spraw Kobiet Austrii, Dekret w sprawie edukacji środowiskowej na rzecz zrównoważonego rozwoju](#), 2014, s. 2.

⁽⁷⁹⁾ Grecki program krajowy „Środowisko i edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju” dla przedszkoli oraz szkół podstawowych i średnich I stopnia, [Gazeta Rządowa 2022, Nr B, 02820, z dnia 6 czerwca 2022 r.](#)

⁽⁸⁰⁾ [Szwedzki program nauczania dla szkół podstawowych i gimnazjów](#), s. 8.

1.2.5. Zdolność przystosowania

Kompetencja „zdolność przystosowania” jest ściśle powiązana z umiejętnościami przyszłości, ponieważ także dotyczy umiejętności wyobrażenia zrównoważonej przyszłości i działania w zgodzie z tą wizją. Zdolność przystosowania „polega na byciu elastycznym i zdolnym do dostosowania się do nowych sytuacji oraz reagowania na zmiany zachodzące w naszym złożonym świecie” (Bianchi, Pisiotis i Cabrera Giraldez, 2022, s. 24). Istotą tej kompetencji jest zdolność do oceny własnych działań i funkcjonowania społeczeństw pod kątem ich wpływu na budowanie zrównoważonej przyszłości.

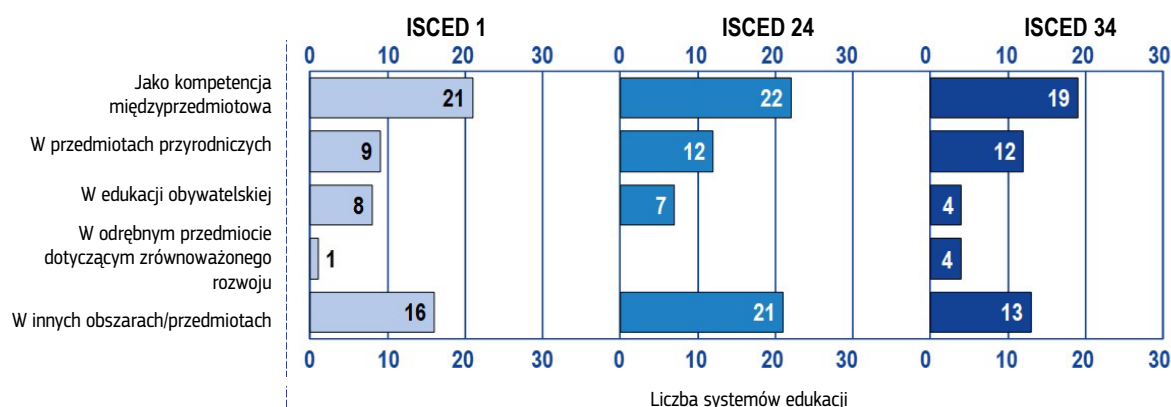
Na tej podstawie wyłoniono na potrzeby niniejszego raportu następujące elementy kompetencji dotyczące zdolności przystosowania:

- określanie tych aspektów życia, które wpływają na zrównoważony rozwój i wymagają zmiany (np. podróże lotnicze, korzystanie z samochodu, konsumpcja mięsa, „szybka moda”);

- rozumienie koncepcji gospodarki i społeczeństwa działającego w obiegu zamkniętym oraz ich zastosowań;
- myślenie w kategoriach cyklu życia oraz zasad zrównoważonej produkcji i konsumpcji.

Kompetencja w postaci zdolności przystosowania jest stosunkowo powszechna w europejskich podstawach programowych. Brak jej w czterech systemach edukacji (Rumunia, Albania, Bośnia i Hercegowina oraz Macedonia Północna). Kompetencja ta, jeśli jest uwzględniana w podstawach programowych, pojawia się na wszystkich poziomach kształcenia, najczęściej jako kompetencja międzyprzedmiotowa (rys. 1.8; patrz także rys. A1, A2 i A3 w Załączniku). W odniesieniu do konkretnych przedmiotów, z uwagi na powiązania między zdolnością przystosowania a funkcjonowaniem gospodarki, często występuje w naukach o społeczeństwie i ekonomii, przedmiotach przyrodniczych, technicznych i w pewnym zakresie w edukacji obywatelskiej.

Rys. 1.8: Liczba systemów edukacji uwzględniających kompetencję „zdolność przystosowania” w podstawach programowych (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

„Przedmioty przyrodnicze” obejmują nauki przyrodnicze według definicji stosowanej przez władze oświatowe na najwyższym szczeblu. Termin „w edukacji obywatelskiej” odnosi się do przedmiotów/obszarów programu powiązanych z edukacją obywatelską, które mogą być ujęte w programach pod różnymi nazwami. Kategoria „inne przedmioty” najczęściej obejmuje geografię oraz nauki społeczne i ekonomiczne, lecz także historię, technikę lub inne przedmioty. Jeden system edukacji może być ujęty w kilku różnych kategoriach, zależnie od sposobu przedstawienia tematów związanych ze zrównoważonym rozwojem w programie.

Informacje dotyczące poszczególnych krajów patrz rys. A1, A2 i A3 w Załączniku.

Najczęściej występujące w europejskich podstawach programowych elementy zdolności przystosowania dotyczą kompetencji w zakresie rozpoznawania i rozumienia potrzeby zmian w zakresie stylu życia oraz zrównoważonej produkcji i konsumpcji. Odniesienia do gospodarki obiegu zamkniętego są znacznie rzadsze – odpowiednie przykłady znaleziono w jedynie pięciu systemach edukacji.

Jeśli chodzi o refleksję nad stylem życia i zachowań uczniów, podstawy programowe często jedynie ogólnikowo

odnoszą się do „zachowań konsumpcyjnych” i „etycznej konsumpcji”. Jeżeli omawia się konkretne przykłady zmian stylu życia, najczęściej odnoszą się one do konsumpcji żywności, a także zwyczajów zakupowych (np. ubrań) i transportowych. Związane z tym kompetencje najczęściej są międzyprzedmiotowe, jednak często ujmowane są w edukacji obywatelskiej lub przedmiotach dotyczących gospodarstwa domowego.

Na przykład w **Danii** przedmioty „gospodarstwo domowe” lub „nauka o żywności” (ISCED 1 i 2) za wspólny cel przyjmują tematykę „świadomości żywieniowej”, która skupia się między innymi na tematyce zrównoważenia środowiska: „Uczniowie muszą nauczyć się dostrzegać tę problematykę i brać współodpowiedzialność za kwestie odnoszące się do żywności, wyborów żywieniowych, gotowania i posiłków w relacji do kultury, dobrostanu, zdrowia i zrównoważonego rozwoju” ⁽⁸¹⁾.

W **Hiszpanii** promowanie etycznych zmian stylu życia w głównej mierze stanowi część edukacji obywatelskiej. Na poziomie szkolnictwa średniego I stopnia cele nauczania ujęte są następująco: „Promowanie stylu życia zaangażowanego etycznie na rzecz zrównoważonego rozwoju, przyczyniającego się do zapobiegania marnotrawstwu indywidualnie i w otaczającym środowisku, zrównoważonego zarządzania zasobami, bezpiecznego, zrównoważonego i zdrowego podróżowania, sprawiedliwego handlu, odpowiedzialności za konsumpcję, troski o dziedzictwo naturalne, szacunku dla różnorodności etnokulturowej, a także troski o zwierzęta i ich ochronę” ⁽⁸²⁾.

W **Czarnogórze** zrównoważony transport to temat międzyprzedmiotowy w szkole podstawowej. Uczniowie powinni umieć:

- porównać zalety i wady płynące z różnych form transportu;
- podejmować krytyczne decyzje w procesie wyboru środka transportu;
- znać wpływ nowoczesnych środków transportu na środowisko naturalne;
- rozwijać umiejętność obiektywnej oceny własnego udziału w zanieczyszczaniu środowiska;
- przyczyniać się do ograniczenia zanieczyszczenia środowiska przez dawanie osobistego przykładu w wyborach środków transportu ⁽⁸³⁾.

Odniesienia do zrównoważonej produkcji i konsumpcji są częste w europejskich podstawach programowych – mają one jednak z reguły charakter ogólnikowy. Najczęściej poruszane tematy to zrównoważenie technologii i rozwoju

technicznego oraz konsumpcji (np. turystyka), a także rozumienie cyklu życia przedmiotów i ich produkcji (to ostatnie najczęściej realizowane jest jako część przedmiotów technicznych lub przyrodniczych, np. chemii).

W **Bułgarii** jeden z celów przedmiotu obejmującego technikę i przedsiębiorczość na poziomie szkoły średniej II stopnia brzmi: „uczniowie rozumieją wzajemne zależności między technologią a efektywnością produkcji. Oceniają gospodarcze i środowiskowe korzyści wynikające z oszczędzania energii i stosowania technologii bezodpadowych. Rozumieją, że techniczne i operacyjne parametry maszyn i sprzętu związane są z cyklem życia produktów, zdrowiem, bezpieczeństwem, ochroną środowiska i zrównoważonym rozwojem. Umiejętności praktyczne w tworzeniu modeli i projektów oceniane są według kryteriów jakości, bezpieczeństwa, wydajności energetycznej i ekonomii” ⁽⁸⁴⁾.

W **Chorwacji**, na poziomie szkoły średniej II stopnia, jednym z wyników kształcenia jest zdolność uczniów do analizy „zasad zrównoważonej produkcji i konsumpcji”, co obejmuje „rozpoznawanie i wykorzystywanie produktów wytwarzanych bez szkodliwych skutków dla środowiska naturalnego”. Wiąże się to ściśle z zaleceniami dotyczącymi włączania tej tematyki do różnych przedmiotów, w tym wiedzy o społeczeństwie, geografii, edukacji obywatelskiej i nauk przyrodniczych ⁽⁸⁵⁾.

⁽⁸¹⁾ [Duński program gospodarstwa domowego / nauki o żywności](#), ISCED 1 i 2, s. 3–5.

⁽⁸²⁾ [Hiszpański Dekret Królewski 217/2022 z dnia 29 marca, określający ustrój i minimalne treści obowiązkowego kształcenia średniego \(ISCED 24 i 34\)](#), s. 74.

⁽⁸³⁾ [Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju – obszar międzyprzedmiotowy w szkole podstawowej](#), Czarnogóra, 42.

⁽⁸⁴⁾ [Bułgarski program nauczania w zakresie techniki i przedsiębiorczości dla klasy IX](#), s. 11.

⁽⁸⁵⁾ [Decyzja w sprawie przyjęcia programu nauczania dla tematu międzyprzedmiotowego zrównoważony rozwój w szkołach podstawowych i średnich Republiki Chorwacji](#), OG 7/2019.

Podsumowując, jak już wspomniano powyżej, gospodarka zamkniętego obiegu rzadko pojawia się w podstawach programowych. Dokumenty przewodnie najwyższego szczebla odnoszą się do tego pojęcia jedynie w Estonii,

Grecji, na Litwie, w Portugalii i Finlandii, najczęściej w związku z innymi elementami kompetencji przystosowania: zrównoważoną produkcją i konsumpcją oraz zmianą stylu życia.

Na **Litwie** zajęcia z technologii obejmują „analizę cyklu użytkowania produktu”, co zawiera w sobie „określenie jego cech i funkcji, wzajemnego oddziaływania z użytkownikiem i środowiskiem zewnętrznym, działaniem i recyklingiem, ponownym wykorzystaniem (zrównoważony charakter danego rozwiązania, a także zasady gospodarki zamkniętego obiegu), patentami dotyczącymi rozwiązań technicznych lub produktów, prawem własności przemysłowej i jej ochroną”. Dodatkowo temat „technologia na rzecz zrównoważonego stylu życia i zielonej energii” obejmuje zasady „zrównoważonego stylu życia, zrównoważonych technologii miejskich (w tym zaopatrzenie w wodę, utylizacja ścieków itd.) oraz ich zastosowania”, „badania jakości powietrza, wody i gleby oraz omawianie technologii naprawczych (ograniczanie zanieczyszczenia, zarządzanie odpadami) i recykling, odzyskiwanie używanych materiałów; a także obiegowy system gospodarki i jej procesy (zapobieganie wytwarzaniu odpadów i ich ponowne wykorzystanie, ekologiczne projektowanie)”⁽⁸⁶⁾.

Finlandia przyjmuje w tej kwestii podejście całościowe, skupiające uwagę na „wiedzy ekospołecznej” uczniów. Jedną z wartości stanowiących podstawę kształcenia w szkole podstawowej jest „konieczność zrównoważonego sposobu życia”. W tym kontekście „kształcenie w szkole podstawowej potwierdza niezbędność zrównoważonego rozwoju oraz wiedzy i zdolności ekospołecznych, podąża za tymi zasadami i prowadzi uczniów w stronę zrównoważonego stylu życia. Zrównoważony rozwój i zrównoważone style życia zawierają w sobie wymiary ekologiczny i ekonomiczny, jak również społeczny i kulturowy. Ideą przewodnią wiedzy i umiejętności ekospołecznych jest tworzenie stylów życia i kultury pielęgnujących nienaruszalność godności ludzkiej oraz różnorodność i zdolność do odnowy ekosystemów przy budowaniu bazy kompetencji dla gospodarki w obiegu zamkniętym opierającej się na zrównoważonym wykorzystaniu zasobów naturalnych. Wiedza i umiejętności ekospołeczne oznaczają, że uczniowie rozumieją w szczególności powagę zmian klimatu i dążą do zrównoważenia”⁽⁸⁷⁾.

1.2.6. Sprawczość polityczna

Czwartym i ostatnim obszarem kompetencji GreenComp jest „działanie na rzecz zrównoważonego rozwoju”; obejmuje wiedzę, umiejętności i postawy zachęcające osoby uczące się do „podejmowania działań na poziomie indywidualnym i zbiorowym w celu kształtowania zrównoważonej przyszłości w miarę możliwości” (Bianchi, Pisiotis i Cabrera Giraldez, 2022, s. 25). Ten szeroki obszar kompetencyjny „sprawczość polityczna” dotyczy wiedzy o tym, jak działa system polityczny, wskazywania instytucji, które ponoszą „odpowiedzialność polityczną i odpowiedzialność za niezrównoważone zachowania”, oraz domagania się polityk niezbędnych dla zrównoważonej przyszłości (Bianchi, Pisiotis i Cabrera Giraldez, 2022, s. 25).

W niniejszym raporcie kompetencja „sprawczość polityczna” definiowana jest jako zespół wiedzy, umiejętności i postaw umożliwiających uczniom:

- wskazywanie właściwych podmiotów politycznych;
- rozumienie wpływu polityk publicznych i działań politycznych na zrównoważenie rozwoju na różnych poziomach;
- określanie odpowiedzialności politycznej za niezrównoważone zachowania.

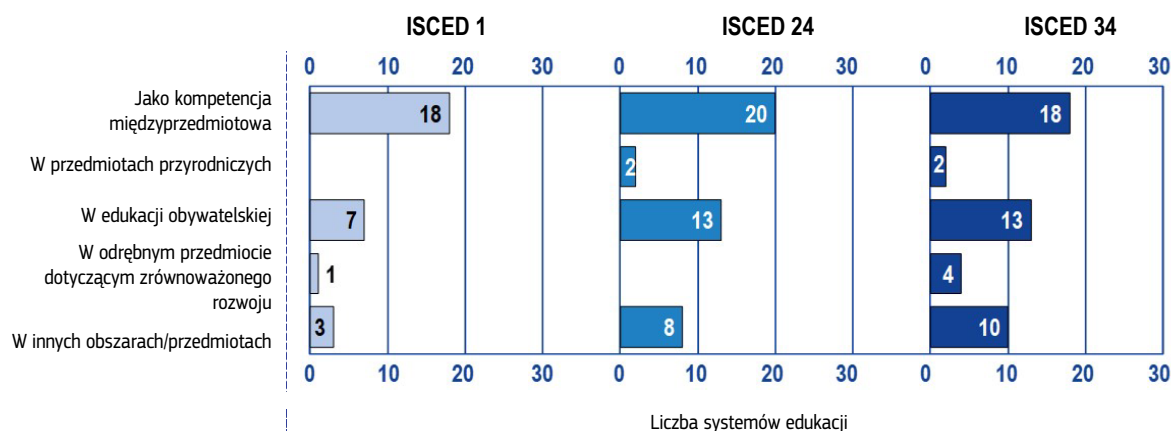
Kompetencja ta występuje w europejskich podstawach programowych rzadziej niż inne – pięć systemów edukacji (Belgia – Wspólnota Francuska, Słowacja, Bośnia i Hercegowina, Macedonia Północna i Turcja) nie włącza jej na żadnym poziomie edukacji. Dodatkowo w przypadku tej kompetencji zachodzą widoczne różnice między poziomami kształcenia – w 17 systemach edukacji na poziomie szkoły podstawowej brak jest przykładów „sprawczości politycznej”, pojawia się natomiast w dziewięciu systemach na poziomie szkoły średniej I stopnia i w siedmiu podstawach programowych na poziomie szkoły średniej II stopnia (więcej szczegółów patrz tabele A1, A2 i A3 Załącznika). Zatem im wyższy poziom edukacji, tym bardziej prawdopodobnym jest uwzględnienie kompetencji sprawczości politycznej w podstawach programowych.

Tam, gdzie jest ona obecna, kompetencje odnoszące się do „sprawczości politycznej” są przede wszystkim międzyprzedmiotowe, często są one również ujmowane w przedmiotach z zakresu edukacji obywatelskiej, a – w niektórych przypadkach – w wiedzy o społeczeństwie na poziomie szkolnictwa średniego (rys. 1.9).

⁽⁸⁶⁾ [Litewski ogólny program technologii](#), punkty 23.1.2 i 24.5.1.

⁽⁸⁷⁾ [Fińska krajowa podstawa programowa dla szkół podstawowych](#), 2014.

Rys. 1.9: Liczba systemów edukacji uwzględniających kompetencję „sprawczość polityczna” w podstawach programowych (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

„Przedmioty przyrodnicze” obejmują nauki przyrodnicze według definicji stosowanej przez władze oświatowe na najwyższym szczeblu. Termin „w edukacji obywatelskiej” odnosi się do przedmiotów/obszarów programu powiązanych z edukacją obywatelską, które mogą być ujęte w programach pod różnymi nazwami. Kategoria „inne przedmioty” najczęściej obejmuje geografię oraz nauki społeczne, lecz także historię, technikę lub inne przedmioty. Jeden system edukacji może być ujęty w kilku różnych kategoriach, zależnie od sposobu przedstawienia tematów związanych ze zrównoważonym rozwojem w programie.

Informacje dotyczące poszczególnych krajów patrz rys. A1, A2 i A3 w Załączniku.

Najwięcej przykładów dotyczy identyfikacji odpowiednich podmiotów na różnych poziomach, a także zrozumienia skutków polityk i działań politycznych. Jeśli chodzi o tę ostatnią kwestię, podstawy programowe często odwołują

się do podejmowania decyzji politycznych na różnych poziomach (regionalnym, krajowym i globalnym), w niektórych wyraźnie odnosząc się do UE lub konkretnych organizacji międzynarodowych.

W **Irlandii**, w przedmiocie „polityka i społeczeństwo”, jednym z celów nauczania na poziomie szkoły średniej II stopnia jest „badanie roli organów międzyrządowych/ponadnarodowych (w tym, zależnie od potrzeb, Międzynarodowego Funduszu Walutowego, Światowej Organizacji Handlu, Banku Światowego oraz Programu Rozwoju Narodów Zjednoczonych) w procesie podejmowania decyzji dotyczących polityk mających wpływ na młodych ludzi” ⁽⁸⁸⁾.

Na **Cyprze** przedmiot „edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju” przyjmuje, że uczniowie uczą się „identyfikować podmioty o zasięgu lokalnym i globalnym organizujące działania mające na celu zrównoważony rozwój” oraz „rozumieć potrzebę organizowania i wdrażania działań środowiskowych/z zakresu zrównoważonego rozwoju na poziomach lokalnym, krajowym i globalnym” ⁽⁸⁹⁾.

W **Portugalii** „wskazywanie ról podmiotów (indywidualnych i zbiorowych) w kategoriach odpowiedzialności za promowanie dobrostanu na poziomach lokalnym, krajowym i światowym” stanowi część edukacji na rzecz rozwoju w szkolnictwie podstawowym ⁽⁹⁰⁾.

Kompetencje odnoszące się do zrozumienia wpływu polityk i działań politycznych są ujmowane w sposób ogólny lub poprzez badanie konkretnych przypadków i przykładów polityk. Te ostatnie często powiązane są ze społecznym lub ekologicznym wymiarem zrównoważenia. Na przykład jednym z międzyprzedmiotowych celów nauczania w Chorwacji na poziomie szkoły średniej I stopnia jest

„analizowanie polityk społecznych oraz ich wpływu na sprawiedliwość w społeczeństwie” ⁽⁹¹⁾. W Norwegii program wiedzy o społeczeństwie w szkolnictwie średnim I stopnia ma na celu: „badanie i opisywanie sposobu, w jaki prawa człowieka i prawa ludności rdzennej, traktaty międzynarodowe i współpraca międzynarodowa są ważne

⁽⁸⁸⁾ [Specyfikacja programu nauczania – polityka i społeczeństwo \(szkoły średnie II stopnia\)](#), Irlandia, s. 37.

⁽⁸⁹⁾ [Wskaźniki EZR dla programu szkół podstawowych](#), Ministerstwo Edukacji i Kultury Cypru, 2016, s. 10.

⁽⁹⁰⁾ [Wytyczne w zakresie kształcenia rozwojowego](#), Portugalia, s. 39.

⁽⁹¹⁾ [Decyzja w sprawie przyjęcia programu nauczania dla tematu międzyprzedmiotowego zrównoważony rozwój w szkołach podstawowych i średnich Republiki Chorwacji](#), OG 7/2019.

dla polityk krajowych, życia ludzi, równych praw i równości”⁽⁹²⁾. Na Malcie, w szkolnictwie średnim II stopnia, uczniowie mają „poddawać analizie krytycznej polityki z zakresu ograniczania odpadów i gospodarki odpadami”⁽⁹³⁾; w Polsce uczeń „wyjaśnia pojęcie europejskiej polityki klimatycznej i charakteryzuje jej konsekwencje gospodarcze i społeczne dla życia Europejczyków w pierwszej połowie XXI wieku”⁽⁹⁴⁾; w Szwecji uczniowie badają ramy polityczne gospodarki zasobami narodowymi⁽⁹⁵⁾.

Ostatni aspekt rozważanej tutaj kompetencji „sprawczość polityczna”, którą jest zdolność do identyfikowania odpowiedzialności politycznej i odpowiedzialności za niezrównoważone zachowania, najczęściej nie jest obecny. Jedynie pięć europejskich systemów edukacji (Czechy, Cypr, Węgry, Czarnogóra i Serbia) przedstawia przykłady efektów kształcenia idących dalej niż odpowiedzialność indywidualna za zrównoważony rozwój. W Czechach, na Cyprze i w Serbii koncepcje odpowiedzialności społecznej/zbiorowej oraz „odpowiedzialności różnych podmiotów społecznych”⁽⁹⁶⁾ ujęte są jedynie jako krótka wzmianka.

W węgierskiej i czarnogórskiej podstawie programowej kwestie te omówione są nieco bardziej szczegółowo, polegają one na wskazywaniu podmiotów odpowiedzialnych za katastrofy środowiskowe i szukaniu środków zaradczych. Na Węgrzech, na lekcjach geografii na poziomie szkoły średniej II stopnia, jednym z rekomendowanych zajęć jest organizowanie przez uczniów przesłuchań sądowych na temat sytuacji nadzwyczajnych i katastrof (np. wyciek czerwonego szlamu, piana na powierzchni Raby (rzeka na Węgrzech), zanieczyszczenie cyjankiem Tiszy (rzeka na Węgrzech))⁽⁹⁷⁾. W Czarnogórze międzyprzedmiotowa tematyka EZR obejmuje cele nauczania dotyczące umiejętności i praktyk w rekultywacji ekologicznej. Dokładnie rzecz ujmując, uczniowie powinni umieć „identyfikować główne podmioty odpowiedzialne za zanieczyszczanie środowiska i umieć szukać rozwiązań dzięki stosowaniu rekultywacji ekologicznej (przemysł, transport, intensywne rolnictwo i zwiększona urbanizacja)”⁽⁹⁸⁾.

1.2.7. Inicjatywa indywidualna i działanie zbiorowe

Ostatni obszar kompetencyjny analizowany w niniejszej części łączy dwie kompetencje wymieniane przez GreenComp: są to „działanie zbiorowe” i „inicjatywa indywidualna”, obie stanowią część obszaru kompetencyjnego „działanie na rzecz zrównoważonego rozwoju”. W przeciwieństwie do kompetencji dotyczącej sprawczości politycznej, która w pierwszej kolejności dotyczy wiedzy o działaniu systemu i jego wpływu na zrównoważony rozwój, kompetencja ta koncentruje się na umiejętności uczniów podejmowanych w ich własnych działaniach na rzecz zrównoważonego rozwoju, czy to indywidualnie, czy we współpracy z innymi.

Kompetencja ta obejmuje zatem dwa główne elementy:

- zrozumienie znaczenia działań zapobiegawczych i zasady ostrożności oraz stosowanie ich we własnym działaniu;
- działanie zbiorowe w procesach zmian na rzecz zrównoważonego rozwoju oraz rozpoznawanie możliwości zbiorowego działania.

Kompetencje związane z działaniem indywidualnym i zbiorowym są częścią podstaw programowych w większości europejskich systemów edukacji. Jedynie w czterech systemach edukacji nie znaleziono w tym obszarze kompetencyjnym żadnych przykładów (Holandia, Albania, Bośnia i Hercegowina, Turcja). Podobnie jak w przypadku kompetencji sprawczości politycznej, obecność kompetencji działania indywidualnego i zbiorowego jest szersza w szkolnictwie średnim niż podstawowym, jednak różnica jest w tym przypadku mniej znacząca (więcej szczegółów patrz tabele A1, A2 i A3 Załącznika). Jak obrazuje rys. 1.10, działanie indywidualne i zbiorowe stanowi przede wszystkim temat międzyprzedmiotowy, lecz jest ono także ujęte w podstawach programowych edukacji obywatelskiej, geografii i wiedzy o społeczeństwie.

⁽⁹²⁾ [Wiedza o społeczeństwie – cele kompetencyjne i ocena](#), Norwegia, rok 10.

⁽⁹³⁾ [Nauki o środowisku](#), Malta, poziom 10 (szkoła średnia II stopnia).

⁽⁹⁴⁾ [Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 8 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia](#), Załącznik nr 1, (wiedza o społeczeństwie).

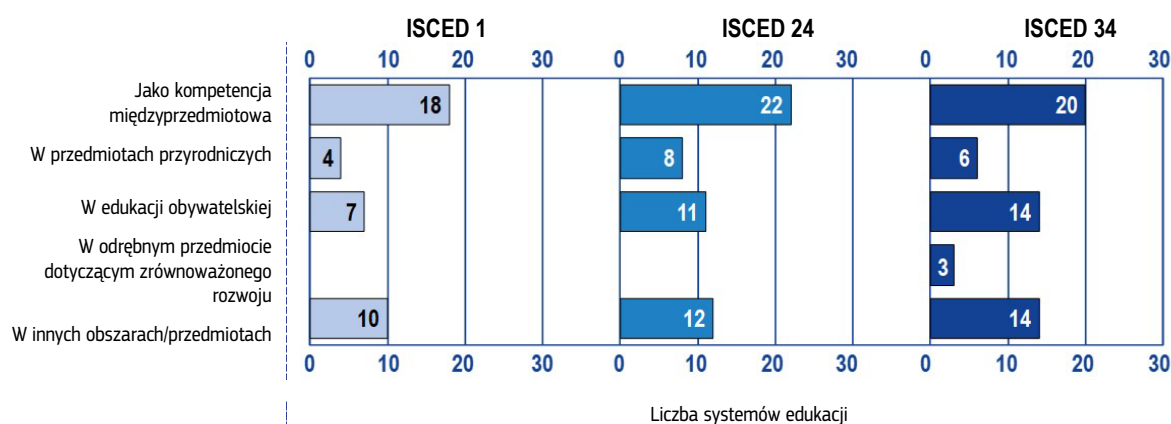
⁽⁹⁵⁾ [Komentarz do programu geografii](#), Szwecja, szkoła średnia II stopnia, s. 3.

⁽⁹⁶⁾ [Serbskie rozporządzenie w sprawie planu i programu nauczania i uczenia się w szkołach średnich ogólnych II stopnia](#), 2020, s. 650.

⁽⁹⁷⁾ [Węgierski program nauczania geografii](#), szkoły średnie II stopnia, s. 17–18.

⁽⁹⁸⁾ [Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju – obszar międzyprzedmiotowy w szkołach podstawowych](#), Czarnogóra, 35.

Rys. 1.10: Liczba systemów edukacji uwzględniających kompetencję „działanie indywidualne i zbiorowe” w podstawach programowych (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

„Przedmioty przyrodnicze” obejmują nauki przyrodnicze według definicji stosowanej przez władze oświatowe na najwyższym szczeblu. Termin „w edukacji obywatelskiej” odnosi się do przedmiotów/obszarów programu powiązanych z edukacją obywatelską, które mogą być ujęte w programach pod różnymi nazwami. Kategoria „inne przedmioty” najczęściej obejmuje geografię oraz nauki społeczne, lecz także historię, technikę lub inne przedmioty. Jeden system edukacji może być ujęty w kilku różnych kategoriach, zależnie od sposobu przedstawienia tematów związanych ze zrównoważonym rozwojem w programie.

Informacje dotyczące poszczególnych krajów patrz rys. A1, A2 i A3 w Załączniku.

Gdy patrzymy na elementy tej kompetencji, przedstawione przykłady odnoszą się w głównej mierze do działania indywidualnego i odpowiedzialności indywidualnej. Działanie zbiorowe można odnaleźć jedynie w jednej trzeciej podstaw programowych. Powyższe ustalenie potwierdza wcześniejsze badania na temat nauczycieli szkół ekologicznych w Szwecji, a także badanie Aarnio-Linnanvuori (2019) wśród nauczycieli fińskich, dotyczące stosunku nauczycieli do tej kwestii, z których wynikało, że

wobec kompetencji związanych z działaniem są oni skłonni do podkreślania działań indywidualnych w sferze prywatnej, z tendencją do postrzegania działania zbiorowego jako mniej właściwego lub odpowiedniego dla uczniów (patrz Stagell i in. (2014)).

Nieliczne wzmianki na temat działania zbiorowego i zbiorowej odpowiedzialności często odnoszą się do działania na poziomie szkoły lub społeczności lokalnej, zwłaszcza w szkołach podstawowych.

Na przykład w **Chorwacji** na poziomie szkoły podstawowej jednym z efektów kształcenia jest „uczestnictwo w działaniach szkoły z zakresu ochrony środowiska we współpracy z lokalną społecznością”, co obejmuje „gotowość wnoszenia wkładu w działania społeczności oraz w ochronę środowiska naturalnego przez własne działanie i zachowania”. Można zrealizować to zadanie za pomocą przygotowywania i wdrażania projektów szkolnych z zakresu zrównoważonego rozwoju (sortowanie odpadów, recykling, oszczędzanie energii itd.) oraz projektów angażujących społeczność lokalną (np. uczestnictwo w sprzątaniu wraz z rodzicami i nauczycielami) ⁽⁹⁹⁾.

Również w **Austrii** w szkolnictwie podstawowym uczniowie i cały zespół szkolny wspólnie tworzą w szkołach modelowe przykłady zrównoważonego sposobu życia: „szkoła (...) umożliwia sprawdzenie się, doświadczenie skutków własnych działań i krytycznej refleksji nad nimi. Ważne jest wspólne rozwijanie i przyjmowanie odpowiedzialności za tworzenie zrównoważonego sposobu życia dla jednostek i społeczeństwa na poziomie globalnym i lokalnym oraz promowanie całościowego spojrzenia na człowieka i wspieranie włączających postaw” ⁽¹⁰⁰⁾.

W **Serbii** jeden z celów fakultatywnego przedmiotu „edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju” w szkolnictwie średnim II stopnia brzmi: „uczeń aktywnie uczestniczy w działaniach społeczności lokalnej i wnosi kreatywny wkład do pracy grupy na polu ochrony środowiska” ⁽¹⁰¹⁾.

⁽⁹⁹⁾ Decyzja w sprawie przyjęcia programu nauczania dla tematu międzyprzedmiotowego zrównoważony rozwój w szkołach podstawowych i średnich Republiki Chorwacji, OG 7/2019.

⁽¹⁰⁰⁾ Austriacki program szkoły podstawowej, BGBl. II – Ausgegeben am 2. Jänner 2023 – No 1, s. 2.

⁽¹⁰¹⁾ Serbskie rozporządzenie w sprawie planu i programu nauczania i uczenia się w szkołach średnich ogólnych II stopnia, 2020, s. 697.

Ponadto podstawy programowe mogą przyjmować bardziej teoretyczne podejście do działań indywidualnych lub

zbiorowych, co widać na przykładzie francuskiego programu nauczania dla szkół średnich II stopnia.

„Podejście naukowe pielęgnuje krytyczny osąd i wychodzi naprzeciw pytaniom etycznym. W ten sposób tworzy się racjonalne podstawy, zgodnie z którymi każdy musi umieć brać udział w podejmowaniu decyzji, indywidualnie i zbiorowo, lokalnie i globalnie (...). Dla społeczeństw wyzwania klimatyczne i środowiskowe wiążą się z przechodzeniem od obecnej sytuacji do rozwoju opartego na zrównoważonym systemie pozyskiwania i wykorzystania energii. Złożoność tej transformacji wymaga wiedzy, zrozumienia i ustalenia priorytetowych parametrów, według których możliwe jest działanie indywidualne i zbiorowe”⁽¹⁰²⁾.

Pojęcia „zapobieganie” i „działanie zapobiegające” są rzadko używane, stanowią jedynie około jednej czwartej przykładów wybranych przez kraje europejskie. Jeden z przykładów pochodzi z Portugalii, gdzie podstawa programowa biologii dla szkoły średniej II stopnia przewiduje, że uczniowie powinni „przeprowadzać odpowiedzialne interwencje obywatelskie (wykonalne i uzasadnione) mające na celu ograniczenie/zminimalizowanie/rozwiązanie badanego problemu i promowanie zrównoważonego użycia zasobów naturalnych”⁽¹⁰³⁾. Zasada ostrożności pojawia się w przykładach z Czech i Grecji. W Czechach międzyprzedmiotowy obszar „ludzie i społeczeństwo” powinien, w szkolnictwie podstawowym i średnim I stopnia, „wydobywać powiązania między zjawiskami ekologicznymi, techniczno-gospodarczymi i społecznymi, kładąc nacisk na zasadę ostrożności i inne zasady zrównoważonego rozwoju w działaniach”⁽¹⁰⁴⁾. W Grecji cele międzyprzedmiotowe dla „środowiska i edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju” zakładają, że „uczniowie jako odpowiedzialni i aktywni obywatele powinni stosować w codziennym życiu (...) zasadę ostrożności, tj. wiedzę o konsekwencjach ludzkich działań dla środowiska”⁽¹⁰⁵⁾.

1.3. Podsumowanie

W niniejszym rozdziale poddano analizie sposoby nauczania o zrównoważonym rozwoju w szkołach od poziomu szkolnictwa podstawowego po średnie ogólnokształcące II stopnia, zgodnie z zapisami ogólnokrajowych podstaw programowych. Zbadano tematykę i kompetencje z zakresu zrównoważonego rozwoju obecne w europejskich systemach edukacji, ze szczególnym naciskiem na

transdyscyplinarność i uczenie się w sposób przekrojowy. Rozdział ten uwidoczniał, że zrównoważony rozwój i związane z nim kompetencje zostały ujęte jako tematy i kompetencje międzyprzedmiotowe w większości europejskich systemów edukacji, a jedynie kilka krajów europejskich zdecydowało się na utworzenie odrębnego przedmiotu poświęconego zrównoważonemu rozwojowi.

W Europie wszystkie systemy edukacji uwzględniają tematykę zrównoważonego rozwoju w podstawach programowych – poza włączaniem go w nauczanie międzyprzedmiotowe, zrównoważony rozwój najczęściej uwzględniany jest w przedmiotach przyrodniczych i edukacji obywatelskiej. Różnice między poziomami kształcenia dotyczące zakresu, w jakim zrównoważony rozwój stanowi kompetencję przekrojową lub jest ujęty w podstawach programowych przedmiotów przyrodniczych, są niewielkie. Inaczej kwestia ta przedstawia się w przypadku edukacji obywatelskiej – tematy te są częściej podejmowane w szkole średniej niż podstawowej.

W zakresie kategorii „inne przedmioty” kompetencje dotyczące zrównoważonego rozwoju są najczęściej włączane do podstaw programowych geografii, wiedzy o społeczeństwie i ekonomii, historii, technologii oraz sztuki i projektowania. Niekiedy jednak przedmioty takie jak literatura, języki obce, wychowanie fizyczne lub matematyka mogą również uwzględniać pewne elementy kompetencji związanych ze zrównoważonym rozwojem. Jedynie w dziewięciu systemach zrównoważony rozwój ujęty jest w podstawach programowych jako odrębny przedmiot. W większości przypadków przedmioty te oferowane są w szkole średniej, jednak nie są obowiązkowe (patrz rys. 1.3).

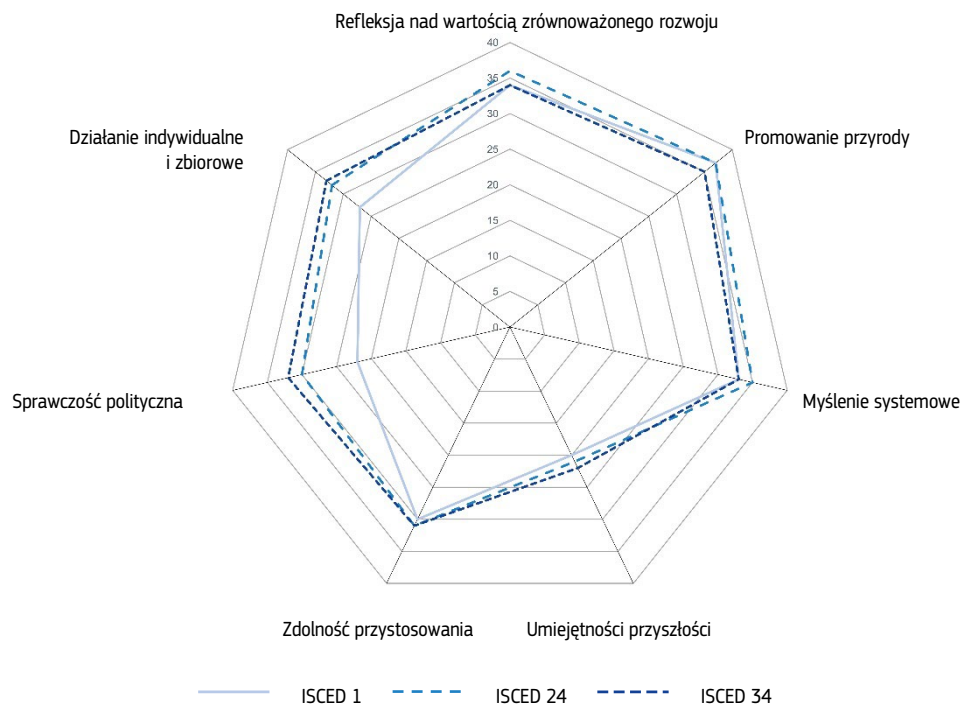
⁽¹⁰²⁾ Podstawa programowa przedmiotów przyrodniczych dla ostatniego roku nauki, Francja, ISCED 34, klasa XII, s. 1 i 13. Podstawy programowe przedmiotów przyrodniczych dla klas XI i XII zostały od czerwca 2023 r. zaktualizowane. [Podstawa programowa dla klasy XI](#) jest realizowana od września 2023 r., natomiast podstawa programowa [dla klasy XII](#) wejdzie w życie we wrześniu 2024 r. Zmiany pogłębiają tematykę zrównoważenia i nauki o bioróżnorodności.

⁽¹⁰³⁾ [Program nauczania biologii dla szkoły średniej II stopnia](#) w Portugalii, klasa XII, s. 9.

⁽¹⁰⁴⁾ [Ramowy program kształcenia dla szkoły podstawowej](#), 2023, s. 135.

⁽¹⁰⁵⁾ Grecki program krajowy „Środowisko i edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju” dla edukacji przedszkolnej, szkolnictwa podstawowego i średniego I stopnia, [Gazeta Rządowa 2022, Nr B, 02820, z dnia 6 czerwca 2022 r.](#), s. 27915.

Rys. 1.11: Liczba systemów edukacji uwzględniających w podstawach programowych kluczowe kompetencje dotyczące zrównoważonego rozwoju, według obszaru kompetencji (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Niniejszy rysunek stanowi zintegrowane podsumowanie informacji na temat siedmiu kompetencji omówionych w części 1.2 (rys. 1.4 do 1.10). Ukazuje liczbę systemów edukacji uwzględniających daną kompetencję z zakresu zrównoważonego rozwoju w podstawach programowych, niezależnie od tego, czy jako tematykę międzyprzedmiotową, czy w przedmiotach obowiązkowych lub do wyboru. Trzy linie reprezentują trzy poziomy edukacji (szkoła podstawowa, średnia ogólnokształcąca I stopnia i średnia ogólnokształcąca II stopnia).

Informacje dotyczące poszczególnych krajów patrz rys. A1, A2 i A3 w Załączniku.

Jeśli chodzi o poszczególne kompetencje odnoszące się do zrównoważonego rozwoju, część 1.2 niniejszego rozdziału poddała szczegółowej analizie zakres, w jakim różne elementy wiedzy, umiejętności i postaw uwzględniane są w dokumentach przewodnich najwyższego szczebla europejskich systemów edukacji. Jak pokazuje rys. 1.11, prawie wszystkie badane kompetencje są w europejskich podstawach programowych stosunkowo dobrze reprezentowane, z wyjątkiem „umiejętności przyszłości”. Różnice dotyczące poziomu nauczania są wyraźne jedynie w przypadkach „sprawczości politycznej” oraz „inicjatywy indywidualnej i zbiorowego działania”, które częściej występują na poziomie szkoły średniej. Oznacza to również, że w czterech szerokich obszarach kompetencyjnych, wyznaczonych przez dokument GreenComp (Bianchi, Pisiotis i Cabrera Giraldez, 2022), „urzeczywistnianie wartości dotyczących zrównoważonego rozwoju” i „akceptowanie złożonego charakteru zrównoważonego rozwoju” częściej pojawiają się w podstawach programowych niż pozostałe

dwie – „wizualizacja zrównoważonej przyszłości” i „działanie na rzecz zrównoważonego rozwoju”.

Ponad połowa systemów edukacji (23) obejmuje, bardziej lub mniej szczegółowo, wszystkie siedem kompetencji dotyczących zrównoważonego rozwoju na przynajmniej jednym poziomie kształcenia. W dalszych 10 systemach edukacji dokumenty przewodnie najwyższego szczebla określają efekty kształcenia dla od pięciu do sześciu spośród omawianych tu kompetencji. Programy w Holandii, Rumunii, Albanii, Bośni i Hercegowinie, Macedonii Północnej i Turcji zawierają wzmianki o jedynie od trzech do czterech spośród siedmiu kompetencji.

Obraz staje się jeszcze bardziej złożony, gdy popatrzymy na poszczególne komponenty analizowanych kompetencji (patrz definicje w części 1.2). Nie wszystkie systemy edukacji uwzględniają w swoich programach różne aspekty w tym samym stopniu. Kraje, które uwzględniają najwięcej elementów kompetencji związanych ze zrównoważonym

rozwojem, mają systemy edukacji oparte na podejściu holistycznym, co oznacza, że kompetencje te są ujmowane w różnych podstawach programowych, a cele nauczania odnoszą się do wielu różnych aspektów. Kraje te to Grecja, Francja, Chorwacja, Cypr, Litwa, Austria, Portugalia, Finlandia, Szwecja, Szwajcaria i Norwegia.

Jeśli chodzi o wzorce różnych elementów kompetencji dotyczących zrównoważonego rozwoju, z analizy wynika, że choć kompetencje te są obecne, już ich szczegółowe elementy (jak gospodarka zamkniętego obiegu, działania zapobiegawcze, główne koncepcje systemów złożonych) często nie pojawiają się w krajowych podstawach programowych. Może to wynikać z charakteru programów na najwyższym szczeblu, które z definicji mogą jedynie przedstawiać szerokie wytyczne, nie zaś szczegółowe koncepcje. Ewentualnie przyczyną może być również to, że nie wszystkie systemy edukacji posługują się w tym samym stopniu międzynarodową terminologią dotyczącą zrównoważonego rozwoju.

Co więcej, choć większość podstaw programowych zawiera wzmianki o tym, co jednostki mogą czynić w celu promowania zrównoważonego rozwoju i odpowiedzialności

indywidualnej, odniesienia do działania zbiorowego lub odpowiedzialności społecznej/politycznej/zbiorowej za niezrównoważone zachowania są mniej częste. Ponadto, choć większość podstaw programowych wskazuje na wartości dotyczące zrównoważonego rozwoju oraz potrzebę szanowania różnorodności i różnych światopoglądów, pielęgnowanie refleksji nad indywidualnym i zbiorowym tworzeniem wartości jest niezwykle rzadkie. Wciąż zatem istnieje przestrzeń do modyfikacji podstaw programowych w celu lepszego wyposażenia uczniów w kompetencje wymagane do mierzenia się ze złożonymi wyzwaniami zrównoważonego rozwoju i do działania w sposób odpowiedzialny.

Wreszcie, choć kompetencje związane z promowaniem i docenianiem środowiska naturalnego są w europejskich dokumentach przewodnich szeroko uwzględniane, mniej jest wzmianek o potrzebie przebywania na świeżym powietrzu i cieszenia się przyrodą. Przebywanie na świeżym powietrzu może być trudniej osiągalne w kontekście szkolnym, jednak wspiera ono uczenie się i rozwój poprzez działanie, a tym samym może stanowić krok w kierunku zrównoważonej przyszłości.



Rozdział 2: Nauczyciele i dyrektorzy szkół na rzecz zrównoważonego rozwoju

W literaturze naukowej mocno podkreśla się rolę nauczycieli i dyrektorów szkół w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju (Birney i Reed, 2009; Timm i Barth, 2021). Nauczyciele są najważniejszymi ogniwami zapewniającymi, że zrównoważony rozwój i związane z nim kompetencje będą włączone do podstawy programowej, ponieważ właśnie oni są ekspertami i inicjatorami zmian w swoich instytucjach (Bürgener i Barth, 2018; Gan, 2021).

Globalny Program Działań, w następstwie ogłoszenia deklaracji UNDESD, podkreśla potrzebę poszerzania wiedzy i umiejętności nauczycieli w celu przyspieszenia postępu na drodze do zrównoważonego rozwoju (UNESCO, 2014). Rozwijanie umiejętności pedagogów stanowi również jedno z priorytetowych działań przedstawionych w „Edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju: ku realizacji celów zrównoważonego rozwoju” (UNESCO, 2020).

Edukacja nauczycieli w obszarze zrównoważonego rozwoju obejmuje nie tylko wiedzę, lecz również wartości kształtujące indywidualne nastawienie i zachowania. Obejmuje wiedzę z zakresu środowiska, ekonomii i kwestii społecznych, jak również gotowość i zdolność do intelektualnej i osobistej konfrontacji z napięciami, jakie wynikają z wzajemnych relacji między tymi systemami (Nolet, 2009). Nauczyciele muszą rozumieć, na czym polega zrównoważony rozwój, znać kompetencje, jakie powinni nabyć uczniowie, a także posiadać niezbędną wiedzę zarówno co do treści (czego uczyć), jak i dydaktyki (jak uczyć) (Brandt i in., 2019; Rieckmann i Barth, 2022).

W ciągu ostatnich lat badacze i eksperci zajmowali się określaniem kompetencji potrzebnych nauczycielom i pedagogom do rozwijania umiejętności związanych ze zrównoważonym rozwojem wśród osób uczących się. W latach 2004–2007 w projekcie Comenius-2 CSCT (program nauczania, zrównoważony rozwój, kompetencje, kształcenie nauczycieli) ⁽¹⁰⁶⁾ opracowano oparty na kompetencjach program nauczania EZR dla kształcenia nauczycieli. Zdefiniowano w nim kompetencje w zakresie wiedzy, myślenia systemowego, emocji, wartości i działania w trzech obszarach: nauczania i uczenia się, refleksji i wizualizacji, budowania kontaktów (Sleurs, 2008). Jako element projektu austriacka grupa badawcza opracowała KOM-BiNE – kompetencje w zakresie zrównoważonego rozwoju dla nauczycieli, obejmujące pięć

obszarów: wiedza i działanie, wartościowanie i odczuwanie, komunikowanie się i refleksja, wizualizacja, planowanie i organizacja oraz budowanie kontaktów (Rauch i Steiner, 2013).

Europejska Komisja Gospodarcza Narodów Zjednoczonych (UNECE) opracowała wymagania zawodowe i kompetencyjne dla pedagogów w zakresie zrównoważonego rozwoju. Wymagania te obejmują umiejętność uczenia się (świadomość wyzwań stojących przed społeczeństwem zarówno na poziomie lokalnym, jak i globalnym, a także wykorzystanie możliwości osób uczących i uczących się do konfrontowania się z nimi), uczenie się działania (rozwój praktycznych umiejętności działania), uczenie się życia wspólnego (jak budować partnerstwa oraz cenić współzależność, pluralizm i szacunek) oraz uczenie się, jak żyć (jak działać w sposób rozsądny i z osobistą odpowiedzialnością) (UNECE, 2012, 2013). Na razie projekty Erasmus+ RSP-I i RSP-II (ang. Rounder Sense of Purpose) przyczyniły się ⁽¹⁰⁷⁾ do powstania wymagań zawodowych dla pedagogów w zakresie każdego z celów zrównoważonego rozwoju: integracja (systemy, przyszłość, uczestnictwo), udział (uwaga, empatia, wartości), praktyka (interdyscyplinarność, kreatywność, działanie) i refleksyjność (krytyczność, odpowiedzialność i decyzyjność) (Vare i in., 2019).

Niedawny przegląd systemów kształcenia nauczycieli na potrzeby transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju badał sposób wdrożenia tych wymagań w krajach całego świata (Mulà i Tilbury, 2023). Choć materiał badawczy jest nadal ograniczony, złożoność i brak możliwości wdrożenia tych wymagań (w tym zdefiniowania przejrzystych ścieżek realizacji i oceny) może być hamulcem dla ich uwzględniania w programach kształcenia nauczycieli (Mulà i Tilbury, 2023; Vare, Laussetlet i Rieckmann, 2022). Niewiele jest także badań dotyczących ewentualnych praktycznych skutków wprowadzenia wskazanych wymagań zawodowych (Albareda-Tiana i in., 2019; Brandt i in., 2019; Richter-Beuschel i Bögeholz, 2019; Cebrián, Junyent i Mulà, 2020). Wyzwaniem pozostaje sposób dokonywania oceny tego, jak nabywane są kompetencje, w tym wiedza, umiejętności pedagogiczne (skuteczne podejścia do nauczania i uczenia się) i postawy (gotowość i motywacja

⁽¹⁰⁶⁾ https://www.ensi.org/Projects/Our_Projects/CSCT/.

⁽¹⁰⁷⁾ <https://aroundsenseofpurpose.eu/>.

wewnętrzna) (Rieckmann i Barth, 2022). Dzięki finansowemu wsparciu z programu Erasmus+ Akademia Pedagogów Zrównoważonej Przyszłości (EduSTA) ⁽¹⁰⁸⁾ opracowuje cyfrowe identyfikatory wspierane multimodalnymi modułami edukacyjnymi. Inicjatywa ta ma na celu dostarczenie mikropoświadczeń, zdefiniowanie przejrzystych kryteriów oceny oraz zapewnianie jakości (Mulà i Tilbury, 2023). Badacze analizują również konkretne podejścia pedagogiczne sprzyjające rozwojowi kompetencji związanych ze zrównoważonym rozwojem i sprawdzają, jakie możliwości ma społeczność praktyków i otwartych środowisk uczenia się w oferowaniu wsparcia dla procesu nabywania kompetencji (Lozano i in., 2017; Bürgener i Barth, 2018; Lozano i Barreiro-Gen, 2019).

Pomimo rosnącej uwagi poświęcanej kompetencjom nauczycieli w zakresie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju wśród uczonych i decydentów politycznych, niedawne badanie wykazuje, że choć nauczyciele zazwyczaj uznają wagę zrównoważonego rozwoju i są gotowi do uwzględnienia go w nauczaniu, to często brakuje im niezbędnej wiedzy i pewności siebie (UNESCO, 2021). Jeżeli nauczyciele mają nabyć kompetencje związane ze zrównoważonym rozwojem i stać się aktywnymi współtwórcami zmian, niezbędne jest włączenie wiedzy i metodyki do studiów wyższych i programów kształcenia nauczycieli (Bertschy, Künzli i Lehmann, 2013; Redman, Wiek i Redman, 2018; UNESCO, 2020). Jednak w obszarze włączania tematyki zrównoważonego rozwoju do programów kształcenia nauczycieli pozostaje nadal wiele wyzwań i braków. Według raportu *Edukacja na rzecz zrównoważenia środowiska naturalnego – polityki i podejścia państw członkowskich Unii Europejskiej* programy z zakresu zrównoważonego rozwoju są oferowane przyszłym nauczycielom jedynie niektórych przedmiotów (Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji, Młodzieży, Sportu i Kultury, 2021). Co więcej, doskonalenie zawodowe nauczycieli (DZN) zazwyczaj jest dobrowolne, a zachęcenie nauczycieli do udziału może być trudne. Badanie wskazuje również na inne obawy, takie jak trudności związane z nauczaniem interdyscyplinarnym i brak profesjonalistów mogących szkolić nauczycieli w zakresie niezbędnych kompetencji, zasad, podejść pedagogicznych, innowacyjnych koncepcji i narzędzi dydaktycznych.

Włączanie zrównoważonego rozwoju do programów kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, rozwijanie odpowiedniej dydaktyki, tworzenie społeczności i sieci praktyków opartych na współpracy, zapewnianie zasobów i wskazówek ekspertów, uznanie kompetencji i nagradzanie najlepszych praktyk – mogą przyczyniać się do poprawy edukacji i kompetencji nauczycieli (Dyment

i Hill, 2015; Jucker i Mathar, 2015; Taylor i in., 2019; Glavic, 2020; Timm i Barth, 2021; Cebrián i in., 2022).

Zalecenie Rady z dnia 16 czerwca 2022 r. w sprawie uczenia się na rzecz transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju potwierdza, że pomimo rozpowszechnienia polityk wspierających nauczanie o tych kwestiach w państwach członkowskich UE, pedagogom nadal potrzeba więcej kierunkowego wsparcia, wiedzy eksperckiej i możliwości szkoleniowych, aby szerzej włączać zasady transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju do dydaktyki i uczenia się ⁽¹⁰⁹⁾. Zalecenie wskazuje konkretne środki, które mogą przyczynić się do wyposażenia nauczycieli w kompetencje niezbędne we wsparciu uczniów w przygotowaniu się do transformacji ekologicznej. To, jakie środki powinny zostać wdrożone, zależeć będzie od kontekstu krajowego, jednak obejmują one włączenie uczenia się na rzecz zrównoważonego rozwoju do standardów kształcenia lub wymagań zawodowych dla nauczycieli oraz programów DZN; wsparcie w tworzeniu programów mentorskich i wyznaczaniu koordynatorów szkolnych; przyjmowanie rozwiązań pedagogicznych wspierających nauczanie i uczenie się interdyscyplinarne oraz rozwijanie społeczno-ekonomicznych aspektów uczenia się; a także dostęp do ośrodków eksperckich, w tym instytucji edukacyjnych działających na rzecz środowiska naturalnego.

Niniejszy rozdział prezentuje polityki i działania podejmowane w całej Europie mające na celu rozwój wiedzy niezbędnej nauczycielom do realizowania edukacji w zakresie zrównoważonego rozwoju. Część 2.1 bada wprowadzenie kompetencji związanych ze zrównoważonym rozwojem do wymagań zawodowych dla nauczycieli. W części 2.2 przedstawia się, jak kwestie zrównoważonego rozwoju są traktowane w przepisach i wytycznych dotyczących kształcenia nauczycieli (KN), a w części 2.3 prezentowane jest podejście do zrównoważonego rozwoju w przepisach i programach doskonalenia zawodowego dla nauczycieli już wykonujących zawód. Część 2.4 koncentruje się na konkretnych rozwiązaniach dotyczących zarządzania w szkołach w dziedzinie zrównoważonego rozwoju. Na zakończenie część 2.5 bada inne środki wsparcia, takie jak zapewnianie pomocy i materiałów dydaktycznych, wsparcia mentorskiego, tworzenie społeczności praktyków i sieci.

⁽¹⁰⁸⁾ <https://projects.tuni.fi/edusta/>.

⁽¹⁰⁹⁾ Zalecenie Rady z dnia 16 czerwca 2022 r. w sprawie uczenia się na rzecz transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju 2022/C 243/01 (Dz.Urz. C 243, 27.6.2022, s. 1).

2.1. Włączanie zrównoważonego rozwoju do wymaganych kompetencji nauczycieli

Kompetencje lub standardy zawodowe rozumiane są jako zbiór kompetencji, które nauczyciele mają poznać, rozumieć i umieć z nich korzystać. Mogą być określone w konkretnym dokumencie lub włączone do regulacji o szerszym zakresie. Wymagania zawodowe dla nauczycieli zazwyczaj wykorzystywane są do określenia standardów kształcenia nauczycieli (KN), mogą jednak również być stosowane do ukierunkowania ich rozwoju zawodowego oraz tworzyć narzędzia ich oceny i awansu zawodowego (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2018). Podczas gdy niektóre kompetencje obejmują wszystkich nauczycieli, inne odnoszą się do specjalistów lub nauczycieli przedmiotu.

Niniejsza część raportu bada sposób włączenia kompetencji związanych ze zrównoważonym rozwojem do wymagań zawodowych lub standardów kształcenia nauczycieli, niezależnie od specjalizacji bądź nauczanego przedmiotu. Jak pokazuje rys. 1.1, jedynie osiem systemów kształcenia nauczycieli uwzględnia kompetencje związane ze zrównoważonym rozwojem w ogólnych ramach kompetencyjnych, natomiast w kolejnych czterech opracowano szczegółowe wymagania dla edukacji w zakresie zrównoważonego rozwoju. W więcej niż dwóch trzecich systemów edukacji zrównoważony rozwój nie jest ujęty ani w ogólnych, ani szczegółowych wymaganiach zawodowych.

Kompetencje związane ze zrównoważonym rozwojem są włączone w wymagania zawodowe nauczycieli, które określają standardy kształcenia nauczycieli w Danii, Irlandii, Hiszpanii, na Węgrzech i w Szwecji. W Danii najnowsze przepisy w zakresie KN dla nauczycieli szkół podstawowych i średnich I stopnia przewidują, że programy kształcenia nauczycieli powinny wyposażać kandydatów do zawodu w wiedzę na temat zrównoważonego rozwoju i wyznaczać konkretne cele kształcenia dla niektórych przedmiotów ⁽¹¹⁰⁾. W Irlandii

powszechna edukacja obywatelska obejmująca między innymi promocję zrównoważonego rozwoju i zrównoważonego stylu życia stanowi jeden z podstawowych elementów, które powinny być realizowane we wszystkich programach kształcenia nauczycieli zgodnie ze standardami KN ⁽¹¹¹⁾. W Hiszpanii przepisy regulujące kwalifikacje dla szkolnictwa wyższego ustalają kompetencje związane ze zrównoważonym rozwojem, które nauczyciele szkół podstawowych i średnich powinni nabywać w trakcie studiów ⁽¹¹²⁾. Kandydaci na nauczycieli szkół podstawowych powinni umieć ocenić odpowiedzialność indywidualną i zbiorową w osiąganiu zrównoważonej przyszłości; krytycznie analizować i włączać do dydaktyki najbardziej istotne kwestie społeczne, w tym zrównoważony rozwój; rozpoznawać relacje między nauką, społeczeństwem a rozwojem technologicznym; oraz wskazywać zachowania obywateli niezbędne dla zapewnienia zrównoważonej przyszłości ⁽¹¹³⁾. Kandydaci na nauczycieli szkół średnich powinni być przygotowani do projektowania i rozwijania środowiska uczenia przyczyniającego się do tworzenia zrównoważonej przyszłości ⁽¹¹⁴⁾.

Na Węgrzech wytyczne dotyczące kwalifikacji nauczycieli szkół podstawowych i średnich przewidują wymóg biegłości wszystkich nauczycieli w zakresie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i jego wartości oraz sposobu budowania przez nich pozytywnych postaw i podnoszenia świadomości ekologicznej uczniów; umiejętności wykorzystania dostępnych metod pedagogicznych; zdolności do pomocy uczniom w zrozumieniu różnic między rozwojem niezrównoważonym a zrównoważonym i kreatywnego myślenia o przyszłości w świetle przeszłości i teraźniejszości; oraz wspierania ich w budowaniu bardziej zrównoważonego świata ⁽¹¹⁵⁾. W Szwecji wszyscy studenci kierunków nauczycielskich powinni rozwinąć umiejętność dokonywania ocen w procesach edukacyjnych na podstawie wyników badań naukowych, aspektów społecznych i etycznych, ze szczególnym uwzględnieniem zrównoważonego rozwoju ⁽¹¹⁶⁾.

⁽¹¹⁰⁾ Rozporządzenie ministerialne w sprawie programu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych i szkół średnich I stopnia ('Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen') (<https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2023/374>).

⁽¹¹¹⁾ Céim: Standardy kształcenia nauczycieli, 2020 (<https://www.teachingcouncil.ie/assets/uploads/2023/08/ceim-standards-for-initial-teacher-education.pdf>).

⁽¹¹²⁾ Dodatkowy przepis prawa edukacyjnego określa obowiązek włączania do nauczania wiedzy, umiejętności i postaw z zakresu EZR, ale oczekuje na wdrożenie, *ley orgánica por la que se modifica la ley orgánica de educación (LOMLOE)*, 2020 (<https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>).

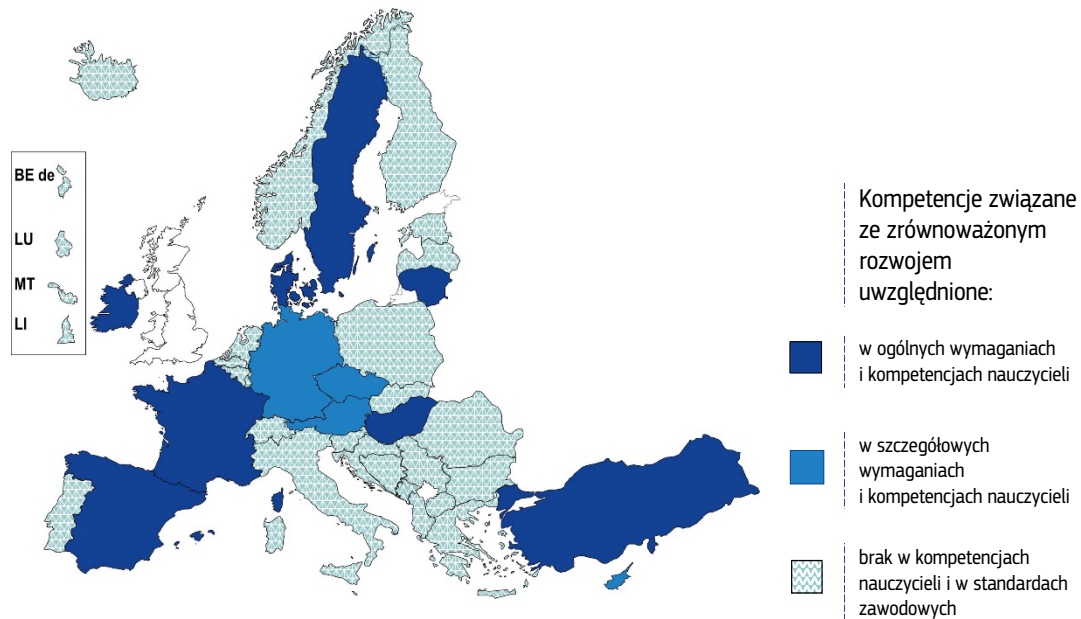
⁽¹¹³⁾ Rozporządzenie ECI/3857/2007 zaostrzające kryteria uznawania stopni uniwersyteckich dla nauczycieli szkół podstawowych (https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22449).

⁽¹¹⁴⁾ Rozporządzenie ECI/3858/2007 zaostrzające kryteria uznawania stopni uniwersyteckich dla nauczycieli szkół średnich (<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-22450>).

⁽¹¹⁵⁾ Wytyczne Urzędu ds. Edukacji w sprawie kwalifikacji nauczycieli szkół podstawowych i średnich, 2013 (https://www.oktatas.hu/pub_bin/download/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_6.pdf).

⁽¹¹⁶⁾ Licencjat/magister w zakresie szkolnictwa podstawowego [Grundlärarexamen] (https://www.uhr.se/en/start/laws-and-regulations/Laws-and-regulations/The-Higher-Education-Ordinance/Annex-2/#BAMA_PrimEdu). Magister szkolnictwa średniego/średniego II stopnia [Ämneslärarexamen] (<https://www.uhr.se/en/start/laws-and-regulations/Laws-and-regulations/ordinance-on-supplementary-teacher-education-third-cycle-2016705/>).

Rys. 2.1: Uwzględnienie zrównoważonego rozwoju w wymaganiach zawodowych i kompetencjach nauczycieli (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023



Źródło: Eurydice.

Informacje dotyczące poszczególnych krajów

Dania: Informacje na wykresie odnoszą się do rozporządzenia ministerialnego z 2023 r. w sprawie programów kształcenia nauczycieli na poziomie szkoły podstawowej i średniej I stopnia. Na poziomie 34 ISCED kompetencje nauczycielskie nie są definiowane przez władze najwyższego szczebla.

Zrównoważony rozwój jest ujęty w profilach kompetencyjnych nauczycieli – zarówno kandydatów, jak i osób wykonujących już zawód – w trzech kolejnych krajach, jednakże w sposób bardziej ogólny. We Francji wszyscy nauczyciele są zobowiązani do aktywnego zaangażowania w przekrojowy obszar EZR⁽¹¹⁷⁾. Na Litwie wszyscy nauczyciele muszą być przygotowani do uczestniczenia w procesie zmian społecznych i edukacyjnych z wykorzystaniem osiągnięć w zakresie nauk społecznych i przyrodniczych oraz nowych technologii, a także powinni reagować na wyzwania nowoczesnego społeczeństwa⁽¹¹⁸⁾. W Turcji nauczyciele są zobowiązani do działań na rzecz ochrony środowiska naturalnego⁽¹¹⁹⁾.

Druga grupa krajów opracowała wymagania zawodowe dla nauczycieli do wykorzystania przez podmioty kształcące i szkolące nauczycieli i przez samych nauczycieli na zasadzie dobrowolności. W Czechach ustawa o edukacji wskazuje, że nauczyciele muszą zdobywać i stosować wiedzę na temat środowiska i jego ochrony w oparciu o zasady zrównoważonego rozwoju⁽¹²⁰⁾, natomiast konkretne dokumenty przewodnie wskazują wymagane kompetencje EZR⁽¹²¹⁾. W Niemczech zalecenie Konferencji Stałej i Komisji Niemieckiej UNESCO w sprawie EZR w szkołach wyszczególnia kompetencje, które powinni stopniowo zdobywać kandydaci na nauczycieli i nauczyciele wykonujący

⁽¹¹⁷⁾ *Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, 2013 (https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066).

⁽¹¹⁸⁾ *Kompetencje w zawodzie nauczyciela*, 2007 (<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.291726>).

⁽¹¹⁹⁾ *Ogólne kompetencje dla zawodu nauczycielskiego*, 2017 (https://ovgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/2911119_TeachersGeneralCompetencies.pdf).

⁽¹²⁰⁾ Ustawa o szkolnictwie przedszkolnym, podstawowym, średnim, zawodowym trzeciego stopnia i innym (Ustawa

o szkolnictwie) (Zákon č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)) (<https://www.zakonynprolidi.cz/cs/2004-561>).

⁽¹²¹⁾ Dekret o doskonaleniu zawodowym pracowników pedagogicznych, komisji akredytacyjnej i systemie awansowania pracowników pedagogicznych (Vyhlaška č. 317/2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků), 2005 (<https://www.zakonynprolidi.cz/cs/2005-317>).

zawód⁽¹²²⁾. Na Cyprze przeprowadzono reformę kształcenia zawodowego nauczycieli w celu dostosowania go do kompetencji zdefiniowanych przez UNECE i RSP⁽¹²³⁾. W Austrii zestaw kompetencji (opublikowany w 2022 r. przez Ministerstwo Edukacji, Nauki i Badań) określa fakultatywne kompetencje nauczycielskie dla EZR w zakresie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju⁽¹²⁴⁾. Ponadto w projekcie UniNetz opracowano zalecenia i działania na rzecz wdrażania celów zrównoważonego rozwoju, w tym wzmocnienie kompetencji nauczycieli⁽¹²⁵⁾.

2.2. Uwzględnianie zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli

Niniejsza część raportu przedstawia uwzględnianie edukacji w zakresie zrównoważonego rozwoju w przepisach i wytycznych w zakresie kształcenia nauczycieli opracowanych przez władze oświatowe najwyższego szczebla. Przepisy te mogą odnosić się do ogólnych wymagań zawodowych opisanych wcześniej bądź do innych regulacji i dokumentów przewodnich ustanawiających minimalne standardy lub treści dla programów KN oraz kwalifikacji akademickich zdobywanych na kierunkach nauczycielskich.

Charakter tych przepisów i poziom ich szczegółowości różni się znacznie w poszczególnych krajach. Niniejsza analiza koncentruje się na następujących pięciu celach kształcenia odnoszących się do edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju dla kandydatów na nauczycieli oraz na określeniu tych celów w przepisach i wytycznych dla programów KN:

- wiedza o kluczowych koncepcjach dotyczących ekosystemów, ziemskich procesach systemowych, wpływie człowieka na środowisko i zanikaniu bioróżnorodności;
- rozumienie wzajemnych zależności pomiędzy systemami przyrodniczymi, społeczno-ekonomicznymi i politycznymi oraz pobudzanie refleksji i krytycznego myślenia na temat relacji między nimi;

- uwzględnianie koncepcji, wartości i tematyki związanych ze zrównoważonym rozwojem w perspektywie interdyscyplinarnej, rozwijanie krytycznego myślenia, umiejętności przewidywania i rozwiązywania problemów oraz wzajemne zrozumienie i poszanowanie wartości innych;
- ocenianie odpowiedzialności indywidualnej i zbiorowej za zrównoważoną przyszłość, pobudzanie do aktywnego udziału w rozwiązywaniu problemów społeczno-środowiskowych oraz wspierania decyzji w sposób dający się pogodzić ze zrównoważoną przyszłością;
- budowanie partnerstw w celu nawiązywania relacji uczniów z przyrodą, społecznością lokalną i globalną.

Wymienione nadrzędne cele kształcenia obejmują główne kompetencje nauczycielskie opisywane w literaturze i odpowiednich regulacjach międzynarodowych. Obejmują również główne aspekty kluczowych kompetencji w zakresie zrównoważonego rozwoju, które uczniowie powinni rozwijać w trakcie nauki (patrz rozdział 1). Promowanie przyrody jest pierwszym celem kształcenia; myślenie systemowe – drugim; refleksja nad wartością zrównoważonego rozwoju, umiejętności przyszłości i zdolność przystosowania – trzecim; sprawczość polityczna oraz kompetencje do działania indywidualnego i zbiorowego – czwartym. Piąty cel łączy kilka kompetencji.

Warto zwrócić uwagę, że sposób realizacji przepisów i wytycznych mających wspierać włączanie zrównoważonego rozwoju do kształcenia nauczycieli (KN) może różnić się znacznie w tym samym kraju, szczególnie wtedy, gdy regulacje i wytyczne nie mają charakteru obowiązkowego bądź brak im systematycznego sposobu wdrażania i skutecznych mechanizmów ewaluacyjnych. Podmioty kształcące nauczycieli zazwyczaj cieszą się dużym stopniem autonomii w zakresie opracowywania programów. Z tego powodu niektóre programy kształcenia nauczycieli obejmują treści związane ze zrównoważonym rozwojem nawet wtedy, gdy brak jest specjalnych przepisów lub zaleceń władz

⁽¹²²⁾ Zalecenie Konferencji Stałej Ministerstw Edukacji i Kultury Lądów Republiki Federalnej Niemiec (KMK) oraz Komisji Niemieckiej UNESCO z dnia 15 czerwca 2007 r. w sprawie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w szkołach (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_15_Bildung_f_nachh_Entwicklung.pdf).

⁽¹²³⁾ Cypryjski raport krajowy na temat wdrożenia strategii UNECE 2017–2019 dla edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju

(https://unece.org/DAM/env/esd/Implementation/NIR_2018/Final_Cyprus_3rd_evaluation_Cycle_2017-2019.pdf).

⁽¹²⁴⁾ Federalne Ministerstwo Edukacji, Nauki i Badań, Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen zur Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung, 2019 (https://www.oekolog.at/static/fileadmin/oekolog/dokumente/Publikationen/Broschuere_Kompetenzenkompass.pdf).

⁽¹²⁵⁾ UniNetz, 2022. Opcja 04_05 Kształcenie nauczycieli na rzecz zrównoważonego rozwoju, 2019 (https://www.uninetz.at/optionsbericht_downloads/SDG_04_Option_04_05_pdf.pdf).

oświatowych, zwłaszcza gdy zrównoważony rozwój stanowi część podstawy programowej (Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji, Młodzieży, Sportu i Kultury, 2021). Tym niemniej, przyjęcie tych przepisów i zaleceń można uznać za oznakę starań władz publicznych o włączenie zrównoważonego rozwoju do edukacji szkolnej, co jest pomocne w ustaleniu priorytetów.

Jak pokazuje rys. 2.2, regulacje lub wytyczne w zakresie KN uwzględniają przepisy odnoszące się do edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w mniej niż połowie badanych systemów edukacji. Przepisy te zazwyczaj dotyczą wszystkich kandydatów na nauczycieli, czasem jednak mają zastosowanie jedynie do nauczycieli niektórych przedmiotów. W około jednej trzeciej systemów edukacji obejmują one rozumienie kwestii i koncepcji związanych ze zrównoważonym rozwojem. Włączenie zrównoważonego rozwoju do nauczania w perspektywie interdyscyplinarnej, rozwijanie krytycznego myślenia, umiejętności wizualizacji, rozwiązywania problemów oraz rozumienia i poszanowania dla wartości innych jest w różnym

stopniu uwzględnianie w kilkunastu systemach edukacji. Pozostałe cele kształcenia realizowane są rzadziej, dotyczy to zwłaszcza budowania partnerstw łączących uczniów z przyrodą oraz społecznościami lokalnymi i globalnymi, co zostało uwzględnione jedynie w sześciu systemach.

Odpowiednie regulacje lub wytyczne obejmują elementy pięciu nadrzędnych celów kształcenia i dotyczą wszystkich studentów KN w Belgii (Wspólnota Francuska), w Niemczech, Austrii i Norwegii. W Belgii (Wspólnota Francuska) wszyscy kandydaci na nauczycieli, niezależnie od specjalizacji, muszą w trakcie kształcenia nabyć podstawową wiedzę o zrównoważonym rozwoju i transformacji społeczno-ekonomicznej, a także rozwijać umiejętności niezbędne do podejmowania kwestii zrównoważonego rozwoju (takich jak myślenie systemowe, zdolność przewidywania, kompetencje normatywne, strategiczne i interpersonalne) oraz poznać odpowiednie metody dydaktyczne ⁽¹²⁶⁾.

⁽¹²⁶⁾ Komisja ds. Zrównoważonego Rozwoju (CDD), Wprowadzanie dekretu w sprawie kształcenia nauczycieli i zrównoważonego rozwoju, 2022 (<https://rfie.ares->

[ac.be/boite-a-ouils/th%C3%A9matiques-transversales/cdd](https://rfie.ares-ac.be/boite-a-ouils/th%C3%A9matiques-transversales/cdd)).

Rys. 2.2: Efekty kształcenia nauczycieli związane ze zrównoważonym rozwojem uwzględnione w regulacjach i wytycznych dotyczących programów kształcenia nauczycieli (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023



Źródło: Eurydice.

Informacje dotyczące poszczególnych krajów:

Finlandia: Program kształcenia nauczycieli 2022–2026 uwzględnia wiedzę na temat zrównoważonego rozwoju jako jeden z elementów szeroko pojętych kompetencji nauczycielskich, jednak nie definiuje ich szczegółowo ⁽¹²⁷⁾.

⁽¹²⁷⁾ Ministerstwo Edukacji i Kultury, 2022, „Program kształcenia nauczycieli 2022–2026”. (<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164179>).

W Niemczech szczególne wyzwania związane z EZR oraz edukacją globalną są uwzględnione zarówno w kwalifikacjach przedmiotowych, jak i w ogólnych kwalifikacjach pedagogicznych. Kompetencje związane ze zrównoważonym rozwojem odnoszące się do treści i dydaktyki w programach kształcenia nauczycieli są kompleksowo ujęte w wymaganiach dla poszczególnych przedmiotów ⁽¹²⁸⁾, a także w ramowym dokumencie dotyczącym obszaru edukacji globalnej ⁽¹²⁹⁾. W Austrii zarówno „kompas kompetencji” ⁽¹³⁰⁾, jak i ramy UniNetz ⁽¹³¹⁾, które służą do przygotowywania kandydatów na nauczycieli, uwzględniają pięć wskazanych wyżej celów uczenia się. W Norwegii programy kształcenia nauczycieli dla szkół podstawowych i średnich II stopnia muszą obejmować wiedzę na temat klimatu, środowiska i rozwoju, a także wspierać nauczycieli w nabywaniu kompetencji potrzebnych im we wspieraniu uczniów w nauce na temat zrównoważonego rozwoju, refleksji nad jego wartością i działaniu w celu jego promocji ⁽¹³²⁾.

W Danii, Irlandii, Hiszpanii, Francji, na Litwie, na Węgrzech i w Szwecji, zgodnie z opisem w części 2.1, wymagania zawodowe dla nauczycieli obejmują kompetencje związane ze zrównoważonym rozwojem, które wszyscy kandydaci na nauczycieli powinni uzyskać, a które odnoszą się do jednego lub więcej spośród pięciu nadrzędnych celów kształcenia. Ponadto na Litwie dokumenty przewodnie dla programów KN przewidują również, że wszyscy studenci powinni rozwinąć zdolność kreatywnego, systemowego i krytycznego myślenia oraz stosować innowacyjne podejścia do praktyki, rozwoju zawodowego i zasad

zrównoważonego rozwoju ⁽¹³³⁾. W Danii, Hiszpanii, na Litwie i na Węgrzech od nauczycieli niektórych przedmiotów (biologii, geologii, geografii, nauk przyrodniczych i nauki o środowisku) oczekuje się zdobycia dodatkowych kompetencji związanych ze zrównoważonym rozwojem.

W sześciu innych krajach regulacje lub wytyczne dla programów KN uwzględniają jeden lub więcej spośród wyodrębnionych efektów kształcenia. W Bułgarii edukacja zdrowotna i środowiskowa jest jednym z dwóch przedmiotów do wyboru w programach KN. W Chorwacji egzamin państwowy, który kandydaci muszą zdać w celu uzyskania kwalifikacji do wykonywania zawodu nauczyciela, ocenia ich zdolność do realizacji programu obejmującego międzyprzedmiotową kompetencję w zakresie zrównoważonego rozwoju (patrz rozdział 1 i Załącznik). We Włoszech studenci pragnący nauczać w szkołach podstawowych zdobywają wiedzę w zakresie zrównoważonego rozwoju dotyczącą kilku przedmiotów ⁽¹³⁴⁾. W Polsce kompetencja rozumienia kluczowych koncepcji ujęta jest w programach przyrody (ISCED 1), biologii i geografii (ISCED 2 i 3) ⁽¹³⁵⁾. W Słowenii wszyscy studenci KN muszą nauczyć się, jak podchodzić do kwestii etycznych zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju, stosownie opracowywać zajęcia i budować partnerstwa ⁽¹³⁶⁾. W Szwajcarii wytyczne KN zalecają, aby wszyscy kandydaci na nauczycieli przyswoili kluczowe koncepcje i umiejętności w zakresie zrównoważonego rozwoju oraz sposób ich włączania w nauczanie właściwe dla regulacji kompetencyjnych *éducation21* ⁽¹³⁷⁾.

⁽¹²⁸⁾ Wymagania programowe dla dydaktyki przedmiotowej w kształceniu nauczycieli stosujące się do wszystkich landów. Uchwała Konferencji Stałej z dnia 16 października 2008 r., zmieniona 16 maja 2019 r. (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/esse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf).

⁽¹²⁹⁾ „Ramy orientacyjne obszaru nauczania rozwoju globalnego w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju” [Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung], Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2016 (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_15_Bildung_f_nachh_Entwicklung.pdf).

⁽¹³⁰⁾ Federalne Ministerstwo Edukacji, Nauki i Badań, Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen zur Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung, 2019 (https://www.oekolog.at/static/fileadmin/oekolog/dokumente/Publikationen/Broschuere_Kompetenzenkompass.pdf).

⁽¹³¹⁾ UniNetz, 2022. Opcja 04_05 Kształcenie nauczycieli na rzecz zrównoważonego rozwoju, 2019 (https://www.uninetz.at/optionenbericht_downloads/SDG_04_Option_04_05_pdf.pdf).

⁽¹³²⁾ Krajowe regulacje programowe dla zróżnicowanego kształcenia nauczycieli szkół podstawowych i średnich klasach I–VII, 2016 (<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860?q=forskrift%20grunnskolelaererutdanning>). Krajowe regulacje i wytyczne dotyczące KN dla przedmiotów praktycznych i artystycznych oraz szkolnictwa średniego również odnoszą się do kwestii zrównoważonego rozwoju.

⁽¹³³⁾ Rozporządzenie ministerialne w sprawie zatwierdzenia opisu dziedzin nauki w kształceniu (<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/5c4afaf0a04a11e591078486468c1c39?jfwid=j7125jw5g>).

⁽¹³⁴⁾ W lipcu 2023 r. rząd włoski podpisał porozumienie z Włoskim Sojuszem na rzecz Zrównoważonego Rozwoju w celu promowania, opracowywania i realizacji szkoleń z zakresu zrównoważonego rozwoju dla studentów KN (oraz nauczycieli wykonujących już zawód), w tym z zakresu innowacyjnych metod pedagogicznych oraz podejść przekrojowych i interdyscyplinarnych.

⁽¹³⁵⁾ Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001450>).

⁽¹³⁶⁾ Decyzje wewnętrzne w sprawie kryteriów wyrażania zgody na programy szkoleniowe dla personelu edukacyjnego (<https://www.gov.si/teme/ustrznost-izobrazbe-strokovnih-delavcev/>).

⁽¹³⁷⁾ Zalecenia dla instytucji kształcenia nauczycieli w sprawie sposobu włączania zrównoważonego rozwoju do kształcenia nauczycieli od 2012 r. (https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Em_p/121112_D_Massnahmen_zur_Integration_von_Bildung_für_Nachhaltige_Entwicklung_M7.pdf).

2.3. Wspieranie doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie zrównoważonego rozwoju

Zarówno nowi nauczyciele, jak i ci pracujący już w tym zawodzie muszą rozwijać swoją wiedzę i umiejętności, aby kształcić uczniów w zakresie zrównoważonego rozwoju. Choć wiedza na temat zrównoważonego rozwoju może być nabywana w różnych formach – w szkole, przekazywana między rówieśnikami, otrzymywana w wytycznych i przy wsparciu koordynatorów szkolnych, w wyniku uczestniczenia w projektach lub inicjatywach związanych ze zrównoważonym rozwojem – równie ważne jest, aby nauczyciele mieli dostęp do różnorodnych, odpowiednich i wysokiej jakości form doskonalenia zawodowego w zakresie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Umożliwi to nauczycielom zrozumienie problemów, koncepcji i wartości dotyczących tego obszaru oraz wyposaży ich w umiejętności i techniki służące do przekazywania wymaganych treści uczniom.

W tej części zbadano, w jaki sposób regulacje i systemy doskonalenia zawodowego nauczycieli (DZN) opracowywane przez władze oświatowe najwyższego szczebla odnoszą się do następujących wymiarów edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju:

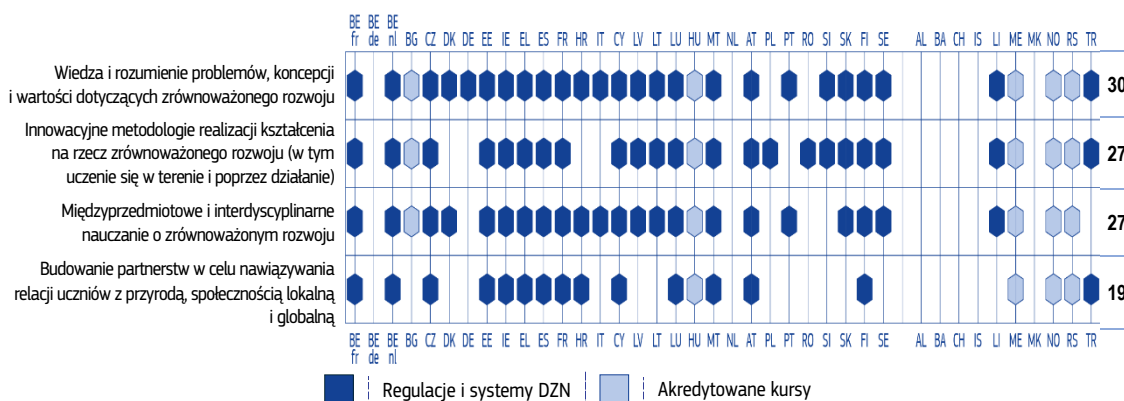
- wiedza i zrozumienie problemów, koncepcji i wartości dotyczących zrównoważonego rozwoju;
- innowacyjne i włączające metodologie realizacji kształcenia na rzecz zrównoważonego rozwoju (w tym uczenie się w terenie i poprzez działanie);
- międzyprzedmiotowe i interdyscyplinarne nauczanie o zrównoważonym rozwoju;
- budowanie partnerstw w celu nawiązywania relacji uczniów z przyrodą, społecznością lokalną i społecznością globalną.

Te cztery wymiary obejmują pięć nadrzędnych celów edukacji dla przyszłych nauczycieli (część 2.2). Celem niniejszej analizy nie jest przedstawienie treści istniejących programów DZN, ale pokazanie, w jaki sposób władze oświatowe zapewniają nauczycielom możliwość uczenia się o zrównoważonym rozwoju. Należy podkreślić, że zajęcia DZN w zakresie zrównoważonego rozwoju mogą być dostępne pomimo braku regulacji, zwłaszcza w krajach mających zdecentralizowane systemy doskonalenia zawodowego nauczycieli (takich jak Polska, Holandia i Szwajcaria).

Rys. 2.3 pokazuje, że regulacje lub programy rozwoju zawodowego nauczycieli obejmują kształcenie w zakresie zrównoważonego rozwoju (choć w różnych stopniu) we wszystkich systemach edukacji poza siedmioma. Jednakże decyzja o wzięciu udziału w takich kursach lub szkoleniach zazwyczaj jest pozostawiona samym nauczycielom lub dyrekcji szkół. Czy i w jaki sposób władze edukacyjne monitorują i oceniają rzeczywiste wskaźniki uczestnictwa, wymaga dalszych badań. Regulacje lub systemy DZN obejmują naukę na temat podstawowych kwestii, koncepcji i wartości związanych ze zrównoważonym rozwojem w prawie wszystkich tych systemach edukacji. Około dwie trzecie z nich wykorzystuje innowacyjne metody nauczania oraz podejścia międzyprzedmiotowe i interdyscyplinarne, natomiast jedynie połowa uwzględnia budowanie partnerstw na rzecz zrównoważonego rozwoju.

W kilkunastu systemach edukacji regulacje lub systemy DZN obejmują cztery wymiary edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju dla nauczycieli szkół podstawowych oraz średnich I i II stopnia. W połowie z nich (Belgia – Wspólnota Flamandzka, Czechy, Estonia, Hiszpania, Cypr i Austria) regulacje te stanowią część konkretnych strategii politycznych dotyczących edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju.

Rys. 2.3: Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju w regulacjach i systemach doskonalenia zawodowego nauczycieli (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023



Źródło: Eurydice.

Informacje dotyczące poszczególnych krajów

Polska: Kategoria „innowacyjne metody realizacji kształcenia na rzecz zrównoważonego rozwoju” odnosi się do poziomów ISCED 1 i 24.

We Wspólnocie Flamandzkiej Belgii program zrównoważonego szkolnictwa MOS oraz centrum edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju zarządzane przez departament środowiska zapewniają zajęcia DZN z zakresu zrównoważonego rozwoju zarówno dla nauczycieli, jak i dyrekcji szkół⁽¹³⁸⁾. W Czechach DZN nauczycieli i podnoszenie świadomości (Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta (EVVO)) jest zawarte w różnych dokumentach strategicznych i metodycznych, natomiast Narodowy Instytut Pedagogiczny i inne akredytowane instytucje zapewniają szeroką gamę szkoleń DZN w terenie. Krajowy fundusz środowiska zapewnia wsparcie finansowe w ramach EVVO w odniesieniu do edukacji na temat zmian klimatu, prowadzenia zajęć w terenie i w kontakcie z naturą, także lokalne inicjatywy uczenia się w relacjach ze społecznościami oraz z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych, ograniczanie wytwarzania odpadów i przejście na gospodarkę opartą na recyklingu. Funkcjonuje również specjalny program szkolenia koordynatorów EVVO w szkołach, który obejmuje wspomniane cztery obszary (część 2.4). W Estonii plan działania na rzecz edukacji i świadomości ekologicznej, wdrażany przez Ministerstwo Edukacji i Badań oraz Ministerstwo Klimatu, wspiera szkolenie nauczycieli i kadry zarządzającej, w tym poprzez zajęcia w terenie, w obszarach takich jak transformacja ekologiczna, gospodarka w zamkniętym obiegu i bioróżnorodność, wspomaga również opracowywanie materiałów interdyscyplinarnych, metod samooceny oraz inicjatyw społecznych⁽¹³⁹⁾.

W Hiszpanii Narodowe Centrum Edukacji Środowiskowej (Centro Nacional de Educación Ambiental (Ceneam)) organizuje warsztaty, kursy, seminaria i wizyty studyjne⁽¹⁴⁰⁾. Środowiskowy plan działania na rzecz zrównoważonego rozwoju (Plan de acción de educación ambiental para la sostenibilidad (PAEAS)), koordynowany przez Ministerstwo Edukacji, Szkolenia Zawodowego i Sportu oraz Ministerstwo Transformacji

Ekologicznej i Zmian Demograficznych, a wdrażany przez wspólnoty autonomiczne, obejmuje szereg celów i działań dotyczących tworzenia programów kształcenia nauczycieli oraz współpracy między szkołami a uczelniami⁽¹⁴¹⁾. Na Cyprze, zgodnie z krajowym raportem na temat wdrażania strategii UNECE na rzecz EZR, koordynatorzy ds. zrównoważonego rozwoju w szkołach podstawowych przechodzą odpowiednie szkolenia, a następnie szkolą kolegów w swoich szkołach⁽¹⁴²⁾. Cypryjski Instytut Pedagogiczny również organizuje szeroką gamę programów do wyboru dla nauczycieli szkół podstawowych i średnich w oparciu o wymagania kompetencyjne UNECE i RSP⁽¹⁴³⁾. W Austrii organizacje szkolące nauczycieli muszą przestrzegać treści i celów dekretu o edukacji środowiskowej na rzecz zrównoważonego rozwoju i zaleca się im korzystanie z tzw. „kompasu kompetencji” (część 2.1).

W sześciu krajach (Wspólnota Francuska Belgii, Grecja, Francja, Luksemburg, Malta i Finlandia) krajowe programy doskonalenia zawodowego nauczycieli lub agencje szkoleniowe oferują DZN w czterech wymiarach dla trzech poziomów szkolnictwa. We Wspólnocie Francuskiej Belgii program rozwoju zawodowego nauczycieli zawiera specjalny moduł poświęcony zrównoważonemu rozwojowi. W Grecji laboratoria umiejętności oferują szkolenia dla nauczycieli szkół podstawowych i średnich I stopnia⁽¹⁴⁴⁾, natomiast władze oświatowe, Instytut Polityki Edukacyjnej oraz ośrodki edukacyjne na rzecz środowiska naturalnego i zrównoważonego rozwoju (KEPEA) organizują różnorodne kursy, seminaria i warsztaty. We Francji zajęcia DZN dotyczące EZR organizowane są przez krajową agencję ds. DZN (Canopé), a w każdej *académie* (okręgi szkolne) są one prowadzone przez wyspecjalizowanych trenerów.

W Luksemburgu zrównoważony rozwój jest jednym z tematów ujętych w programie realizowanym przez instytut kształcący nauczycieli. W oparciu o cele zrównoważonego rozwoju określone zajęcia DZN

⁽¹³⁸⁾ <https://omgeving.vlaanderen.be/nl/homepage-duurzaam-educatiepunt>; <https://www.mosvlaanderen.be/>

⁽¹³⁹⁾ Plan działania 2023–2025 dla edukacji i świadomości ekologicznej (<https://kliimaministeerium.ee/rohereform-kliima/keskkonnateadlikkus/keskkonnahariduse-ja-teadlikkuse-tegevuskava-2023-2025>).

⁽¹⁴⁰⁾ <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/quienes-somos.html>

⁽¹⁴¹⁾ Plan de acción de educación ambiental para la sostenibilidad, PAEAS, 2023 (<https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/plan-accion-educacion-ambiental.html>).

⁽¹⁴²⁾ Cypryjski raport krajowy na temat wdrożenia strategii UNECE 2017–2019 dla edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju (https://unece.org/DAM/env/esd/Implementation/NIR_2018/Final_Cyprus_3rd_evaluation_Cycle_2017-2019.pdf).

⁽¹⁴³⁾ Ministerstwo Edukacji i Kultury, 2017, *Υλοποίηση της Ενιαίας Πολιτικής για την Επαγγελματική Μάθηση των εκπαιδευτικών κατά το 2017–2018* (Wdrażanie ujednoliconej polityki rozwoju zawodowego nauczycieli w latach 2017–2018) (<http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp6177a>).

⁽¹⁴⁴⁾ <http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs>

pozwalają zdobyć kluczowe kompetencje oraz uczyć dostrzegania powiązań z podstawą programową i nauczaniem międzyprzedmiotowym. Na Malcie Instytut Edukacji organizuje różne zajęcia DZN dotyczące koncepcji, problemów i wartości zrównoważonego rozwoju, innowacyjnych metodologii, podejść przekrojowych i budowania partnerstw. W Finlandii zrównoważony rozwój jest jednym z priorytetów politycznych, zaś Fińska Narodowa Agencja Edukacji finansuje szkolenia DZN mające na celu wspieranie zrównoważonego stylu życia i odpowiedzialności za klimat, zapobieganie utracie bioróżnorodności oraz promowanie zdrowia planety i gospodarki obiegu zamkniętego ⁽¹⁴⁵⁾. Zajęcia obejmują wiedzę, umiejętności, postawy i wartości, innowacyjne metody pedagogiczne, zastosowanie narzędzi cyfrowych i nowych technologii.

W Irlandii rozwój zawodowy i ocena pedagogów są jednym z priorytetów drugiej strategii narodowej EZR do roku 2030, która zaleca, aby kursy letnie dla nauczycieli szkół podstawowych zawierały odniesienia do zrównoważonego rozwoju i organizacji konkretnych szkoleń z EZR ⁽¹⁴⁶⁾. EZR jest ujęta również w doskonaleniu zawodowym nauczycieli szkół średnich uczących przedmiotów, takich jak przedmioty przyrodnicze, gospodarstwo domowe oraz edukacja obywatelska, społeczna i polityczna ⁽¹⁴⁷⁾.

Regulacje lub systemy DZN dla nauczycieli szkół podstawowych oraz średnich I i II stopnia obejmują dwa lub trzy z wymiarów edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w 11 krajach. W Danii „zrównoważenie w praktyce pedagogicznej” oraz „środowisko i innowacja” są dwoma spośród możliwych do uzyskania dyplomów doskonalenia zawodowego. We Włoszech realizacja szkoleń w zakresie promowania zrównoważonego rozwoju

i globalnego obywatelstwa stanowi jeden z priorytetów planu rozwoju zawodowego nauczycieli ⁽¹⁴⁸⁾. Na Litwie EZR jest częścią ogólnych kompetencji, które nauczyciele mogą uwzględniać w swoich planach rozwoju zawodowego, a obejmujących umiejętności przekrojowe, podejście interdyscyplinarne i innowacyjne metody. W Słowenii zrównoważony rozwój i aktywne obywatelstwo oraz innowacyjne metody nauczania i uczenia się to dwa z priorytetów krajowej polityki rozwoju zawodowego nauczycieli, która stanowi podstawę finansowania programów EZR. W Chorwacji, na Litwie, w Portugalii, na Słowacji, w Szwecji, Liechtensteinie i Turcji władze oświatowe lub krajowe agencje odpowiedzialne za rozwój zawodowy nauczycieli zapewniają szkolenia obejmujące dwa lub trzy elementy edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju.

Trzy inne kraje uwzględniają jedynie jeden z elementów edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. W Niemczech kładzie się nacisk na zrozumienie kluczowych koncepcji, problemów i wartości zrównoważenia, natomiast w Polsce ⁽¹⁴⁹⁾ i Rumunii ⁽¹⁵⁰⁾ przepisy odnoszą się głównie do zajęć w terenie i poprzez działanie.

Wreszcie w Bułgarii, na Węgrzech, w Czarnogórze i Serbii kursy o zrównoważonym rozwoju znajdują się wśród szkoleń posiadających akredytację władz oświatowych. Procedura akredytacyjna ma na celu zapewnienie, aby zajęcia DZN obejmowały wiedzę i kompetencje wymagane od nauczycieli. Podobnie jest w Norwegii – aby otrzymać środki rządowe na działania z zakresu DZN, muszą być spełnione krajowe wytyczne dotyczące kształcenia nauczycieli zgodnie z krajowym programem szkolnictwa podstawowego obejmujące zrównoważony rozwój (patrz rozdział 1 i część 2.2).

⁽¹⁴⁵⁾ Ministerstwo Edukacji i Kultury, 2022, „Program kształcenia nauczycieli 2022–2026”. (<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164179>).
Fińska Narodowa Agencja Edukacji – finansowanie DZN (<https://www.opi.fi/fi/funding/opetustoimen-ja-varhaiskasvatuksen-henkilostokoulutus-2022>; <https://www.opi.fi/fi/funding/opetustoimen-henkilostokoulutus-2023>).

⁽¹⁴⁶⁾ EZR do roku 2030: Druga narodowa strategia edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju (<https://assets.gov.ie/228330/c69895a6-88f0-4132-b6d1-9085a9c31996.pdf>).

⁽¹⁴⁷⁾ <https://jct.ie/home/home>; www.pdst.ie/SC/Subjects; <https://oide.ie/>

⁽¹⁴⁸⁾ Nota ministerialna nr 45528/22-12-2022 w zakresie DZN (<https://www.miur.gov.it/web/molise/-/formazione-docenti-in-servizio-anno-scolastico-2022-2023-nota-ministeriale-prot-n-45528-22-12-2022>). Porozumienie z lipca 2023 r.

między rządem włoskim a Włoskim Sojuszem na rzecz Zrównoważonego Rozwoju również ma na celu promowanie szkolenia w zakresie zrównoważonego rozwoju dla nauczycieli wykonujących zawód, obejmującego podejścia przekrojowe i interdyscyplinarne wraz z opracowywaniem i wykorzystywaniem innowacyjnych metod i pomocy dydaktycznych.

⁽¹⁴⁹⁾ W Polsce, realizując program laboratoriów przyszłości, szkoły mogą nabywać wyposażenie, a nauczyciele przechodzić przeszkolenie potrzebne do badania zjawisk i procesów naturalnych.

⁽¹⁵⁰⁾ W Rumunii jednym z celów narodowej strategii edukacji na temat środowiska i zmian klimatu 2023–2030 (<https://www.edu.ro/sites/default/files/SNEM.pdf>) jest szkolenie pedagogów, w tym kursy praktyczne dotyczące zajęć w terenie.

2.4. Zarządzanie w zakresie zrównoważonego rozwoju w szkołach

Dyrektorzy szkół ze względu na ich istotną rolę w podejmowaniu decyzji i możliwość wpływania na warunki organizacyjne są kluczowym czynnikiem zmian w zakresie wdrażania zrównoważonego rozwoju w szkołach (Kadji-Beltran, Zachariou i Stevenson 2013; Cebrián i in., 2022). Dostępne badania wskazują, że wiedza nauczycieli, ich motywacja i zaangażowanie na rzecz zrównoważonego rozwoju, wraz z aktywnym udziałem dyrektorów i całej społeczności, odgrywają kluczową rolę we włączaniu zrównoważonego rozwoju do polityki i praktyki szkolnej (Mogren i Gericke, 2017, 2019; Gan, 2021).

Zarządzanie w zakresie zrównoważonego rozwoju polega na podziale zadań i odpowiedzialności oraz wspieraniu jednostek we wprowadzaniu zmian prowadzących do zrównoważonego rozwoju (Hargreaves i Fink, 2006). Ma ono na celu raczej transformację niż adaptację, jest zorientowane na przyszłość i ma interdyscyplinarny charakter, a także wymaga sprawności i współpracy w zarządzaniu. Liderzy zrównoważonego rozwoju muszą przekładać wizję na kompleksowy proces transformacyjny, negocjować wprowadzane zmiany z różnymi organizacjami i na różnych poziomach instytucjonalnych, a także angażować i wspierać kadrę szkolną i społeczność lokalną (Scott i in., 2012).

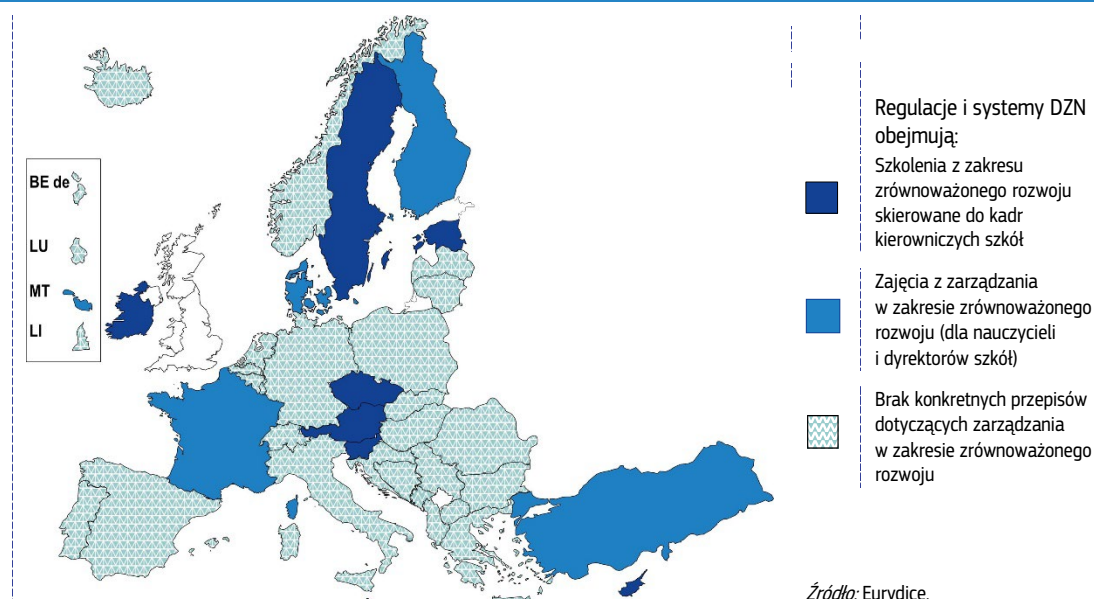
Zarządzanie na polu zrównoważonego rozwoju nie ogranicza się do dyrekcji szkół. Istnieje powszechna zgoda co do tego, że zarządzanie rozproszone i zmierzające w kierunku transformacji stanowi najodpowiedniejsze podejście prowadzące do tworzenia zrównoważonych szkół oraz angażowania społeczności edukacyjnych w zrównoważony rozwój

(Algan i Ummanel, 2019; Tilbury i Galvin, 2022). Zarządzanie rozproszone ułatwia zmiany organizacyjne, ponieważ oznacza, że kierownictwo szkół przekazuje procesy podejmowania decyzji, dążąc do współpracy całego zespołu, co z kolei prowadzi do trwałych usprawnień organizacyjnych (Harris, 2011; Spillane, 2012). Zarządzanie transformacyjne idzie o krok dalej pod względem krytycznego myślenia i zadawania pytań, ponieważ koncentruje się na zmianie istniejących założeń, postaw i zachowań związanych ze zrównoważonym rozwojem (Byung-Jik, Tae-Hyun i Se-Youn, 2018).

Większość krajów biorących udział w badaniu informuje, że regulacje i systemy DZN opisane w poprzedniej części odnoszą się nie tylko do nauczycieli, lecz także do dyrektorów szkół, którzy mają dostęp do tych samych możliwości szkoleniowych. Ponadto władze oświatowe mogą zapewniać DZN, w których kładzie się nacisk na budowanie umiejętności kadr kierowniczych na rzecz zrównoważonego rozwoju. Jak wykazała Komisja Europejska w dokumencie roboczym towarzyszącym zaleceniom Rady z 2022 r., ten typ UZD nie jest systemowo dostępny we wszystkich krajach UE (Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji, Młodzieży, Sportu i Kultury, 2020).

Jak pokazuje rys. 2.4, jedynie kilkanaście systemów edukacji uwzględnia zarządzanie w obszarze zrównoważonego rozwoju w regulacjach lub systemach DZN. Siedem spośród tych systemów przewiduje określone szkolenia z zakresu zrównoważonego rozwoju dla dyrekcji szkół, kierownictwa średniego szczebla lub specjalistów zajmujących się zrównoważonym rozwojem, natomiast pięć kolejnych przewiduje zajęcia DZN skoncentrowane na zarządzaniu w dziedzinie zrównoważonego rozwoju, dostępne również dla nauczycieli.

Rys. 2.4: Uwzględnienie zarządzania w zakresie zrównoważonego rozwoju w ofercie doskonalenia zawodowego nauczycieli i dyrektorów szkół (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023



Cypr jest jedynym krajem, w którym wszyscy nowi dyrektorzy szkół muszą odbyć obowiązkowy kurs EZR, obejmujący najważniejsze koncepcje i problemy, sposoby budowania zrównoważonych szkół i pokonywania potencjalnych przeszkód oraz wspierania nauczycieli we włączaniu EZR do ich pracy. Szkolenie jest uzupełniane przez wizyty w szkołach. Przy opracowywaniu szkolnych planów działania i celów dyrekcje szkół mogą również zwracać się o pomoc do trenerów i doradców.

Sześć kolejnych krajów (Czechy, Estonia, Irlandia, Austria, Słowenia i Szwecja) informuje o określonych, nieobowiązkowych zajęciach DZN ze zrównoważonego rozwoju dla kadr kierowniczych szkół. W Czechach dodatkowo, oprócz kursów i seminariów opracowywanych przez Narodowy Instytut Pedagogiczny, dostępne są również szkolenia dla szkolnych koordynatorów EVVO (ang. Environmental Education, Training and Awareness). Tematyka obejmuje koncepcje, problemy i cele zrównoważonego rozwoju; wiarygodne źródła informacji i badań; zajęcia w terenie i poprzez działanie; podejścia interdyscyplinarne oraz włączanie tematyki środowiskowej do przedmiotów przyrodniczych i humanistycznych; motywowanie zespołu i współpracę interdyscyplinarną; budowanie partnerstw oraz promocję działalności szkoły i rozpowszechnianie informacji na ten temat. Szkolenia mają również na celu zapewnienie koordynatorom EVVO kompetencji niezbędnych do wykonywania ich obowiązków, w tym oceny i analizy EVVO w szkole, opracowania i wdrożenia szkolnego programu EVVO,

angażowania nauczycieli i personelu pomocniczego, planowania w zakresie bardziej ekologicznego i zrównoważonego działania szkoły i zbierania funduszy.

W Estonii plan działania dotyczący edukacji i świadomości środowiskowej wspiera z jednej strony działania DZN w EZR, z drugiej świadome środowiskowo zarządzanie przez dyrektorów, jak również inicjatywy mające na celu aktywizację szkół jako liderów ekologii i zrównoważonego rozwoju. W Irlandii transformacja środowisk uczenia się (w tym zarządzanie w EZR oraz działania obejmujące całą instytucję) i wspieranie nauczycieli (w tym szkolenie kadr kierowniczych) znajdują się wśród priorytetów drugiej strategii narodowej dla EZR do roku 2030 r. Władze oświatowe w Austrii wydały podręcznik ekologicznego zarządzania szkołą, którego celem jest wsparcie szkół w opracowywaniu planów rozwoju i wdrażania w ekologiczne zarządzanie i wspieraniu zaangażowania nauczycieli ⁽¹⁵¹⁾. Podręcznik obejmuje kompetencje związane z zarządzaniem w zakresie zrównoważonego rozwoju, takie jak zdolność do rozpoznawania skutków ekologicznych, gospodarczych i społecznych; analizowanie i rozumienie wzajemnych systemowych zależności między jednostką, społeczeństwem a środowiskiem; przyjmowanie i dostosowywanie różnych punktów widzenia i perspektyw; partycypacyjne planowanie, wykonywanie i ocena działań środowiskowych; interdyscyplinarne i analityczne podejście do środowiska; udział w sieciach badawczych; rozwój partnerstw z innymi instytucjami na poziomie lokalnym, regionalnym i krajowym.

⁽¹⁵¹⁾ Podręcznik ekologicznego zarządzania szkołą: Edukacja środowiskowa na rzecz zrównoważonego rozwoju

https://oekolog.at/dokumente/100/bmbf_oekolog_handbuch17_web.pdf.

W Słowenii krajowa szkoła dla liderów oświaty organizuje szkolenia EZR dla dyrektorów szkół (w tym z włączającego podejścia do rozwoju szkół i zarządzania rozproszonego), a sieć „uczących się szkół” oferuje szkolenia dotyczące podejść holistycznych. Ministerstwo Edukacji organizuje w tej dziedzinie warsztaty. „Zarządzanie w uczeniu się na rzecz zrównoważonego rozwoju dla kadr kierowniczych” to kurs dla dyrekcji szkół i kierownictwa średniego szczebla finansowany przez szwedzką agencję edukacji, a realizowany przez różne uniwersytety w kraju.

Kilka krajów informuje o możliwości udziału w zajęciach DZN na temat zarządzania zrównoważonym rozwojem dla nauczycieli i dyrekcji szkół. W Danii kursy dyplomowe dla nauczycieli obejmują również tematykę „zarządzanie i zrównoważony rozwój”, a także „doradztwo zawodowe i zrównoważony rozwój”. Zarządzanie w dziedzinie zrównoważonego rozwoju objęte jest krajowym planem kształcenia nauczycieli we Francji ⁽¹⁵²⁾ oraz kursami oferowanymi przez agencje kształcenia nauczycieli na Malcie i w Turcji. Fińska Narodowa Agencja Edukacji wspiera programy DZN mające na celu rozwój kompetencji dotyczących zarządzania zrównoważonym rozwojem.

2.5. Wspieranie nauczycieli w realizowaniu edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju

Zalecenie Rady z 2022 r. określa dodatkowe środki mogące pomóc nauczycielom w realizacji edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w szkole, w tym zatrudnianie

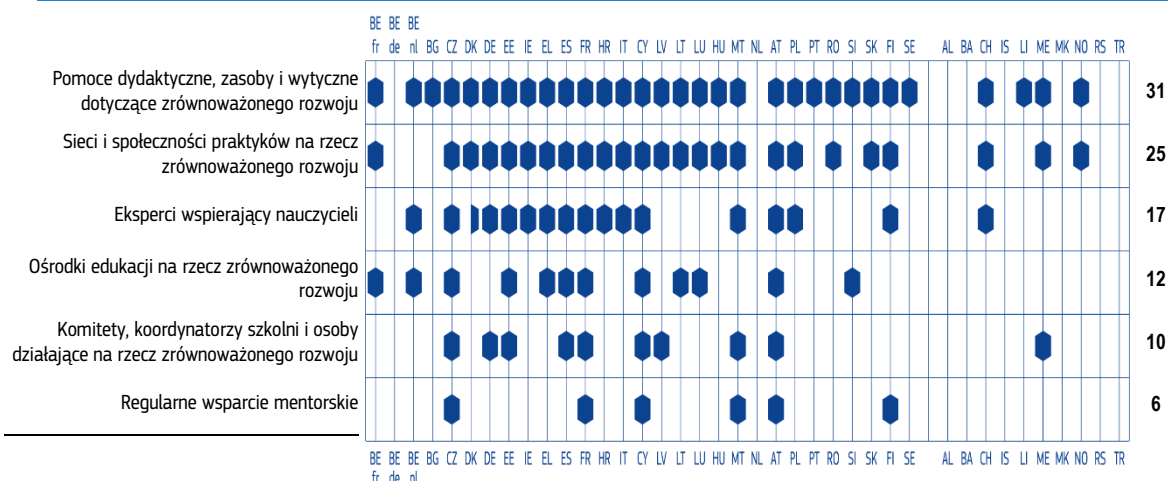
koordynatorów ds. zrównoważonego rozwoju oraz wspieranie działań mentorskich i budowanie kontaktów z ośrodkami eksperckimi.

Niniejsza część raportu bada dostępność następujących środków wsparcia w systemach edukacji w Europie:

- opracowywanie pomocy dydaktycznych, zasobów i wytycznych na temat włączania zrównoważonego rozwoju do nauczania;
- tworzenie specjalnych sieci i społeczności praktyków na rzecz zrównoważonego rozwoju;
- wsparcie ze strony podmiotów eksperckich;
- tworzenie ośrodków edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju;
- powoływanie komitetów, koordynatorów szkolnych i delegatów na rzecz zrównoważonego rozwoju;
- dostęp do wsparcia mentorskiego w obszarze zrównoważonego rozwoju.

Jak pokazuje rys. 2.5, około trzech czwartych badanych systemów edukacji wspiera nauczycieli pomocami dydaktycznymi, zasobami lub wytycznymi, często także przez tworzenie wyspecjalizowanych sieci i społeczności praktyków. Nauczyciele otrzymują wsparcie ze strony podmiotów eksperckich w mniej niż połowie systemów, natomiast ze strony ośrodków edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i koordynatorów szkolnych – w mniej niż jednej trzeciej. Jedynie w kilku systemach działa regularne wsparcie mentorskie.

Rys. 2.5: Środki wsparcia nauczycieli realizujących edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023



Źródło: Eurydice.

Informacje dotyczące poszczególnych krajów

Dania: Kategoria „eksperti wspierający nauczycieli” odnosi się wyłącznie do ISCED 34.

⁽¹⁵²⁾ Począwszy od września 2023 r., podnoszenie świadomości zarządzania na polu zrównoważonego rozwoju jest wzmacniane

i upowszechniane wśród personelu kierowniczego administracji publicznej, w tym członków dyrekcji szkolnych.

Najpowszechniej występującym środkiem wsparcia jest opracowywanie pomocy dydaktycznych, zasobów i wytycznych pomagających nauczycielom we włączaniu zrównoważonego rozwoju do nauczania. Środek ten jest dostępny we wszystkich, oprócz ośmiu, systemach nauczania (Wspólnota Niemieckojęzyczna Belgii, Holandia, Albania, Bośnia i Hercegowina, Islandia, Macedonia Północna, Serbia i Turcja), które nie informują o żadnych środkach wsparcia.

Opracowywanie pomocy dydaktycznych, zasobów i wytycznych jest jedynym środkiem wsparcia w Bułgarii, Portugalii, Szwecji i Liechtensteinie. We Wspólnocie Flamandzkiej Belgii centrum edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju (*Duurzaam educatiepunt*) oferuje pomoce dydaktyczne i narzędzia praktyczne pozwalające na poszerzanie wiedzy o zrównoważonym rozwoju, a także prowadzi trzy ośrodki edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju otwarte dla nauczycieli i ich uczniów. W Słowenii wytyczne EZR obejmują kształcenie nauczycieli, opracowywanie pomocy dydaktycznych i zasobów oraz promocję badań i współpracy z innymi podmiotami ⁽¹⁵³⁾. Według wytycznych szkoły powinny planować EZR w odpowiednich dokumentach szkolnych. Centrum Edukacji Szkolnej i Terenowej (ČŠOD), prowadzące 26 obiektów w całym kraju, wspiera szkoły w realizacji zajęć w terenie oraz oferuje szkolenia i wdrożenie do pracy badawczej.

Pozostałe 24 kraje zapewniają możliwość skorzystania z pomocy dydaktycznych, zasobów i wytycznych, posiadają również specjalne sieci i społeczności praktyków – jest to druga najczęściej występująca forma wsparcia. Węgry, Rumunia, Słowacja i Norwegia informują jedynie o tych dwóch środkach wsparcia, natomiast pozostałych 20 systemów oferuje nauczycielom dodatkowe wsparcie uzyskiwane dzięki pomocy eksperckiej, a także ośrodków edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, mentorów, koordynatorów szkolnych lub komitetów. Poniższa analiza przedstawia szczegółowe informacje na temat tych systemów według dostępnych środków wsparcia uszeregowanych rosnąco.

Ponadto, oprócz szerokiej gamy pomocy dydaktycznych, zasobów i dostępu do specjalnych sieci, Irlandia, Chorwacja, Włochy, Polska i Szwajcaria mają do dyspozycji ekspertów wspierających nauczycieli w uczeniu na rzecz zrównoważonego rozwoju. Nauczyciele w Danii (jedynie w szkołach średnich II stopnia) otrzymują dodatkowe wsparcie ze strony doradców metodycznych, natomiast na Łotwie korzystają ze wsparcia gminnych koordynatorów zrównoważonego rozwoju, z kolei w Czarnogórze – mogą korzystać z pomocy koordynatorów „ekoszkolnych”. We Wspólnocie Francuskiej Belgii, na Litwie i w Luksemburgu nauczyciele otrzymują dodatkowe wsparcie ze strony specjalistycznych ośrodków edukacyjnych.

Niemcy, Grecja i Finlandia dysponują czterema środkami wsparcia. W Niemczech Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych oraz Ministerstwo Środowiska, Ochrony Przyrody, Bezpieczeństwa Atomowego i Ochrony Konsumenta zapewnia pomoce dydaktyczne i zasoby, natomiast w landach funkcjonują biura koordynacji, agencje wsparcia, grupy robocze, szkolne punkty kontaktowe i wyspecjalizowani doradcy. W Grecji laboratoria umiejętności oferują materiały edukacyjne i zasoby dla nauczycieli ⁽¹⁵⁴⁾, natomiast ośrodki edukacji na rzecz środowiska i zrównoważonego rozwoju (KEPEA) prowadzą badania i analizy, opracowują materiały, zasoby i wytyczne, wspierają szkoły w projektowaniu i wdrażaniu zajęć oraz promują budowanie partnerstw i sieci ⁽¹⁵⁵⁾. Regionalne rady ds. nadzoru nad jakością edukacji (PESEP) wspierają edukację nauczycieli w zakresie zrównoważonego rozwoju, współpracy między organizacjami i instytucjami oraz pomagają w opracowywaniu szkolnych planów zrównoważonego rozwoju. W Finlandii władze oświatowe wydały przewodnik informujący o rozwoju nauki, kultury szkolnej i codziennych praktyk związanych ze zrównoważonym rozwojem ⁽¹⁵⁶⁾, a także stworzyły sieć szkół prowadzących projekty z zakresu zrównoważonego rozwoju oraz oferujących wsparcie i szkolenia dla nauczycieli i kadr kierowniczych ⁽¹⁵⁷⁾.

Estonia, Hiszpania i Malta informują o pięciu dostępnych środkach wsparcia. W Estonii plan

⁽¹⁵³⁾ https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/SRI/nacionalne_smernice_VITR_2007.pdf

⁽¹⁵⁴⁾ <http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs>

⁽¹⁵⁵⁾ Ustawa 4823/2021, art. 6 i 18, s. 8935 i 8949–8950 (https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi?fek_pdf=2021010136).

⁽¹⁵⁶⁾ <https://www.oph.fi/fi/kestava-tulevaisuus>

⁽¹⁵⁷⁾ <https://okm.fi/-/mittava-ilmasto-ja-kestavyyskasvatushanke-tukemaan-koulujen-ja-oppilaitosten-ilmastototvota>; <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen/kestavyyskasvatuksen-kehittamishanke>

edukacji ekologicznej i podnoszenia świadomości środowiskowej zaleca opracowywanie pomocy dydaktycznych, współpracę między szkołami a ośrodkami edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju oraz tworzenie specjalnych tematycznych sieci dla nauczycieli. Szkoły z certyfikatem „ekoszkola” mają koordynatorów wspierających działania związane z programem. W Hiszpanii Narodowe Centrum Edukacji Środowiskowej (Ceneam) dostarcza informacje i prowadzi badania na temat zrównoważonego rozwoju, udostępnia pomoce i zasoby, organizuje seminaria, wizyty studyjne i kampanie promocyjne. Red estatal de redes de escuelas sostenibles (ESenRED) to krajowa sieć szkół zrównoważonych powstała w wyniku inicjatywy centralnych i regionalnych władz oświatowych we współpracy z Ceneam. Ma na celu ułatwianie wymiany, współpracy i upowszechniania działań, zasobów i pomysłów; promowanie refleksji, oceny i innowacji w praktyce nauczania oraz opracowywanie wspólnych projektów i inicjatyw mających na celu podniesienie kompetencji uczniów i nauczycieli ⁽¹⁵⁸⁾. Dodatkowo wiele wspólnot autonomicznych powołało podmioty eksperckie w celu wsparcia nauczycieli lub wprowadziło przepisy regulujące mianowanie szkolnych koordynatorów ds. zrównoważonego rozwoju. Na Malcie Dyrekcja ds. nauki i programów oceny oferuje szeroką gamę zasobów, zapewnia szkolenia (coaching) dla nauczycieli, wspiera szkoły w opracowywaniu planów kształcenia i wdrażaniu podejścia kompleksowego oraz organizuje spotkania mające na celu wymianę informacji i najlepszych praktyk. „Ekoszkoly” mają komitety uczniowskie, którymi opiekuje się wyznaczony nauczyciel.

Czechy, Francja, Cypr i Austria zgłaszają najbardziej kompleksowe podejścia we wspieraniu nauczycieli – obejmują one wszystkie sześć środków wsparcia.

W Czechach nauczyciele i dyrekcje szkół mają dostęp do pomocy dydaktycznych i zasobów zapewnianych przez Narodowy Instytut Pedagogiczny ⁽¹⁵⁹⁾, Ministerstwo Środowiska w trakcie europejskiego tygodnia zrównoważonego rozwoju ⁽¹⁶⁰⁾ oraz Ministerstwo Rolnictwa w zakresie leśnictwa i ochrony lasów ⁽¹⁶¹⁾. Malý rádce kvalitní ekologické výchovy (MRKEV), zrzeszający około 700 szkół, jest jedną z wielu sieci w kraju ⁽¹⁶²⁾. Pavučina (sieć ośrodków edukacji środowiskowej) zapewnia szkolenia nauczycieli oraz promuje wprowadzanie standardów jakości i narzędzi oceny, a także wymianę i upowszechnianie dobrych praktyk ⁽¹⁶³⁾. Szkolni koordynatorzy EVVO (część 2.4) zapewniają coaching i mentoring dla nauczycieli i dyrekcji szkół oraz są odpowiedzialni za ewaluację edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w szkole oraz za opracowanie i wdrożenie rocznego programu szkolnego. Komitet ds. EZR (z przedstawicielami kilku ministerstw, organizacji pozarządowych i instytucji szkolnictwa wyższego) udziela wskazówek dotyczących realizacji inicjatyw związanych ze zrównoważonym rozwojem w szkole ⁽¹⁶⁴⁾. „Ekoośrodki” (finansowane przez Ministerstwo Środowiska) mają na celu promocję edukacji ekologicznej oraz podnoszenie świadomości społecznej przez szkolenia, udostępnianie zasobów i organizację zajęć ⁽¹⁶⁵⁾. Umiejscowione w obszarach chronionych tzw. domy natury oferują programy edukacyjne i pomoce dla gości i szkół ⁽¹⁶⁶⁾.

We Francji Ministerstwo Edukacji Narodowej ⁽¹⁶⁷⁾, Canopé ⁽¹⁶⁸⁾ i *académies* ⁽¹⁶⁹⁾ zapewniają szeroki dostęp do zasobów i materiałów dla nauczycieli. Dodatkowe materiały przekazują Ministerstwo Transformacji Ekologicznej i Spójności Terytorialnej, krajowe ośrodki naukowe (Centre national de la recherche scientifique (CNRS) ⁽¹⁷⁰⁾, Muzeum Historii Naturalnej ⁽¹⁷¹⁾, Francuski Instytut Eksploatacji Morza (Ifremer) ⁽¹⁷²⁾, domy nauki ⁽¹⁷³⁾, Francuskie

⁽¹⁵⁸⁾ <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/mini-portales-tematicos/esenred/que-es-esenred.html>

⁽¹⁵⁹⁾ Narodowy Instytut Pedagogiczny: szkoła wirtualna (Národní pedagogický institut České republiky – Virtuální škola) (<https://www.npi.cz/virtualniskola>); portal metodyczny RVP.CZ (Metodický portál RVP.CZ) (<https://rvp.cz/>); katalog EMA (<https://ema.rvp.cz/>).

⁽¹⁶⁰⁾ <https://www.tydenudrizitelnosti.cz/pro-skoly/>

⁽¹⁶¹⁾ <https://www.lesnipedagogika.cz/cz/lesni-pedagogika>

⁽¹⁶²⁾ <http://www.pavucina-sev.cz/rubrika/70-PROGRAMY-MRKEV/index.htm>

⁽¹⁶³⁾ <http://www.pavucina-sev.cz/>

⁽¹⁶⁴⁾ Komitet ds. edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju (Výbor pro vzdělávání k udržitelnému rozvoji) (<https://www.cr2030.cz/rvur/vybor-pro-vzdelavani-k-udrizitelnemu-rozvoji/>).

⁽¹⁶⁵⁾ <https://www.ekocentra.cz/>

⁽¹⁶⁶⁾ <https://www.dumprirody.cz/domy-prirody/> (CZ); <https://www.dumprirody.cz/en/> (EN).

⁽¹⁶⁷⁾ <https://eduscol.education.fr/1117/education-au-developpement-durable>

⁽¹⁶⁸⁾ <https://www.reseau-canope.fr/notice/education-au-developpement-durable.html>

⁽¹⁶⁹⁾ Akadémie (*académies*) to jednostki podziału terytorialnego stosowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej Francji.

⁽¹⁷⁰⁾ <https://sagascience.com/>

⁽¹⁷¹⁾ <https://www.mnhn.fr/fr/decouvrir-les-ressources-pedagogiques>

⁽¹⁷²⁾ <https://www.ifremer.fr/fr/ressources>

⁽¹⁷³⁾ <https://maisons-pour-la-science.org/>

Biuro Bioróżnorodności (¹⁷⁴)), a także stowarzyszenia i organizacje międzynarodowe, z którymi zawarte zostały umowy na poziomie krajowym lub lokalnym. Na poziomie centralnym zostali powołani: wyższy urzędnik ds. EZR oraz inspektor generalny, każdy z nich działa zgodnie z ustalonymi obowiązkami. W każdym okręgu edukacyjnym (*académie*) wyznaczony jest koordynator ds. EZR, który jest odpowiedzialny za plan doskonalenia zawodowego nauczycieli (DZN), promowanie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, dzielenie się wiedzą oraz koordynację działań osób odpowiedzialnych za EZR w okręgach i szkołach. Ponadto w każdym okręgu działa komitet sterujący ds. EZR oraz komitet ds. zdrowia oraz edukacji obywatelskiej i ekologicznej. Wysoki urzędnik ds. EZR i inspektor generalny odbywają kilka spotkań rocznie z kierownikami placówek w celu wymiany informacji i dobrych praktyk. Na poziomie szkoły działa koordynator EZR zapewniający wsparcie i wskazówki dla nauczycieli i dyrekcji. Szkoły średnie mają również komitety ds. edukacji zdrowotnej, obywatelskiej i środowiskowej, w których skład wchodzi także przedstawiciele uczniów. Komitety projektują, wdrażają i oceniają działania szkoły według priorytetów i działań lokalnych, krajowych, jak również na poziomie *académies*. Co roku organizowane jest krajowe forum zrzeszające koordynatorów EZR i przedstawicieli wszystkich szczebli, pozostałe zainteresowane strony i partnerów szkoły.

Cypryjskie władze oświatowe opracowały wielomodułowe narzędzia dla różnych tematów dotyczących zrównoważonego rozwoju, według określonej metodologii, dostosowane dla każdej klasy i różnych poziomów nauczania (¹⁷⁵). W celu informowania, angażowania i motywowania uczniów niedawno przekazano do wszystkich szkół opracowane „inteligentne” książki na temat celów zrównoważonego rozwoju. Istnieją sieci „ekoszkół”, ośrodków edukacji środowiskowej oraz specjalistyczne komórki (utworzone w ministerstwach) mające na celu wsparcie skutecznego włączania edukacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju na wszystkich poziomach edukacji w sposób harmonijny i holistyczny. Część nauczycieli przechodzi specjalne przeszkolenie przygotowujące do działania w charakterze koordynatorów szkolnych i do prowadzenia punktów kontaktu z komórką ekspercką

w ministerstwie. Doradcy szkolni ds. EZR oferują nauczycielom szkolenie w formie coachingu, istnieje także program pilotażowy, w którym starsi nauczyciele stają się mentorami dla młodszych kolegów w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju.

W Austrii program Ökolog utworzył sieci regionalne we wszystkich prowincjach, jak również powołał w celu wspierania szkolnej kultury zrównoważonego rozwoju koordynatorów w szkołach uczestniczących w programie i uczelniach odpowiedzialnych za kształcenie nauczycieli (¹⁷⁶). Szkolni koordynatorzy 700 szkół Ökolog i 14 uczelni kształcących nauczycieli powołali zespoły promujące wdrażanie EZR w szkołach. Wspierają ich regionalne zespoły koordynujące (w skład których wchodzi nauczyciele, członkowie komisji oświatowych oraz przedstawiciele rządów krajów związkowych, uczelni kształcących nauczycieli i organizacji pozarządowych). Ökolog oferuje pomoce dydaktyczne i materiały edukacyjne, zapewnia szkolenia i indywidualny coaching w obszarze EZR oraz organizuje wydarzenia i seminaria. Styryjski Ośrodek Edukacji Ekologicznej oferuje szeroką gamę pomocy dydaktycznych, kursów i szkoleń na temat EZR (¹⁷⁷). Forum Edukacji Środowiskowej – organizowane przez Ministerstwo Edukacji, Nauki i Badań oraz Ministerstwo Działań na rzecz Klimatu, Środowiska, Energii, Mobilności, Innowacji i Technologii – zapewnia kursy, wykłady, pomoce dla szkół, podcasty i finansowanie dla projektów. Zaangażowane w EZR są również trzy spośród sześciu austriackich ośrodków kompetencyjnych.

2.6. Podsumowanie

Nauczyciele odgrywają kluczową rolę w rozwoju kompetencji dotyczących zrównoważonego rozwoju wśród uczniów, niezbędne jest jednak zapewnienie im wsparcia, wskazówek i szkoleń. W większości krajów europejskich oferowane są zajęcia na temat zrównoważonego rozwoju oraz inne środki wsparcia dla nauczycieli. Jednak tylko nieliczne kraje mają w programach kształcenia nauczycieli i uzyskiwanych przez nich kwalifikacjach wyznaczone cele kształcenia lub wymogi tematyczne związane ze zrównoważonym rozwojem.

(¹⁷⁴) <https://www.ofb.gouv.fr/ressources-pour-les-eleves-et-les-enseignants>

(¹⁷⁵) <https://peeaaad.schools.ac.cy/index.php/el>

(¹⁷⁶) Ökolog (<https://oekolog.at/>).

(¹⁷⁷) <https://www.ubz-stmk.at/>

Jedynie w kilkunastu systemach edukacji kompetencje dotyczące zrównoważonego rozwoju zostały włączone do ogólnych lub szczegółowych wymagań kompetencyjnych dla nauczycieli (rys. 2.1), a w mniej niż połowie regulacje i wytyczne wyznaczające minimalne standardy lub treści programów kształcenia nauczycieli uwzględniają efekty kształcenia związane ze zrównoważonym rozwojem (rys. 2.2). Efekty te zazwyczaj odnoszą się do rozumienia kluczowych koncepcji, wartości i problemów związanych ze zrównoważonym rozwojem oraz ich włączenia do nauczania w perspektywie interdyscyplinarnej. Należą do nich: pobudzanie krytycznego myślenia, wizjonerstwa / kreowania wizji i rozwiązywanie problemów oraz rozumienie i poszanowanie wartości innych. Efekty kształcenia odnoszące się do sprawczości politycznej, odpowiedzialności indywidualnej i zbiorowej, myślenia systemowego, a zwłaszcza budowania partnerstw na rzecz zrównoważonego rozwoju pojawiają się rzadziej.

Regulacje lub systemy DZN obejmujące edukację na temat zrównoważonego rozwoju są dostępne we wszystkich systemach poza siedmioma (rys. 2.3). Wyzwanie polega tu na tworzeniu zachęt do uczestnictwa nauczycieli w zajęciach mających zazwyczaj charakter dobrowolny. W przypadku rozwoju zawodowego nauczycieli czynnych zawodowo największy nacisk kładzie się na zrozumienie kluczowych koncepcji, problemów

i wartości, następnie na innowacyjne i angażujące metodologie oraz przekrojowe i interdyscyplinarne podejścia do nauczania. Rzadziej skupia się uwagę na budowaniu kompetencji nauczycieli w tworzeniu partnerstw tworzących relacje uczniów z przyrodą oraz społecznościami lokalnymi i globalnymi. Chociaż możliwości DZN opisane powyżej zazwyczaj dotyczą również dyrekcji szkół, kilkanaście systemów edukacji zapewnia szkolenia zawodowe z zakresu zrównoważonego rozwoju adresowane specjalnie do kadr kierowniczych szkół bądź koncentrujące się na tematyce zarządzania na rzecz zrównoważonego rozwoju (rys. 2.4).

Większość systemów edukacji zapewnia materiały dydaktyczne, zasoby lub wskazówki na temat włączania zrównoważonego rozwoju do podstawy programowej – często wspierają one również tworzenie wyspecjalizowanych sieci lub społeczności praktyków, w których nauczyciele i dyrektorzy szkół mogą wymieniać się informacjami, dzielić najlepszymi praktykami i budować partnerstwa (rys. 2.5). Nauczyciele otrzymują wsparcie ze strony ekspertów w prawie połowie systemów, a w kilkunastu pomoc mogą uzyskać w ośrodkach edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Zorganizowane wsparcie ze strony koordynatorów szkolnych lub mentorów jest dostępne jedynie w kilku krajach.

Rozdział 3: Kompleksowe podejście do zrównoważonego rozwoju, wsparcie dla szkół i monitorowanie

Uczenie się na rzecz zrównoważonego rozwoju to holistyczna i transformacyjna forma edukacji, która obejmuje zarówno treści nauczania i efekty kształcenia, jak i metody dydaktyczne oraz środowisko nauki. Wymaga stosowania podejścia kompleksowego i wiąże się z koniecznością wprowadzenia szeroko zakrojonych zmian. Zmiany te dotyczą kultury i etosu szkoły, jej infrastruktury i funkcjonowania, przestrzeni fizycznej, struktur organizacyjnych, zarządzania, gospodarki zasobami i ich wykorzystywania (dotyczy to np. energii, recyklingu, zużycia wody i papieru), metod dydaktycznych, realizacji programu, współpracy podmiotów oraz partnerstw z lokalną społecznością (Evans, Whitehouse i Gooch, 2012; Watson i in., 2013; Jucker i Mathar, 2015). Całościowe podejście do zrównoważonego rozwoju stwarza przestrzeń do nauki i realizowania zasad zrównoważonego rozwoju w całym środowisku szkolnym i wszędzie tam, gdzie podstawa programowa powiązana jest ze zrównoważonymi praktykami szkoły – we wszystkich aspektach jej działalności (UNESCO, 2017; Tilbury i Galvin, 2022).

Choć w ostatnich dekadach nastąpił znaczący postęp w uwzględnianiu uczenia się na rzecz zrównoważonego rozwoju w szkołach, podejścia kompleksowe włączające zrównoważony rozwój do ich działań nigdzie nie są szeroko rozpowszechnione (UNESCO, 2020). Zalecenie Rady w sprawie uczenia się na rzecz transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju wskazuje: „Podejścia, w których w całej instytucji we wszystkich obszarach działalności uwzględnia się zrównoważony rozwój, nie są wciąż dostatecznie stosowane” ⁽¹⁷⁸⁾. We wspomnianym zarządzeniu zaleca się również państwom członkowskim UE „wspieranie i ułatwianie skutecznych działań całej instytucji na rzecz zrównoważonego rozwoju, obejmujących nauczanie i uczenie się, wizję, planowanie i zarządzanie, aktywne uczestnictwo uczniów i kadry, zaangażowanie rodzin, zarządzanie budynkami i zasobami, partnerstwo ze społecznościami lokalnymi i szerszymi społecznościami oraz badania naukowe i innowacje” ⁽¹⁷⁹⁾. Według Komisji

Europejskiej (Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji, Młodzieży, Sportu i Kultury, 2021) brakuje kompleksowych polityk dotyczących podejść całościowych do zrównoważonego rozwoju w szkołach. Prowadzi to do sytuacji, w której uwzględnianie zrównoważonego rozwoju może być uzależnione od dostępności zasobów oraz osobistego zaangażowania nauczycieli i dyrektorów szkół. Ekspertki zwracają uwagę, że wyzwania dotyczące realizowania kompleksowych podejść do zrównoważonego rozwoju wiążą się z niewystarczającym uwzględnieniem tego tematu w kształceniu nauczycieli, niskim poziomem ich wiedzy i zaangażowania, brakiem zasobów lub wiedzy eksperckiej oraz słabą współpracą i brakiem działania zespołowego w szkołach ze względu na rozbieżności w postrzeganiu zrównoważonego rozwoju (Mogren i Gericke, 2019; Tilbury i Galvin, 2022).

Optymalnym rozwiązaniem byłoby, gdyby szkoły oferowały środowisko nauki ułatwiające rozwój kompetencji związanych ze zrównoważonym rozwojem, rozwijały działania i plany edukacyjne realizujące cele związane ze sprawiedliwością społeczną, zrównoważonym rozwojem i równością (Wiek, Withycombe i Redman, 2011; Brundiers i in., 2021). Dostępne badania na temat transformacyjnego uczenia się na rzecz zrównoważonego rozwoju wskazują na konieczność tworzenia otwartych środowisk nauki oraz opracowywania hybrydowych, aktywizujących metod dydaktycznych, które włączają w cały proces wiele podmiotów i włączają się w ich głosy w dyskusji (Bürgener i Barth, 2018; Lotz-Sisitka i in., 2015; Mulà, Cebrián i Junyent, 2022; Wals, Mochizuki i Leicht, 2017).

Szkoły uczestniczące w programach zrównoważonego rozwoju, jak na przykład program „ekoszkola” (lub „zielona szkoła”) ⁽¹⁸⁰⁾ lub Sieć Szkół UNESCO ⁽¹⁸¹⁾, opracowały podobne działania – programy gospodarki energią i odpadami, rozwiązywania problemów, działania środowiskowe i kampanie edukacyjne (Green i Somerville, 2015). Jednak zmiana modelu lub całościowa

⁽¹⁷⁸⁾ Zalecenie Rady z dnia 16 czerwca 2022 r. w sprawie uczenia się na rzecz transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju 2022/C 243/01 (Dz.Urz. C 243, 27.6.2022, s. 1).

⁽¹⁷⁹⁾ Zalecenie Rady z dnia 16 czerwca 2022 r. w sprawie uczenia się na rzecz transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju 2022/C 243/01 (Dz.Urz. C 243, 27.6.2022, s. 1).

⁽¹⁸⁰⁾ <https://www.ecoschools.global/>

⁽¹⁸¹⁾ <https://www.unesco.org/en/aspnet>

transformacja muszą dopiero zostać zrealizowane (Symons, 2008; Jucker i Mathar, 2015). Choć dostępne w szkołach programy, które dotyczą zrównoważonego rozwoju, generalnie mają pozytywny wpływ na zarządzanie środowiskiem i efekty działania szkół (Gough, Lee i Tsang, 2020), to jednak potwierdzenie tego zjawiska w postaci wyników nauczania jest ograniczone i niejednoznaczne.

Badanie Mogren, Gerickego i Scherpa (2019) dotyczące różnic między szkołami aktywnymi na polu zrównoważonego rozwoju a innymi szkołami w Szwecji wskazuje, że szkoły realizujące program zrównoważeniowy pracują w oparciu o wyższą jakość procesy udoskonalające i bardziej spójną organizację, a także dysponują większymi zasobami umożliwiającymi wprowadzanie metod dydaktycznych związanych ze zrównoważonym rozwojem. Laurie i in. (2016) zbadali szkoły aktywne w działaniach na rzecz zrównoważonego rozwoju w 14 krajach, w tym Belgii, Niemczech, Estonii, Holandii, Finlandii i Szwecji. Wyniki tych badań dobitnie pokazują, że uczniowie dysponują nie tylko wiedzą teoretyczną – rozwijają umiejętność krytycznego myślenia i umiejętności badawcze – lecz także posiadają głębokie zrozumienie zrównoważonego rozwoju jako całości. Boeve-de Pauw i Van Petegem (2018) skoncentrowali się na skuteczności projektu „ekoszkół” we Flandrii (Belgia) – w podsumowaniu doszli do wniosku, że mają one pozytywny wpływ edukacyjny na wyniki uczniów w zakresie teoretycznej wiedzy, lecz mniejszy na umiejętności praktyczne, czyli na zachowania środowiskowe. Również w badaniu przeprowadzonym w Słowenii wyodrębniono istotne różnice między uczniami „ekoszkół” a uczniami innych szkół w wiedzy o środowisku naturalnym, jednak nie w zachowaniach ani postawach wobec środowiska (Krnal i Naglič, 2009). Z oceny pilotażu programu „ekoszkół” w czeskich przedszkolach wynika jednak, że jego wdrożenie przyczyniło się do wzrostu postaw ekologicznych wśród dzieci (Cincera i in., 2017). Starsze badania wykazały ograniczony wpływ „ekoszkół” na wiedzę środowiskową uczniów, ich postawy lub zachowanie (Spinola, 2015; Olsson, Gericke i Chang Rundgren, 2016), jednak nowsze pokazują ich istotny wpływ na wszystkie trzy aspekty (Gan i in., 2019).

Olsson, Gericke i Boeve-de Pauw (2022) zbadali wdrażanie metod związanych ze zrównoważonym rozwojem i ustalili, że mają one pozytywny wpływ na kompetencje uczniów wyrażaną w działaniu na rzecz zrównoważonego rozwoju. Ważnym jest zatem skupienie się na dydaktyce na rzecz zrównoważonego rozwoju, z zapewnieniem wykorzystania zielonej przestrzeni, zajęć w terenie, a także metod opartych na działaniu, doświadczeniach i lokalnym kontekście, podejściu zorientowanym na ucznia, w sposób zintegrowany i przekrojowy wspierającym przyswajanie wiedzy oraz prowadzących do społeczno-ekonomicznych

i behawioralnych rezultatów uczenia się (UNESCO, 2017; Tilbury i Galvin, 2022).

W podobny sposób Papadopoulou, Kazana i Armakolas (2020) argumentują, że wykorzystanie ogrodu szkolnego do celów edukacyjnych zapewnia wiele korzyści, takich jak poprawa zdrowia emocjonalnego, społecznego i fizycznego, a także jest drogą wiodącą do nauki przez doświadczenie i tym samym do zrównoważonego rozwoju przez praktyczne działania. Nauczanie i uczenie się na świeżym powietrzu (zwłaszcza praca w terenie, wycieczki i zajęcia przyrodnicze) oferują uczniom cenne możliwości doświadczania obcowania z naturalnym środowiskiem, interdyscyplinarnego uczenia się poza szkołą oraz głębszego rozumienia zrównoważonego rozwoju (Jeronen, Palmberg i Yli-Panula, 2017).

Istniejąca literatura badawcza podkreśla również wagę więzi między uczeniem się a lokalną społecznością, które niesie ze sobą korzyść wynikającą z wpajania uczniom poczucia przynależności do środowiska, pielęgnowania partnerstw oraz angażowania się wraz ze społecznościami lokalnymi w działania na rzecz klimatu i zrównoważonego rozwoju (Symons, 2008; Green i Somerville, 2015). Ważne jest włączanie uczniów w naukę o społecznościach lokalnych i w działania na rzecz zrównoważonego rozwoju w formie programów tworzonych w relacji z tymi społecznościami, a także lokalnych projektów edukacyjnych i współpracy z różnymi podmiotami, które pozwalają dostrzec różne perspektywy – wiedzę pochodzącą zarówno z, jak i spoza świata nauki (UNESCO, 2017; Anderson i Jacobson, 2018; Östman, Van Poeck i Öhman, 2019; Taylor i in., 2019). Współpraca z podmiotami działającymi w danej społeczności może pobudzić motywację zarówno nauczycieli, jak i uczniów, rozwijać ich umiejętności, wzmocnić zasoby finansowe i dać wsparcie potrzebne do włączenia zrównoważonego rozwoju do edukacji szkolnej (Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji, Młodzieży, Sportu i Kultury, 2021). W tym sensie postrzeganie szkoły jako aktywnego laboratorium oraz tworzenie powiązań między doświadczeniami uczniów a zagadnieniami zrównoważonego rozwoju i procesami decyzyjnymi w kontekście edukacyjnym jest niezbędne dla uczynienia zrównoważonych stylów życia, zachowań i wyborów częścią edukacji transformacyjnej (Jucker i Mathar, 2015; Tilbury i Galvin, 2022).

Wsparcie ze strony rodzin i społeczności ma fundamentalne znaczenie dla zaangażowania uczniów i szkół na rzecz zrównoważonego rozwoju (Evans, Whitehouse i Gooch, 2012; Duarte, Escario i Sanagustín, 2017). W rzeczywistości istnieje pozytywna zależność między zachowaniami ekologicznymi rodziców a ich dzieci (OECD, 2022). Oznacza to, że dzieci częściej angażują się w działania na rzecz środowiska, jeśli widzą takie zachowania u swoich

opiekunów. Dzieci zaś mogą przekazywać rodzicom wartości i zachowania poznane w szkole. Wiedza uczniów i młodych ludzi (jako inicjatorów zmian w swoich społecznościach) znajduje odzwierciedlenie w powstających młodzieżowych ruchach społecznych na rzecz zrównoważonego rozwoju i zmian klimatu, jak np. Młodzieżowy Strajk Klimatyczny (Biasutti, 2015; Deisenrieder i in., 2020).

Choć wiele spośród działań potrzebnych do rozwinięcia kompleksowych podejść do zrównoważonego rozwoju musi być opracowywanych i wdrażanych przez same szkoły, co odzwierciedla ich autonomię, niniejszy rozdział zajmuje się działaniami na najwyższym szczeblu mającymi na celu utworzenie wspierających i skutecznych środowisk uczenia się umożliwiających szkole jako całości zbudowanie aktywności w obszarze zrównoważonego rozwoju. Działania te zawierają wskazówki co do strategii zrównoważonego rozwoju na poziomie szkoły, wspierania współpracy z podmiotami spoza szkoły, a także inwestycji w infrastrukturę szkolną i w podejmowane projekty. Szczegółowo niniejszy rozdział ujmuje tę tematykę następująco: część 3.1 przedstawia dane dotyczące wskazówek i wsparcia dla kompleksowych podejść do zrównoważonego rozwoju; część 3.2 sprawdza możliwość uzyskiwania krajowych lub regionalnych certyfikatów oraz innych niefinansowych środków promowania uczenia się na rzecz zrównoważonego rozwoju; część 3.3 bada infrastrukturę i rodzaje projektów szkolnych na małą skalę, które są istotne w uczeniu się na rzecz zrównoważonego rozwoju, a w które inwestują władze najwyższego szczebla. W części 3.4 zadaje się pytanie, czy władze najwyższego szczebla wspierają projekty szkolne angażujące podmioty spoza szkoły, takie jak organizacje pozarządowe lub rodzice. Na koniec część 3.5 bada, czy sposoby włączania zrównoważonego rozwoju do zajęć szkolnych są monitorowane.

3.1. Wskazówki i wsparcie dla kompleksowego podejścia do zrównoważonego rozwoju

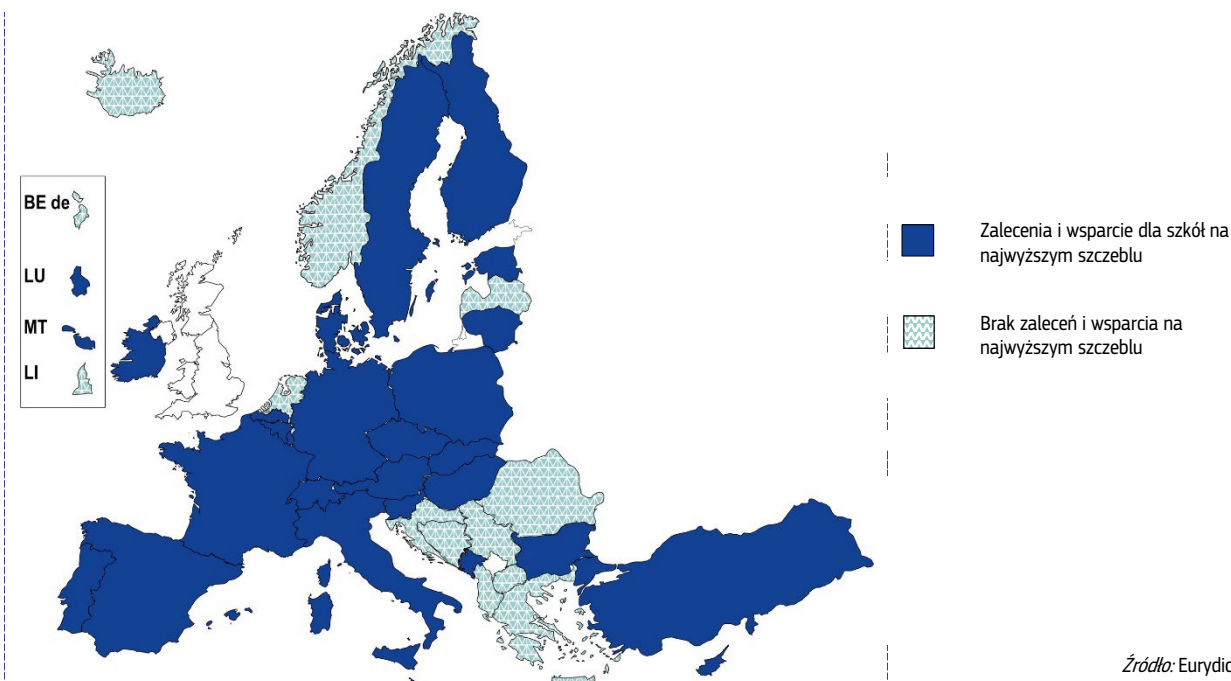
Władze najwyższego szczebla mają do odegrania istotną rolę w umożliwianiu szkołom działania na rzecz

zrównoważonego rozwoju. W najnowszym raporcie stwierdzono, że większość państw członkowskich UE wdrożyła systemowe strategie lub plany działania dotyczące zrównoważonego rozwoju, co wskazuje na wzrastającą rolę tej dziedziny (Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji, Młodzieży, Sportu i Kultury, 2021). Poza najważniejszymi obszarami uczenia się i nauczania, szkoły potrzebują również wsparcia w postaci wskazówek i zasobów wspomagających wysiłki na rzecz „zrównoważonego działania i życia w codzienności” (Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji, Młodzieży, Sportu i Kultury, 2022). Poniższa analiza koncentruje się na opracowywaniu na najwyższym szczeblu konkretnych wskazówek i wsparcia w kwestii kompleksowych podejść do zrównoważonego rozwoju.

Chociaż odnotowuje się przykłady kompleksowej realizacji edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, wciąż jednak są one rzadkie (UNESCO, 2014; Gough, Lee i Tsang, 2020; Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji, Młodzieży, Sportu i Kultury, 2021). Widoczna jest zatem potrzeba zmian dotyczących roli szkół i innych instytucji edukacyjnych oraz obecnie stosowanych podejść pedagogicznych i instytucjonalnych (Sterling i in., 2017; Wals, 2020). Ostatnie analizy wyłoniły najistotniejsze czynniki przyczyniające się do powodzenia kompleksowego podejścia do zrównoważonego rozwoju, takie jak całościowy plan, podejście perspektywiczne, zdobywanie przez uczniów praktycznego doświadczenia i akceptowanie złożoności zjawisk, szerokie spojrzenie tematyczne obejmujące kwestie nie tylko środowiskowe, lecz także społeczne i ekonomiczne, jak również nacisk na zarządzanie rozproszone (Tilbury i Galvin, 2022, s. 13–14). Podobnie Verhelst i in. (2020) określają osiem głównych cech skutecznej organizacji szkolnej: zrównoważone zarządzanie, zasoby szkolne, pluralistyczna komunikacja, wspierające relacje, skuteczność zbiorowego działania, adaptacyjność, demokratyczny proces decyzyjny i wspólna wizja.

Rys. 3.1 pokazuje, że władze najwyższego szczebla w dwóch trzecich systemów edukacji zapewniają wskazówki lub narzędzia wspierające szkoły w opracowywaniu kompleksowych planów wdrażania zrównoważonego rozwoju.

Rys. 3.1: Zalecenia i wsparcie dla szkół w opracowywaniu kompleksowego podejścia do zrównoważonego rozwoju (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023



Źródło: Eurydice.

Informacje dotyczące poszczególnych krajów

Cypr: Zalecenia i wsparcie na najwyższym poziomie mają zastosowanie jedynie do ISCED 1.

Ministerstwa edukacji i inne instytucje rządowe publikują wytyczne, organizują webinaria i tworzą witryny internetowe gromadzące zasoby pedagogiczne, zbierające najlepsze praktyki, publikujące podręczniki dla uczniów i nauczycieli. W wielu przypadkach impuls do sformułowania zaleceń i wsparcia na najwyższym poziomie wiąże się z Agendą ONZ na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030⁽¹⁸²⁾ oraz innymi inicjatywami międzynarodowymi, jak na przykład program „Ekoszkoly”⁽¹⁸³⁾. Dodatkowo konkretnych porad i wskazówek dostarczają również projekty Erasmus+⁽¹⁸⁴⁾. W większości systemów edukacji zalecenia na najwyższym poziomie odnoszą się bezpośrednio do zrównoważonego rozwoju. W niektórych systemach mogą być one jednak ujęte w działaniach promujących nauki przyrodnicze, technikę, technologię i matematykę lub edukację obywatelską.

Rys. 3.2 przedstawia informacje na temat poszczególnych obszarów otrzymujących najwięcej zaleceń i wsparcia na rzecz kompleksowego podejścia do zrównoważonego rozwoju. Pokazuje on, że najbardziej rozpowszechnione formy to wsparcie dla projektowania, monitorowania i oceny

strategii zrównoważonego rozwoju na poziomie szkolnym (narzędzia samooceny, wsparcie dla systemów certyfikatów takich jak „Ekoszkoly” itp.) oraz włączania zrównoważonego rozwoju w istniejące procesy i działania, takie jak szkolne plany rozwoju. Mniej powszechne jest wsparcie dla rozwoju zarządzania w szkołach⁽¹⁸⁵⁾, podobnie wygląda wsparcie w kategorii „inne obszary związane z kompleksowymi podejściami do zrównoważonego rozwoju” obejmujące działania, takie jak nawiązywanie partnerstw między ministerstwem edukacji a instytucjami badawczymi, publicznymi ośrodkami eksperckimi, kluczowymi organizacjami międzynarodowymi lub ministerstwami aktywnymi na polu zrównoważonego rozwoju i zmian klimatu.

Rys. 3.2 pokazuje, że – w ogólnym ujęciu – większość systemów edukacji zapewnia zalecenia lub wsparcie na najwyższym poziomie przynajmniej w dwóch spośród badanych obszarów, jedynie Wspólnota Flamandzka Belgii, Czechy, Francja, Malta, Austria i Szwecja zapewniają zalecenia i wsparcie we wszystkich czterech obszarach.

⁽¹⁸²⁾ <https://sdgs.un.org/2030agenda>

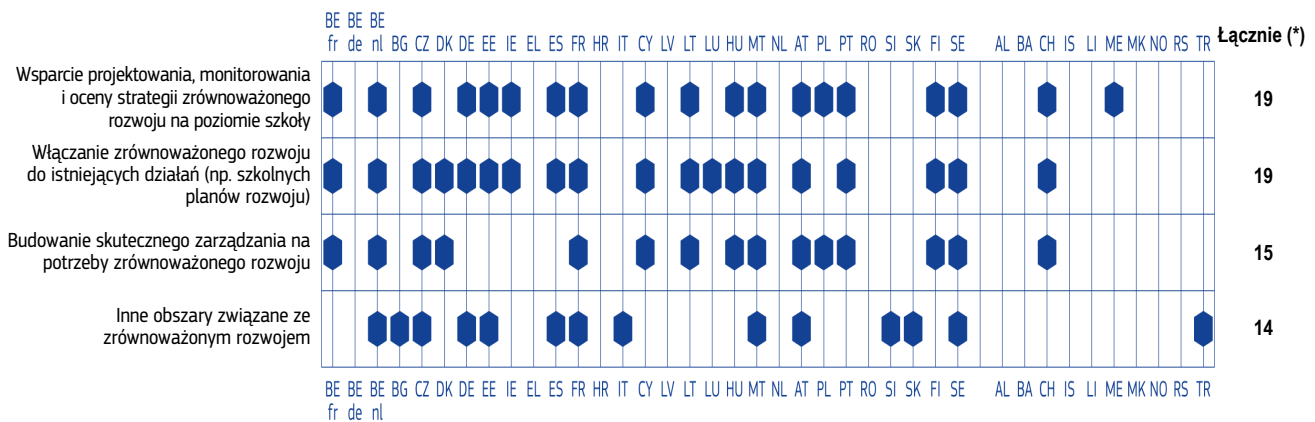
⁽¹⁸³⁾ <https://www.ecoschools.global/>

⁽¹⁸⁴⁾ Przykładowo na Litwie program „Zrównoważona szkoła” opracowany przez Centrum Dzieci i Młodzieży oraz metodologia „Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju” przygotowana w ramach zrealizowanego w Akcji 2. programu Erasmus+ partnerstwa

strategicznego „Wskocz w zrównoważone style życia” przyczyniają się do budowania kompleksowych podejść do zrównoważonego rozwoju.

⁽¹⁸⁵⁾ Więcej informacji na temat polityk najwyższego szczebla wzmacniających zarządzanie w szkołach na polu zrównoważonego rozwoju patrz część 2.4.

Rys. 3.2: Zalecenia i wsparcie dla konkretnych obszarów w kompleksowym podejściu do zrównoważonego rozwoju (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023



(*) Liczba krajów/regionów, w których kryteria są spełnione

Źródło: Eurydice.

Informacje dotyczące poszczególnych krajów

Dania: Zalecenia i wsparcie w odniesieniu do kategorii „Włączanie zrównoważonego rozwoju do istniejących procesów i działań, takich jak szkolne plany rozwoju” ma zastosowanie jedynie do poziomu ISCED 34.

Poniżej podano kilka przykładów zaleceń i wsparcia na najwyższym szczeblu w kompleksowych podejściach do zrównoważonego rozwoju.

W Niemczech wsparcie na najwyższym szczeblu w budowaniu kompleksowych podejść do zrównoważonego rozwoju ma swój początek w zaleceniach wydanych przez Stałą Konferencję Ministrów Edukacji i Kultury landów oraz Niemiecką Komisję UNESCO w zakresie EZR w szkole ⁽¹⁸⁶⁾. Niedawny – wydany w 2021 r. – dekret w sprawie EZR dla Dolnej Saksonii przykładowo wskazuje, że EZR powinna być postrzegana jako „zadanie dla całej społeczności szkolnej w ujęciu «podejścia kompleksowego»”. Dokument podkreśla również, że „podejście kompleksowe jest podejściem pedagogicznym łączącym wszystkie aspekty życia szkolnego: zarządzanie, koncepcję pedagogiczną, program nauczania, metody i pomoce dydaktyczne, działania szkoły i jej infrastrukturę. Zrównoważony rozwój nie jest zatem omawiany jedynie na lekcjach ani ujmowany wybiórczo w różnych zajęciach, lecz szkoła jako całość zostaje pomyślana od nowa... Dotyczy to robienia tego, co się mówi, i usuwania rozbieżności między wartościami deklarowanymi a realizowanymi” ⁽¹⁸⁷⁾.

We Francji komunikaty Ministerstwa Edukacji i Młodzieży wskazują potrzebę wzmocnienia EZR, przy czym główne

cele zachęcają młodzież do angażowania się, wzmocnienia partnerstw i wykorzystania systemu certyfikatów ‘*École ou Établissement en Démarche globale de Développement Durable*’ (E3D) w nagradzaniu szkół, które wdrażają zrównoważony rozwój ⁽¹⁸⁸⁾, oraz do wprowadzenia obowiązkowego wyboru ekoprzedstawicieli w szkołach średnich ⁽¹⁸⁹⁾.

W Irlandii szkoły powinny przyjąć Deklarację Polityki Zrównoważonego Rozwoju. Departament Edukacji we współpracy z głównymi partnerami opublikował zestaw narzędzi zrównoważonego rozwoju dla szkół, mający wspierać je w wydawaniu oświadczeń (załączając wzór oświadczenia), obejmujący narzędzia do samooceny, wskazówki dotyczące zrównoważonego rozwoju. Zestaw dostępny jest dla szkół od początku roku szkolnego 2023/2024 ⁽¹⁹⁰⁾.

Cypryjski Instytut Pedagogiczny opublikował liczne dokumenty z zaleceniami dla szkół podstawowych zawierające informacje co do wdrażania Polityki Zrównoważonej Edukacji Środowiskowej (skrót ang. SEEP), w których nacisk pada na następujące treści:

- SEEP jest opracowywana i wdrażana przez całą szkołę.
- Odpowiada potrzebom i szczególnym uwarunkowaniom szkoły oraz jej bezpośredniego otoczenia.

⁽¹⁸⁶⁾ https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_15_Bildung_f_nachh_Entwicklung.pdf

⁽¹⁸⁷⁾ <https://bildungsportal-niedersachsen.de/bne/schulentwicklung-1/whole-school-approach>, s. 5–6.

⁽¹⁸⁸⁾ <https://eduscol.education.fr/1118/la-labelisation-e3d>

⁽¹⁸⁹⁾ Circulaire du 27 août 2019 (<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo31/MENE1924799C.htm>); Circulaire du 24 septembre 2020 (<https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo36/MENE2025449C.htm>).

⁽¹⁹⁰⁾ [Krajowa strategia edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w Irlandii](#).

- Wymaga współpracy ze społecznością lokalną oraz tworzenia sieci współpracy z organizacjami i instytucjami.
- Umożliwia zmiany w szkole i społeczności lokalnej za pośrednictwem działań określonych w toku jej planowania.
- Uruchamia integralnie procesy samooceny dokonywane za pomocą wskaźników ⁽¹⁹¹⁾.

Ponadto szczegółowy przewodnik dla nauczycieli zawiera porady dotyczące opracowywania szkolnego planu EZR zgodnie z indywidualnymi uwarunkowaniami i potrzebami szkoły, ustalania celów dotyczących uczniów, pedagogów, szkół i społeczności, a także obejmuje objaśnienia struktury programu EZR i możliwości jego zastosowania za pośrednictwem SEEP ⁽¹⁹²⁾.

W Austrii podejście kompleksowe do EZR jest wspierane przez finansowane przez rząd sieci, programy i certyfikaty. Dodatkowo Ministerstwo Edukacji, Nauki i Badań Naukowych opublikowało *Podręcznik ekologicznego zarządzania szkołą*, który skupia się na narzędziach umożliwiających nauczycielom dokonywanie systematycznych analiz i kierowanie rozwojem działań ekologicznych w szkole ⁽¹⁹³⁾.

W Szwajcarii krajowe centrum kompetencji *éducation21* dostarcza zaleceń i narzędzi przydatnych do wprowadzania podejścia kompleksowego, obejmujących definicje, procesy i istniejące sieci ⁽¹⁹⁴⁾. Dodatkowo w specjalnym projekcie o nazwie *Bildungslandschaften* (krajobrazy edukacyjne) opracowany został zestaw narzędzi do wdrażania podejścia kompleksowego ⁽¹⁹⁵⁾.

3.2. Certyfikaty dla szkół i inne zachęty do edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju

Inicjatywy takie jak certyfikaty i nagrody dla szkół promujących edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju niosą liczne korzyści. Uzyskane uznanie wywołuje dumę wśród pracowników i uczniów, szkoła stawiana jest za przykład innym placówkom. Ogólnie mówiąc, tego typu inicjatywy zwiększają widzialność edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju oraz wspierają naukę na rzecz zrównoważonego rozwoju i dlatego zostały poddane analizie.

Programy z zakresu zrównoważonego rozwoju dla szkół istnieją w wielu krajach. Na przykład program „Zielone Szkoły” lub „Ekoszkoly” Fundacji na rzecz Edukacji Ekologicznej został wdrożony w 77 krajach (Gough, Lee i Tsang, 2020). Decentralizacja, inicjatywy poszczególnych szkół lub organizacji pozarządowych oraz nierówny stopień krajowego zaangażowania w międzynarodowe programy z zakresu zrównoważonego rozwoju utrudniają dokładne ustalenie poziomu wsparcia na najwyższym szczeblu. Wiemy, że międzynarodowe programy, takie jak „Ekoszkoly” i Sieć Szkół UNESCO, są w Europie rozpowszechnione ⁽¹⁹⁶⁾, nie mamy jednak całościowego obrazu programów krajowych. Aby wypełnić tę lukę, niniejszy raport koncentruje się na krajowych (bądź regionalnych) programach najwyższego szczebla z zakresu zrównoważonego rozwoju w Europie.

Rys. 3.3 pokazuje, które systemy edukacji w Europie dostrzegają działania szkół na polu zrównoważonego rozwoju i honorują je za pośrednictwem certyfikatów, odznaczeń lub nagród. Według naszych danych takie rozwiązania stosuje 17 systemów edukacji. Jeśli w wyliczeniach uwzględnimy systemy, które nie prowadzą działań na najwyższym szczeblu ze względu na autonomię szkół lub władz lokalnych, możemy uznać, że przynajmniej połowa badanych systemów edukacji ma własne programy odznak, certyfikatów lub nagród.

⁽¹⁹¹⁾ Cypryjski Instytut Pedagogiczny (CPI) (2014a), *Ιδέες και προτάσεις για καθορισμό και διερεύνηση ζητημάτων της Αειφόρου Περιβαλλοντικής εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας* [Pomysły i propozycje integracji jednostki szkolnej „agenda zrównoważonej edukacji środowiskowej”]. CPI (2014b), *Ιδέες και παραδείγματα για παρεμβάσεις και αλλαγές στη σχολική μονάδα στη βάση της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη* [Pomysły i przykłady zmian i interwencji w szkole i społeczności na bazie EZR].

⁽¹⁹²⁾ CPI (2012), *Οδηγός Εφαρμογής Προγράμματος Σπουδών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη για τους Εκπαιδευτικούς της Δημοτικής Εκπαίδευσης* [Przewodnik po realizacji programu edukacji środowiskowej/edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju dla nauczycieli szkół podstawowych], Nikozja: MoEC/CPI/CDU (<http://enimerosi.moec.gov.cy/ypp14505>).

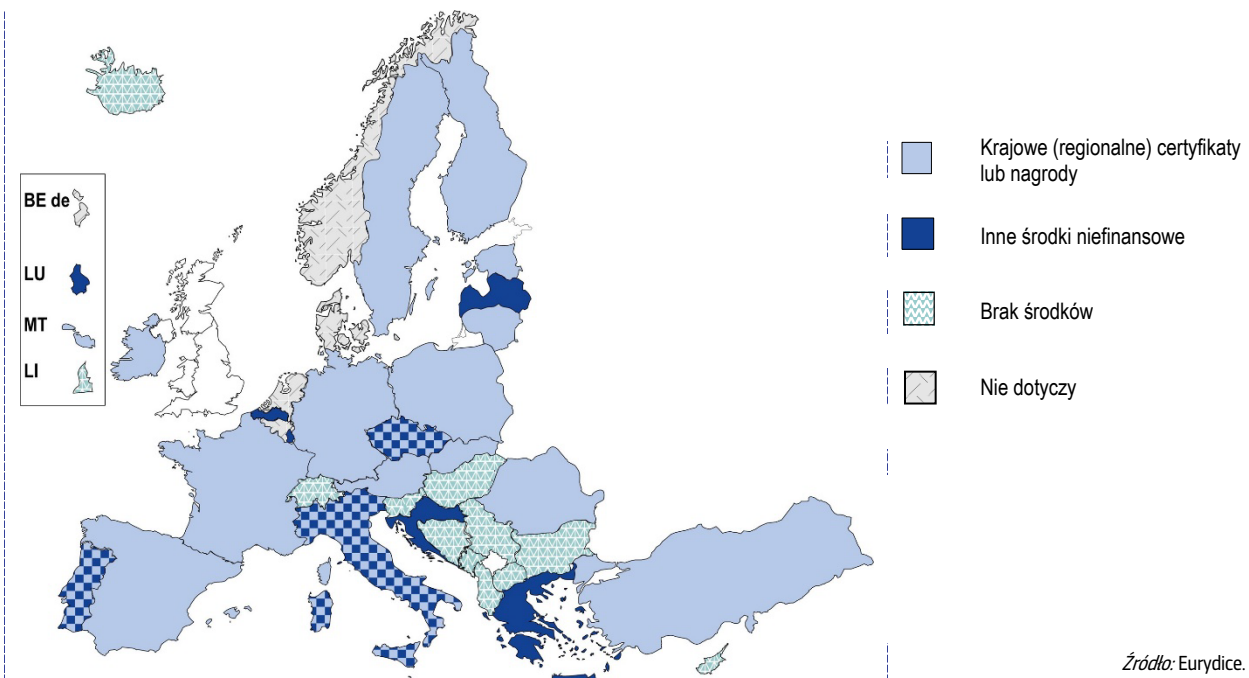
⁽¹⁹³⁾ Ministerstwo Edukacji (2017), *Podręcznik ekologicznego zarządzania szkołą: Edukacja środowiskowa na rzecz zrównoważonego rozwoju* (https://oekolog.at/dokumente/100/bmbf_oekolog_handbuch17_web.pdf).

⁽¹⁹⁴⁾ <https://www.education21.ch/de/gesamtschulischer-ansatz>

⁽¹⁹⁵⁾ <https://www.education21.ch/de/bildungslandschaften21/toolbox>; https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/Bildungslandschaften21/pdf/200429_Toolbox%20BL21_Master_D_end.pdf

⁽¹⁹⁶⁾ Listę krajowych biur programu „Ekoszkoly” można znaleźć online (<https://www.ecoschools.global/national-offices>); również online można znaleźć listę krajowych biur koordynacyjnych Sieci Szkół UNESCO (<https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2023/07/ASPNet-national-coordinators.pdf>).

Rys. 3.3: Niefinansowe środki wsparcia edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023



Źródło: Eurydice.

Informacje dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (Wspólnota Francuska i Wspólnota Niemieckojęzyczna): Autonomia szkół.

Dania: Autonomia szkół w zakresie ISCED 1 i 24. Na poziomie ISCED 34 szkoły mogą ubiegać się o specjalny certyfikat.

Luksemburg: Na poziomie ISCED 34 szkoły mogą również otrzymać nagrodę związaną ze zrównoważonym rozwojem.

Holandia i Norwegia: Autonomia szkół.

Kilka systemów edukacji oferuje więcej niż jeden program odznaczeń lub certyfikatów – krajowy bądź międzynarodowy. Szkoły czeskie mogą uczestniczyć w różnych programach na poziomie krajowym. Certyfikaty i odznaczenia są nadawane przez różne organizacje pozarządowe przy wsparciu władz najwyższego szczebla. Program „Klasa leśna” prowadzony jest przez organizację pozarządową Tereza ze wsparciem finansowym Ministerstwa Środowiska. Certyfikat „szkoła działająca globalnie” nadawany jest przez organizację pozarządową Člověk v tísni (i inne organizacje) w oparciu o program międzynarodowy we współpracy z Czeską Agencją Rozwoju pod auspicjami Ministerstwa Spraw Zagranicznych, Ministerstwa Edukacji, Młodzieży i Sportu, ONZ i UE. Natomiast organizacja pozarządowa Pavučina prowadzi

program „certyfikacji edukacji ekologicznej” ze wsparciem finansowym Ministerstwa Środowiska ⁽¹⁹⁷⁾.

W Hiszpanii różne programy certyfikacyjne dla szkół są prowadzone przez wspólnoty autonomiczne. W Kastylii i León szkoły mogą zdobyć „certyfikat szkoły zrównoważonego rozwoju”. Madryt przyznaje „dyplom szkoły zrównoważonego rozwoju”, Baleary – „certyfikat szkoły ekologicznej”, a Aragonia – „szkoły celów zrównoważonego rozwoju”. W Kraju Basków szkoły mogą otrzymać „certyfikat szkoły zrównoważonego rozwoju”, a w Andaluzji – wziąć udział w międzynarodowym programie „Ekoszkół” i zasłużyć na „zieloną flagę” ⁽¹⁹⁸⁾.

Luksemburg, oprócz uczestniczenia w Sieci Szkół UNESCO, prowadzi również projekt „zrównoważonych szkół

⁽¹⁹⁷⁾ „Ekoszkola” (<https://ekoskola.cz/>), klasa leśna (<https://www.lesveskole.cz/certifikat-lesni-trida/>), szkoła działająca globalnie (<https://www.svetovaskola.cz/>), certyfikacja edukacji środowiskowej (<https://www.certifikace-sev.cz/>), szkoła zrównoważonego rozwoju (<https://kev.ecn.cz/sur.php>).

⁽¹⁹⁸⁾ Certyfikat szkoły zrównoważonego rozwoju Wspólnoty Autonomicznej Kastylii i León (<https://bocyl.jcyl.es/boletines/2018/10/17/pdf/BOCYL-D-17102018-1.pdf>). Dyplom szkoły zrównoważonego rozwoju Wspólnoty Autonomicznej Madrytu (<https://dgbilinguismoycalidad.educamadrid.org/SGAmb/index.php/en/trada/esostenibles>). Certyfikat szkoły ekologicznej Wspólnoty Autonomicznej Balearów (<https://www.caib.es/govern/sac/>

fitxa.do?codi=2715919&coduo=1725&lang=es). Certyfikat szkoły celów zrównoważonego rozwoju Wspólnoty Autonomicznej Aragonii (<https://realidadods.catedu.es/certificacion-de-centros/>). Certyfikat szkoły zrównoważonego rozwoju Wspólnoty Autonomicznej Kraju Basków (<https://www.euskadi.eus/sostenibilidad-e-intervencion-educativa-certificado-honorifico-de-escuela-sostenible/web01-a3hihea/es/>). Program „Ekoszkół” i zdobywanie „zielonej flagi” we Wspólnocie Autonomicznej Andaluzji (<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/aldea/proyectos/ecoesuela/bandera-verde/>).

przedsiębiorczości” dla szkół średnich biorących udział w programie „kompetencja zrównoważonej przedsiębiorczości” i ich partnerów. Gromadzi on dokumentację na temat prowadzonych przez szkoły projektów i postępów dokonywanych na polu zrównoważonej przedsiębiorczości, a także zapewnia możliwość promowania kompetencji zrównoważonej przedsiębiorczości za pośrednictwem działań, takich jak warsztaty, konferencje, konkursy i wyjazdy ⁽¹⁹⁹⁾.

Na Malcie szkoły będące członkami międzynarodowej sieci „ekoszkół” mogą zdobyć nagrodę w postaci „zielonej flagi”. Malta ma również swój własny krajowy system nagród – popularna jest inicjatywa One Earth, w której do zdobycia są nagrody: złota, srebrna i brązowa. Inicjatywa ta koordynowana jest przez BirdLife Malta, najstarszą organizację pozarządową na Malcie, która jest finansowana przez władze najwyższego szczebla. One Earth to flagowy program edukacji ekologicznej maltańskich szkół. Działa on od 1994 r. i jest prowadzony we współpracy z Ministerstwem Edukacji. Na wszystkich poziomach kształcenia łączy naukę w klasie z edukacją w terenie. Zajęcia mają charakter interdyscyplinarny i zaprojektowane są w taki sposób, aby zarówno uczniowie, jak i nauczyciele mogli się nimi cieszyć i czerpać z nich wiedzę ⁽²⁰⁰⁾.

Austria oferuje szkołom więcej niż jeden certyfikat nawiązujący do zrównoważonego rozwoju, szkoły biorą również udział w programie Sieć Szkół UNESCO, w programie „Ekoszkół” oraz w programie międzynarodowym Sojuszu Klimatycznego. Ökolog to program i sieć wspierane przez Federalne Ministerstwo Edukacji, Nauki i Badań Naukowych Austrii. Ponad 700 szkół biorących udział w programie Ökolog oraz 14 uczelni kształcących nauczycieli skupia się na aspektach środowiskowych, społecznych i ekologicznych. Kluczowym celem jest włączenie do edukacji tematów dotyczących zrównoważonego rozwoju, różniących się pod względem treści i metod związanych z budowaniem zrównoważonej kultury szkolnej (np. oszczędzanie wody i elektryczności, spożywanie żywności organicznej i wytwarzanej regionalnie) ⁽²⁰¹⁾. Dodatkowo oprócz programu Ökolog w Austrii jest również 178 „szkół-parków natury” (szkoły podstawowe, obowiązkowe szkoły średnie, rolnicze szkoły zawodowe i o profilu zawodowym oraz ogólne szkoły specjalne) i 485 „szkół klimatycznych”. Program „szkół

klimatycznych” jest prowadzony przez Fundusz Klimatyczno-Energetyczny, a uczestniczyć w nim mogą wszystkie regiony wraz ze swoimi szkołami. Celem programu „szkół klimatycznych” jest realizowanie wśród uczniów projektów podnoszących świadomość wyzwań stawianych przez zmiany klimatu. Ma to uwrażliwiać uczniów, nauczycieli i dyrekcję na wyzwania związane ze zmianami klimatu, a w szczególności promować długofalową dyskusję na tematy dotyczące klimatu i energii przez wdrażanie tzw. szkolnych projektów klimatycznych ⁽²⁰²⁾.

Polskie Ministerstwo Edukacji Narodowej wraz z Ministerstwem Klimatu i Środowiska organizuje konkursy dla szkół na temat zmian klimatu, ochrony środowiska i zrównoważonego rozwoju. Zwycięzcy konkursów zdobywają nie tylko nagrody indywidualne, lecz także dla szkół. Przykładowo konkurs „Szkoła z Klimatem” dla uczniów szkół średnich, organizowany przez Narodowy Fundusz Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej we współpracy z Ministerstwem Klimatu i Środowiska, wiąże się z uzyskaniem przez szkołę tytułu „Szkoła z Klimatem” ⁽²⁰³⁾.

W Portugalii Ministerstwo Edukacji promuje „Nagrodę Gandhiego za edukację obywatelską”. Nagroda ta jest przyznawana za prowadzenie edukacji na temat zrównoważonego rozwoju ze szczególnym uwzględnieniem dobrostanu zwierząt, oceanów i zaangażowania społeczności ⁽²⁰⁴⁾.

Szwecja uczestniczy zarówno w programie „Ekoszkół”, jak i Sieci Szkół UNESCO, poza tym przyznaje również certyfikat krajowy. Szwedzka Narodowa Agencja Edukacji decyduje, które szkoły mogą otrzymać nagrodę „szkoła na rzecz zrównoważonego rozwoju”. Nagroda ta jest nadawana szkołom, które skutecznie działają na polu zrównoważonego rozwoju i promują cele Agendy 2030 ⁽²⁰⁵⁾. Nagrodzona szkoła otrzymuje dyplom i prawo do posługiwania się certyfikatem. Nagroda jest ważna przez 3 lata, lecz okres ten może zostać przedłużony ⁽²⁰⁶⁾.

Osiem systemów edukacji wspiera naukę na rzecz zrównoważonego rozwoju za pośrednictwem „innych środków niefinansowych na najwyższym szczeblu”. Następujące przykłady ilustrują dostępny zakres wsparcia.

Szkoły w Belgii (Wspólnota Flamandzka) mogą uczestniczyć w sieci „zrównoważonych szkół MOS, szkół inteligentnych”. Każda flamandzka szkoła może dołączyć do tej sieci przez

⁽¹⁹⁹⁾ <https://www.script.lu/fr/activites/initiatives/sustainable-entrepreneurial-schools>

⁽²⁰⁰⁾ Jedna Ziemia (<https://birdlifemalta.org/environmental-education/schools/dinja-wahda/>).

⁽²⁰¹⁾ Program Ökolog (<https://oekolog.at/f%C3%BCr-den-unterricht/>).

⁽²⁰²⁾ Szkoły Parków Przyrody (<https://www.naturparke.at/schulen-kindergaerten/uebersicht/>) i Szkoły Klimatyczne (<https://www.klimafonds.gv.at/klimaschulen/>).

⁽²⁰³⁾ Konkurs „Szkoła z Klimatem” (<https://www.gov.pl/web/klimat/rozstrzygniecie-ii-edycji-konkursu-szkola-z-klimatem>).

⁽²⁰⁴⁾ Nagroda Gandhiego (<https://premiogandhi.dge.mec.pt/>).

⁽²⁰⁵⁾ <https://sdgs.un.org/2030agenda>

⁽²⁰⁶⁾ Skolverkets föreskrifter om utmärkelsen Skola för hållbar utveckling (SKOLFS 2009:19) (<https://skolfs-service.skolverket.se/api/v1/download/grundforfattning/2009:19> and <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/utmarkelsen-skola-for-hallbar-utveckling>).

rejestrację online i po odbyciu specjalnego przeszkolenia we wdrażaniu edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Program skupia się na następujących zasadach: zaangażowanie uczniów, praca zespołowa, zrównoważony rozwój jako proces uczenia się i kontaktów z lokalną społecznością, władzami lokalnymi, rodzicami lub organizacjami pozarządowymi ⁽²⁰⁷⁾.

Czechy organizują krajowe kampanie promocyjne i wydarzenia, w których mogą uczestniczyć szkoły. Są to między innymi: „europejski tydzień zrównoważonego rozwoju” (obejmujący różne wydarzenia oraz witrynę internetową oferującą szkołom porady, jak zorganizować własny tydzień zrównoważonego rozwoju), „targi edukacji ekologicznej” (regionalne konferencje szkół) oraz „tydzień leśny” (wydarzenia skoncentrowane na szkołach oraz witryna internetowa z narzędziami dydaktycznymi, poradami co do wycieczek terenowych i punktów kontaktowych). Warto podkreślić, że Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu, we współpracy z Ministerstwem Środowiska, organizuje konkursy dla uczniów związane ze zrównoważonym rozwojem. Zaliczają się do nich „olimpiada ekologiczna” (konkurs interdyscyplinarny dla uczniów szkół średnich II stopnia), konkurs „złoty liść” (konkurs z zakresu nauk przyrodniczych i środowiska dla uczniów szkół podstawowych i szkół średnich I stopnia) oraz konkurs na komiks powiązany tematycznie z celami zrównoważonego rozwoju ONZ ⁽²⁰⁸⁾.

Grecja ma inny sposób na wsparcie niefinansowe uczenia się na rzecz zrównoważonego rozwoju. Radio i Telewizja Edukacyjna oraz Media Cyfrowe – jednostka organizacyjna Ministerstwa Edukacji, Spraw Religijnych i Sportu – organizują coroczne konkursy uczniowskiej twórczości audiowizualnej (prace o maksymalnym czasie trwania do 10 minut) na różne tematy, w tym zrównoważonego rozwoju. Prace te są zapisywane w repozytorium cyfrowym, a kilka wybranych jest pokazywanych w porannych audycjach telewizyjnych kanału edukacyjnego greckiego parlamentu ⁽²⁰⁹⁾.

Począwszy od 2015 r., portugalska Dyrekcja Generalna ds. Edukacji – Ministerstwo Edukacji i Portugalski Komitet UNICEF zawiązały partnerstwo mające wesprzeć „największą lekcję świata” – inicjatywę ONZ związaną

z celami zrównoważonego rozwoju ⁽²¹⁰⁾. Poprzez „największą lekcję świata” udostępniane są nauczycielom i ich uczniom zasoby edukacyjne, takie jak klipy wideo, komiksy i plany lekcji ⁽²¹¹⁾.

3.3. Wsparcie dla infrastruktury i projektów szkolnych

W niniejszej części raportu zbadano, czy władze najwyższego szczebla inwestują w infrastrukturę i projekty szkolne ważne dla uczenia się na rzecz zrównoważonego rozwoju. Jest to istotne, aby podkreślić termin „ważne”, ponieważ istnieje infrastruktura szkolna, którą można określić jako zrównoważoną bądź przyczyniającą się do zrównoważenia, która jednak nie jest przydatna bądź nie jest używana do celów pedagogicznych. Na przykład wymiana konwencjonalnych żarówek w szkołach na energooszczędne jest dobra dla środowiska i stanowi krok na drodze do zrównoważenia, jednak sama w sobie nie jest istotna dla uczenia się na rzecz zrównoważonego rozwoju. W podobny sposób inwestowanie w pasywne budynki szkolne lub instalowanie paneli słonecznych na dachach nie przyczynia się w istotnym stopniu do uczenia się na rzecz zrównoważonego rozwoju, jeżeli inwestycje te nie są przeznaczone lub wykorzystywane również do celów pedagogicznych.

Mała infrastruktura, na przykład ogrody szkolne i pojemniki na odpady, choć niekoniecznie pierwotnie zaplanowana do celów pedagogicznych, może być wykorzystywana na potrzeby zrównoważenia bez potrzeby większych czy bardziej kosztownych inwestycji. Zatem, zgodnie z zaleceniem Rady z 2022 r. w sprawie uczenia się na rzecz transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju ⁽²¹²⁾, niniejsze badanie koncentruje się na inwestycjach na małą skalę w infrastrukturę szkolną, co do której zachodzi wysokie prawdopodobieństwo wykorzystania jej do celów nauki na rzecz zrównoważonego rozwoju. Obejmuje to inwestycje w infrastrukturę rowerową (np. parkingi dla rowerów, które mogą być wykorzystywane przez uczniów) lub recyklingowe (np. pojemniki do sortowania odpadów), jak również inne małe obiekty.

⁽²⁰⁷⁾ <https://mosvlaanderen.be/doe-mee>

⁽²⁰⁸⁾ Europejski tydzień zrównoważonego rozwoju (<https://www.tydenudrzitelnosti.cz/pro-skoly/>), targi edukacji ekologicznej (<https://aktivita.pavucina-sev.cz/aktivita/veletrh-ekologicke-vychovy/>), tydzień leśny (<https://www.lesnipedagogika.cz/cz/pro-skoly/tyden-lesu/>), tydzień edukacji globalnej (<https://globalnirozvojovevzdelavani.cz/tyden-grv/>), olimpiada ekologiczna (<https://www.ekolympiada.cz/>), złoty liść (<https://www.zlatylist.cz/>), konkurs komiksu (<https://adra.cz/jak-pomahame/vzdelavani/vzdelavani-v-cesku/nase-aktivita/komiksova-soutez/>).

⁽²⁰⁹⁾ Telewizyjne inicjatywy edukacyjne (www.edutv.gr, www.i-create.gr, <https://edutv.minedu.gov.gr/index.php/programma>).

⁽²¹⁰⁾ <https://www.unicef.pt/maior-licao-mundo/>

⁽²¹¹⁾ <https://worldslargestlesson.globalgoals.org/>

⁽²¹²⁾ Zalecenie Rady z dnia 16 czerwca 2022 r. w sprawie uczenia się na rzecz transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju 2022/C 243/01 (Dz.Urz. C 243, 27.6.2022, s. 1) wzywa państwa członkowskie UE do „organizowania szkoleń na temat ekologicznego i zrównoważonego wyposażenia, zasobów i infrastruktury (budynki, tereny i technologie) służących uczeniu się, spotkaniom towarzyszącym i rekreacji w celu zapewnienia zdrowych, bezpiecznych, sprzyjających włączaniu, kreatywnych i odpornych środowisk edukacyjnych”.

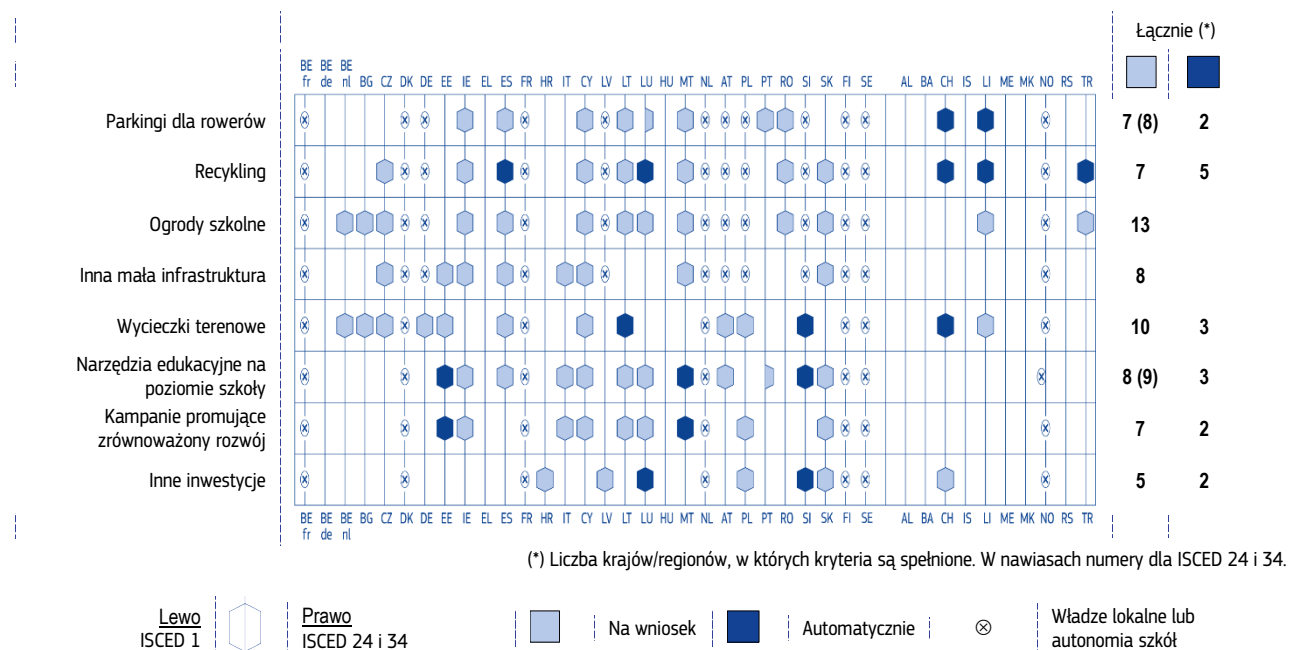
Jak odnotowano we wprowadzeniu do niniejszego rozdziału, wyniki badań podkreślają wagę aktywnej dydaktyki i uczenia transformacyjnego dla skutecznej nauki na rzecz zrównoważonego rozwoju. Podobnie w zaleceniu Rady (s. 6) proponuje się władzom krajowym „ułatwianie metod i podejść do uczenia się, które opierają się na współpracy, doświadczeniu, są praktyczne (...); obejmuje to zapewnianie uczniom możliwości obserwowania przyrody i dbania o nią, ograniczania konsumpcji, naprawiania, ponownego wykorzystania i recyklingu, co pomaga im zrozumieć znaczenie zrównoważonego stylu życia i gospodarki w obiegu zamkniętym”⁽²¹³⁾. Z tych powodów sieć Eurydice zebrała dane na temat wsparcia najwyższego szczebla dla wycieczek terenowych (np. do ośrodków przyrodniczych, muzeów historii naturalnej), dla wszelkich kampanii promujących zrównoważony rozwój, lecz także o metodach i narzędziach dydaktycznych dla szkół (np. projekty uczniowskie, materiały audiowizualne lub podręczniki).

Należy odróżnić wsparcie finansowe udzielane automatycznie od dostępnego jedynie na wniosek. Co do

zasady, automatyczne wsparcie finansowe ma charakter uniwersalny (tj. obejmujący wszystkie kwalifikujące się szkoły) i ze względu na brak konieczności procedowania wniosków jest przyznawane szybciej. Inne parametry, takie jak zakres i kwota finansowania, mają oczywiście kluczowe znaczenie, jednak nie są omówione w niniejszym raporcie. W konsekwencji sam fakt, że system edukacji oferuje pewne wsparcie finansowe szkołom na potrzeby uczenia się na rzecz zrównoważonego rozwoju, niekoniecznie oznacza, że poziom finansowania jest odpowiedni.

Innym aspektem brany pod uwagę przy interpretowaniu danych jest to, że w kilku krajach europejskich wydatki szkolne podlegają kompetencjom władz lokalnych lub szkolnych. Ponieważ raporty Eurydice badają jedynie polityki i inicjatywy krajowe lub regionalne, istnieje możliwość, że wsparcie finansowe dla edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju istnieje, lecz jest świadczone przez władze lokalne lub samorządowe.

Rys. 3.4: Wsparcie finansowe dla małej infrastruktury i projektów szkolnych w obszarze uczenia się na rzecz zrównoważonego rozwoju (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023



Źródło: Eurydice.

Informacje dotyczące poszczególnych krajów

Dania: Władze lokalne/autonomia szkół tylko w odniesieniu do ISCED 1 i 24. Dla ISCED 34 brak środków wsparcia na najwyższym szczeblu.

⁽²¹³⁾ Zalecenie Rady z dnia 16 czerwca 2022 r. w sprawie uczenia się na rzecz transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju 2022/C243/01 (Dz.Urz. C 243 z dnia 27 czerwca 2022 r., s. 1).

Jak pokazuje rys. 3.4, w 12 systemach edukacji (prawie jedna trzecia) decyzja, czy inwestować w infrastrukturę, która jest istotna dla edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, należy do władz lokalnych lub szkolnych (obejmuje to np. wycieczki terenowe, pomoce pedagogiczne, kampanie promujące zrównoważony rozwój itp.). Autonomia szkolna lub lokalna dotyczy tylko siedmiu systemów edukacji.

Wsparcie finansowe – niezależnie, czy jest udzielane automatycznie, czy na wniosek szkoły, czy dotyczy małej infrastruktury, czy innych szkolnych inwestycji związanych ze zrównoważonym rozwojem – nie jest szeroko rozpowszechnione. Niewielka liczba krajów europejskich oferuje jeden lub drugi rodzaj wsparcia, natomiast między poziomami kształcenia różnice są minimalne. I tak na poziomie szkół podstawowych wsparcie na najwyższym szczeblu dla infrastruktury rowerowej jest dostępne w jedynie dziewięciu krajach, dla ogrodów szkolnych w 13; inne rodzaje małej infrastruktury korzystają ze wsparcia w ośmiu krajach. Liczby te są takie same dla szkół średnich I i II stopnia, z wyjątkiem wsparcia dla infrastruktury rowerowej (10 krajów w ISCED 24 i 34).

Wsparcie finansowe w przypadku inwestycji innych niż infrastrukturalne występuje nieco częściej. Wciąż jednak musimy zwracać uwagę, że dotyczy ono mniej niż połowy badanych systemów edukacji. Aby być bardziej precyzyjnym, w szkolnictwie podstawowym wsparcie na najwyższym szczeblu dla uczniowskich wycieczek terenowych jest dostępne w 13 systemach edukacji, dla narzędzi dydaktycznych na poziomie szkolnym w 11 systemach, dla kampanii dotyczących zrównoważonego rozwoju prowadzonych w szkołach bądź przez szkoły w dziewięciu systemach; natomiast dla innych rodzajów inwestycji szkolnych – w siedmiu systemach. Sytuacja wygląda podobnie, jeśli chodzi o inwestycje w infrastrukturę szkolną – różnica między poziomami edukacji w zakresie wsparcia finansowego dla inwestycji innych niż infrastrukturalne jest znikoma. Ogranicza się ona do faktu, że jeden kraj (Portugalia) zapewnia finansowanie na najwyższym szczeblu dla narzędzi dydaktycznych związanych ze zrównoważonym rozwojem na poziomie szkół średnich, lecz nie obejmuje ono wszystkich klas szkół podstawowych.

Automatyczne przyznawanie finansowania dla projektów związanych z edukacją na rzecz zrównoważonego rozwoju nie jest powszechne. Jedynie Słowenia i Szwecja w ten sposób wspierają uczenie się na rzecz zrównoważonego rozwoju. W większości innych europejskich krajów wsparcie

wymaga wystąpienia przez szkołę z wnioskiem, choć niektóre (Estonia, Hiszpania, Litwa, Luksemburg, Malta, Liechtenstein i Turcja) wykorzystują oba podejścia. Automatyczne wsparcie finansowe jest częstsze w przypadku inwestycji w infrastrukturę recyklingową. Spośród 12 krajów oferujących wsparcie na najwyższym szczeblu dla infrastruktury recyklingowej w szkołach pięć robi to w sposób automatyczny (rys. 3.4). W przypadku infrastruktury rowerowej jedynie dwa z 10 krajów udzielają wsparcia w sposób automatyczny, natomiast wsparcie dla budowy lub utrzymania ogrodów szkolnych jest świadczone jedynie na wniosek szkoły.

Poniższe przykłady prezentują istniejące inwestycje w infrastrukturę szkolną istotne dla uczenia się na rzecz zrównoważonego rozwoju.

W Bułgarii istnieje plan działania do 2024 r. przewidujący między innymi utworzenie „zielonych klas w terenie”, obiektów do szkoleń z bezpieczeństwa na drogach oraz obozów letnich i zimowych ⁽²¹⁴⁾.

Szkoły w Czechach są zobowiązane prawem do sortowania wytwarzanych przez siebie odpadów. Wsparcie finansowe w tym celu świadczą władze krajowe i regionalne. Projekt Ministerstwa Środowiska na lata 2022–2029 ma prowadzić do ograniczenia wytwarzania odpadów w szkołach. W tym celu udostępniane jest finansowanie dla pojemników na kompost lub zgniatarek odpadów. Jest to przykład małej infrastruktury, która może być potencjalnie używana do nauki na rzecz zrównoważonego rozwoju, choć jest również możliwe, że pozostanie ona po prostu sprzętem do ograniczania produkcji odpadów i niczym więcej. Natomiast opracowanie „ogrodów naturalnych” to projekt, o udział w którym szkoły mogą wnioskować, finansowany jest przez Państwowy Fundusz Środowiskowy (jego działanie planuje się do 2025 r.) – ma na celu ułatwienie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju ⁽²¹⁵⁾.

Estońskie Ministerstwo Klimatu prowadzi projekt mający zwiększyć wśród uczniów świadomość zielonych technologii. Za pomocą finansowania pochodzącego z systemu obrotu emisjami szkoły mogą wnioskować o sprzęt do monitorowania środowiska, ciepłarnie, panele słoneczne i laboratoria ⁽²¹⁶⁾.

W hiszpańskiej Wspólnocie Autonomicznej Aragonii szkoły mogą występować z wnioskami w sprawie zazieleniania placów szkolnych. Podobny program zazieleniania placów szkolnych oraz adaptacji szkolnych boisk do skutków zmian

⁽²¹⁴⁾ Plan działania do 2024 r. na potrzeby ram strategicznych rozwoju edukacji, szkoleń i nauki w Republice Bułgarii (2021–2030), cel operacyjny 6.6. „modernizacja infrastruktury edukacyjnej w kierunku zrównoważonego rozwoju”, s. 27 (<https://www.strategy.bg/FileHandler.ashx?fileId=32255>).

⁽²¹⁵⁾ Zapobieganie wytwarzaniu odpadów (<https://opzp.cz/dotace/24-vyzva/>). Ogrody naturalne

(<https://www.narodniprogramcz.cz/nabidka-dotaci/detail-vyzvy?id=109>).

⁽²¹⁶⁾ Projekty mające zwiększyć u uczniów świadomość na temat technologii ekologicznych (<https://www.kik.ee/et/toetatavad-tegevused/opilaste-rohetehnoloogia-teadlikkuse-suurendamine>).

klimatu istnieje we Wspólnocie Autonomicznej Kastylii i León (²¹⁷).

Na Cyprze Ministerstwo Edukacji, Sportu i Młodzieży połączyło siły z organizacją pozarządową Akti (²¹⁸) i zmobilizowało uczniów, rodziców, przedsiębiorców i społeczność lokalną do recyklingu zużytego oleju kuchennego w celu finansowania projektów szkolnych dotyczących zrównoważonego rozwoju. Tiganokinissi – „ruch patelni” – umożliwia uczestniczenie w tym systemie szkołom podstawowym i średnim, lecz także przedsiębiorcom sektora żywnościowego. Wszelkie zyski wracają do szkół, które z kolei mogą finansować inne projekty związane ze zrównoważonym rozwojem odpowiednio do swoich potrzeb (²¹⁹).

W Portugalii Ministerstwo Edukacji promuje naukę jazdy na rowerze i ogólnie rzecz biorąc korzystanie z tego środka transportu. Ten ogólnokrajowy projekt przewiduje zaopatrzenie szkół średnich w rowery i sprzęt rowerowy (koła zapasowe i kaski). W ramach projektu udostępnia się także podręcznik dla nauczycieli i wykwalifikowanych techników rowerowych. W roku szkolnym 2022/2023 rowery przekazano 606 szkołom średnim (²²⁰).

W przypadku Wspólnoty Flamandzkiej Belgii wydatki na podróż autobusem w celach edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju są zwracane w pełnej wysokości (²²¹).

W Niemczech, w kraju związkowym Hesja, 10 ośrodków edukacji ekologicznej, działających jako pozaszkolny partnerzy edukacyjni, otrzymuje coroczne dofinansowanie od landu na współpracę ze szkołami ekologicznymi. Taka współpraca wspiera realizację celów edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i umożliwia uczniom zdobywanie wiedzy oraz doświadczeń poza formalnym systemem nauczania. Współpraca może przybierać formę regionalnych spotkań networkingowych, porad eksperckich i ofert edukacyjnych, takich jak warsztaty i wycieczki (²²²).

Estoński plan działań na rzecz edukacji i świadomości ekologicznej obejmuje finansowanie i organizację kampanii promujących zrównoważony rozwój, a także opracowywanie

materiałów edukacyjnych. Jeśli chodzi o drugą z wymienionych kwestii, wiele organizacji pozarządowych jest partnerami strategicznymi Ministerstwa Edukacji i Badań Naukowych, które to powierza im, wraz z corocznym finansowaniem w ramach planu, zadanie opracowania nowych materiałów. Na przykład organizacja Tagasi Kooli (Powrót do Szkoły) otrzymała finansowanie na opracowanie serii e-lekcji i zadań dotyczących zielonych kompetencji (²²³).

We Francji Ministerstwo Edukacji i Młodzieży oraz Ministerstwo Transformacji Ekologicznej, wraz z różnymi swoimi biurami, są zaangażowane w opracowywanie treści pedagogicznych na temat zrównoważonego rozwoju – np. Agencja na rzecz Transformacji Ekologicznej (Agence de la transition écologique) przygotowuje materiały edukacyjne na temat klimatu, energii i gospodarki odpadami, podobnie jak Francuskie Biuro Bioróżnorodności (Office français de la biodiversité), które opracowuje materiały na temat bioróżnorodności i zarządza siecią obszarów przyrodniczych do edukacji środowiskowej. Ponadto agencje wodne (*agences de l'eau*) opracowują materiały edukacyjne na temat zaopatrzenia w wodę oraz prowadzą lekcje na różne tematy z nią związane (*classes d'eau*) (²²⁴).

Każdego roku władze najwyższego szczebla na Cyprze udzielają wsparcia finansowego na rzecz kampanii w szkołach dotyczących konkretnych kwestii związanych ze środowiskiem i zrównoważonym rozwojem. Kampanie te są ogłaszane za pośrednictwem listu skierowanego do szkół, które, jeśli zadeklarują uczestnictwo, mogą zwrócić się o finansowanie. Środki finansowe mogą być przeznaczone na szkolenia, kupno sprzętu do realizacji kampanii (np. tworzenia filmu animowanego), wsparcie techniczne i wskazówki wdrożeniowe oraz zwiększenie świadomości na temat zmian klimatycznych. Niedawno realizowana kampania nosiła tytuł „Klimat nadaje SOS”. Celem kampanii było podkreślenie tego, jak pilne jest przeciwdziałanie zmianom klimatu poprzez podejmowanie działań kreatywnych i eksperymentalnych (filmy animowane) oraz podnoszenie świadomości zmian klimatycznych wśród obywateli (²²⁵).

Luksemburg wspiera szereg inicjatyw promujących zrównoważony rozwój w szkołach. Projekt 1001 Tonnen

(²¹⁷) Program przywrócenia naturze i przystosowania do zmian klimatu boisk szkolnych (Wspólnota Autonomiczna Kastylii i León) (<https://www.educacy.es/es/programas/programa-renaturalizacion-adaptacion-cambio-climatico-patio>). Program przywracania naturze placów szkolnych (Wspólnota Autonomiczna Aragonii) (<https://www.aragon.es/-/patios-por-el-clima>).

(²¹⁸) <http://www.akti.org.cy/>

(²¹⁹) Projekt Tiganokinissi (<http://www.tiganokinissi.eu/>).

(²²⁰) Dla klas V i VI szkoły podstawowej i dla szkół średnich: Podręcznik wsparcia dla nauczycieli i kwalifikowanych techników rowerowych (<https://desportoescolar.dge.medu.pt/sites/default/files/RepositorioDocumetos/2022/manual-de-apoio-ao-professor.pdf>). Aktualności społeczne: <https://desportoescolar.dge.medu.pt/artigo/escolas-do-barreiro-recebem-kits-de-bicicletas>. Przykład wdrożenia projektu w zespole szkół (<https://www.aeprosa.pt/de-sobre-rodas>).

(²²¹) <https://www.mosvlaanderen.be/themas/mobiliteit/mos-pas-voor-bus-en-tram>

(²²²) https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_03_17-Bericht-BNE-2017.pdf

(²²³) Plan działania na rzecz edukacji i świadomości ekologicznej na lata 2023–2025 (<https://etunnid.tagasikooli.ee/jarelvatamiseks/>).

(²²⁴) Agence de la transition écologique (ADEME) (<https://agir.pour.la.transition.ademe.fr/acteurs-education/enseigner-animer>). Office français de la biodiversité (OFB) (<https://www.ofb.gouv.fr/ressources-pour-les-eleves-et-les-enseignants>). Les agences de l'eau (<https://www.lesagencesdeleau.fr/comprendre-apprendre-agir-pour-leau-surveillance-de-la-qualite-des-eaux>).

(²²⁵) <https://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp8909a>

oferuje szkołom możliwość współpracy przez 12 tygodni z fotografem w celu stworzenia portfolio fotograficznego na temat odpadów w środowisku naturalnym ⁽²²⁶⁾. Inicjatywa przekazywania podręczników (upbooking) zachęca uczniów szkół średnich do przywracania starych podręczników do obiegu przez oddawanie ich innym uczniom, którzy będą z nich korzystać w nadchodzącym roku szkolnym, co pomaga ograniczyć zużycie dużych ilości papieru, plastiku i farb potrzebnych do ich produkcji. Kampania ta jest promowana za pośrednictwem mediów w językach luksemburskim i francuskim w formie plakatów, zakładki, naklejek, ulotek, klipów wideo, witryny www.upbooking.lu, spotów radiowych i banerów reklamowych na stronach internetowych. Szkoły średnie zostały zaproszone do organizacji wydarzenia w szkole w trakcie ostatniego tygodnia przed feriami letnimi w celu zachęcania do wzajemnego przekazywania podręczników. Ponadto Luksemburg wspiera kampanię informacyjną na temat recyklingu smartfonów. Szkoły mogą rozdawać specjalne torby do zbierania starych smartfonów dla ułatwienia ich recyklingu ⁽²²⁷⁾.

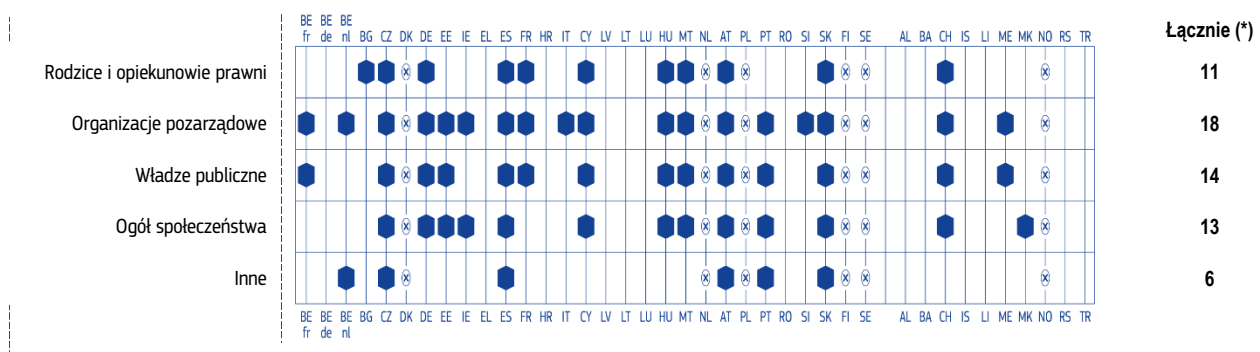
W Słowenii Centrum Edukacji Szkolnej i Terenowej ⁽²²⁸⁾ działa pod auspicjami Ministerstwa Edukacji, które zapewnia jego finansowanie i siedzibę. Centrum jest odpowiedzialne za wspieranie szkół we wdrażaniu programów edukacji w terenie. Jego główne cele to promocja zdrowego stylu życia i odpowiedzialnej postawy wobec środowiska

naturalnego, a także szacunku i współpracy, jak również akceptacja różnorodności i wzajemna tolerancja. Organizacja prowadzi programy we własnych obiektach i innych placówkach w całej Słowenii. Centrum: (1) realizuje działania edukacyjne związane z życiem w środowisku naturalnym stanowiące część programu szkół podstawowych i szkół średnich II stopnia; (2) zapewnia miejsca pobytu i posiłki, narzędzia i obiekty do nauki i uprawiania sportu; oraz (3) prowadzi projekty z udziałem dzieci i młodzieży, takie jak obozy, szkoły letnie, młodzieżowe grupy badawcze, seminaria, wykłady i wycieczki ⁽²²⁹⁾.

3.4. Zaangażowanie społeczności

Jak zauważono na początku rozdziału, literatura naukowa podkreśla znaczenie powiązań między szkołami a szerszą społecznością. Jak pokazuje rys. 3.5, takie powiązania można znaleźć w mniej niż połowie systemów edukacji. Dokładniej mówiąc, w 18 systemach edukacji deklaruje się jakąś formę wsparcia dla projektów przewidujących zwrócenie się do podmiotów pozaszkolnych, a w 16 odnotowuje się ich brak. W przypadku pozostałych pięciu systemów odpowiednie kompetencje leżą po stronie władz regionalnych, lokalnych lub szkolnych.

Rys. 3.5: Podmioty pozaszkolne w projektach z zakresu edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023



⊗ Władze lokalne lub autonomia szkół

(*) Liczba krajów/regionów, w których kryteria są spełnione

Źródło: Eurydice.

Informacje dotyczące poszczególnych krajów

Dania: Władze lokalne/autonomia szkół tylko w odniesieniu do ISCED 1 i ISCED 24. W przypadku ISCED 34 władze najwyższego szczebla wspierają projekty szkolne obejmujące zaangażowanie organizacji pozarządowych, władz publicznych i ogółu społeczeństwa.

Wsparcie na najwyższym szczeblu dla projektów szkolnych z zakresu zrównoważonego rozwoju mających wymiar zewnętrzny, o ile istnieje, dotyczy raczej współpracy lub

koordynacji działań z organizacjami pozarządowymi i władzami publicznymi niż zaangażowania szerszej społeczności lub rodziców. I tak 18 systemów wspiera

⁽²²⁶⁾ <https://1001tonnen.script.lu/>

⁽²²⁷⁾ <https://upbooking.lu/fr.php>

⁽²²⁸⁾ <https://www.csod.si/>

⁽²²⁹⁾ https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Sola_v_naravi.pdf

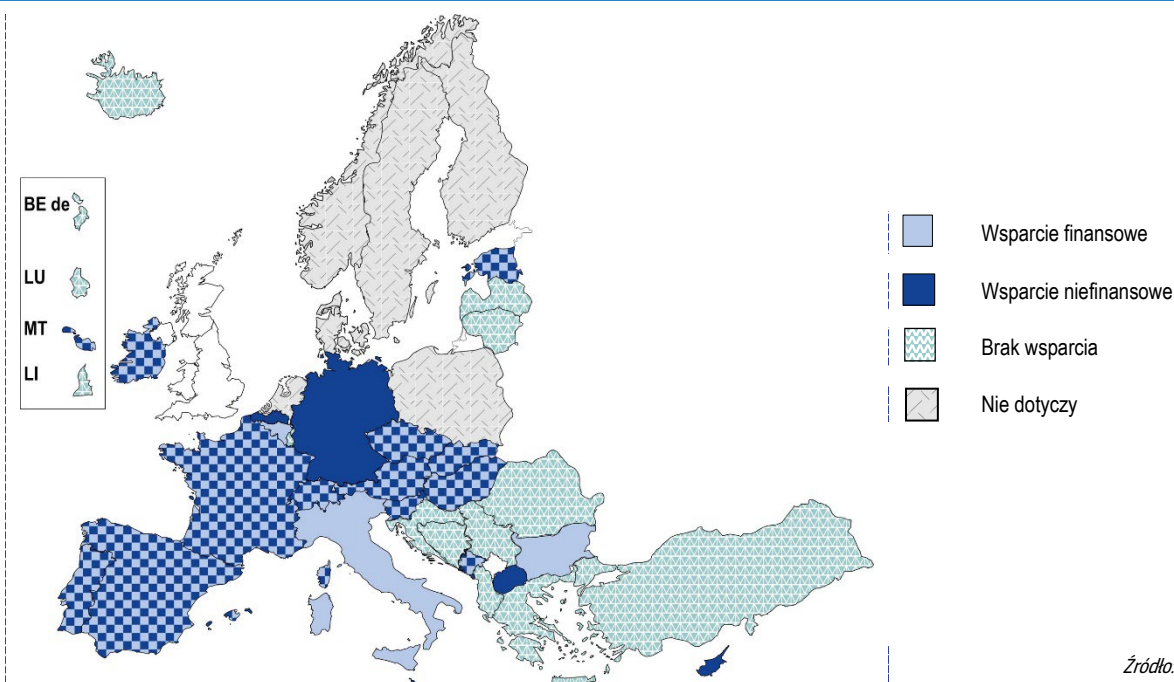
projekty angażujące organizacje pozarządowe, natomiast 14 – władze publiczne, 13 – ogół społeczeństwa, a jedynie 11 – rodziców (opiekunów prawnych). Ten ostatni punkt jest godny uwagi, ponieważ, jak już wspomniano, istnieje pozytywna zależność między postawami i zachowaniami ekologicznymi rodziców i uczniów. Innymi słowy, projekty związane ze zrównoważonym rozwojem angażujące (również) rodziców uczniów stwarzają możliwość ponownego kształtowania poglądów rodziców, jednak w Europie wsparcie na najwyższym szczeblu dla takich projektów jest ograniczone.

Rys. 3.5 pokazuje, że w poszczególnych krajach dostrzega się różne preferencje co do rodzajów partnerstw wiążących się z zaangażowaniem publicznym. W części krajów brak jest jakichkolwiek preferencji (Czechy, Niemcy, Hiszpania, Cypr, Węgry, Malta, Austria, Słowacja i Szwajcaria), natomiast inne koncentrują się na konkretnych partnerach.

I tak Wspólnota Francuska Belgii wspiera jedynie projekty szkolne związane z zaangażowaniem organizacji pozarządowych i władz publicznych. Z kolei Wspólnota

Flamandzka wspiera także projekty z udziałem organizacji pozarządowych i innych podmiotów – np. osób zawodowo zajmujących się edukacją na temat zrównoważonego rozwoju. Irlandia wspiera jedynie projekty szkolne angażujące organizacje pozarządowe i ogół społeczeństwa. Włochy wspierają jedynie zaangażowanie organizacji pozarządowych, Czarnogóra – jedynie organizacji pozarządowych i władz publicznych, a Macedonia Północna – szerszej opinii publicznej. W Portugalii celem programu edukacyjnego „niebieska szkoła” Ministerstwa Ekonomii i Spraw Morskich jest promowanie wiedzy o oceanach w społeczności szkolnej oraz kształtowanie bardziej odpowiedzialnych i zaangażowanych pokoleń, które będą przyczyniać się do zrównoważenia środowiska morskiego. Program wyróżnia i wspiera szkoły zajmujące się kwestiami dotyczącymi środowiska morskiego, tworząc wspólnotę, która gromadzi szkoły, sektor morski, przemysł, samorządy, organizacje pozarządowe, uniwersytety i inne podmioty odgrywające aktywną rolę w kształtowaniu świadomości zrównoważenia środowiska morskiego ⁽²³⁰⁾.

Rys. 3.6: Rodzaj wsparcia dla projektów szkolnych z zakresu zrównoważonego rozwoju związanych z zaangażowaniem publicznym (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023



Źródło: Eurydice.

Informacje dotyczące poszczególnych krajów

Dania: Władze lokalne/autonomia szkół tylko w odniesieniu do ISCED 1 i ISCED 24. Wsparcie niefinansowe jest zapewniane na poziomie ISCED 34.

Polska i Szwecja: Autonomia szkół.

Finlandia i Norwegia: Władze lokalne/autonomia szkół.

⁽²³⁰⁾ Szkoła niebieska (<https://escolaazul.pt/en>).

Rys. 3.6 przedstawia przegląd form wsparcia, jakie centralne władze oświatowe zapewniają szkołom na potrzeby realizacji projektów z zakresu zrównoważonego rozwoju, które mają charakter działania publicznego. Jak widać na wykresie, trzynastcie systemów edukacji zapewnia wsparcie zarówno finansowe, jak i niefinansowe, cztery – jedynie niefinansowe, trzy – jedynie finansowe. Trzynastcie systemów edukacji nie oferuje żadnego rodzaju wsparcia dla projektów szkolnych o charakterze zaangażowania publicznego.

Wsparcie finansowe jest często przekazywane pośrednio – przez finansowanie innych podmiotów, zwłaszcza organizacji pozarządowych, które z kolei współpracują ze szkołami w zakresie edukacji dotyczącej zrównoważonego rozwoju. Wsparcie niefinansowe natomiast zazwyczaj ma formę przekazywania wskazówek. Poniżej znajduje się kilka przykładów takich działań.

W Czechach Ministerstwo Środowiska przekazuje fundusze organizacji pozarządowej Pavučina, której zadanie polega na wspieraniu powiązań między poszczególnymi podmiotami działającymi na polu edukacji ekologicznej, jak administracja publiczna, szkoły i dostawcy usług z dziedziny ochrony środowiska ⁽²³¹⁾. Ponadto Czeska Agencja Rozwoju finansuje program „edukacji globalnej i podnoszenia świadomości publicznej” obejmujący również: (1) wspólne działania między szkołami, regionami, gminami, małymi i średnimi przedsiębiorcami, organizacjami pozarządowymi, mediami i opinią publiczną; (2) współpracę między ekspertami a instytucjami; oraz (3) inne działania i możliwości networkingowe ⁽²³²⁾. W zakresie wsparcia niefinansowego władze czeskie wydały szczegółowe wytyczne co do sposobu wdrażania edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w szkołach. Wśród zalecanych zajęć rekomenduje się szkołom budowanie współpracy z gminami, rodzicami, stowarzyszeniami lokalnymi, a nawet przedsiębiorcami ⁽²³³⁾.

W Estonii plan edukacji na lata 2023–2025 dotyczący edukacji ekologicznej i podnoszenia świadomości środowiskowej zapewnia wsparcie zarówno finansowe, jak i niefinansowe dla projektów ekologicznych, materiałów edukacyjnych, partnerstw i sieci, w tym wsparcie dla sieci ośrodków edukacji ekologicznej. Szkoły mogą wnioskować do Agencji Ochrony Środowiska (organ publiczny nadzorowany przez Ministerstwo Klimatu) o wsparcie na potrzeby projektów środowiskowych ⁽²³⁴⁾.

We Francji wsparcie dla projektów edukacyjnych w dziedzinie zrównoważonego rozwoju przewidujących zaangażowanie publiczne może mieć charakter pośredni, jednak jest ono znaczące. Władze najwyższego szczebla finansują koszt dodatkowych godzin nauczania, które można przeznaczyć na projekty szkolne dotyczące zrównoważonego rozwoju ⁽²³⁵⁾.

W 2021 r. włoskie Ministerstwo Edukacji, Uczelni Wyższych i Badań Naukowych przeznaczyło 5 mln euro na zbudowanie listy organizacji pozarządowych, których celem byłaby współpraca ze szkołami przy podejmowaniu różnorodnych inicjatyw. Wśród pięciu obszarów projektowych, umożliwiających organizacjom pozarządowym ubieganie się o finansowanie, znajdowały się zrównoważony rozwój i transformacja ekologiczna. W odrębnym systemie finansowania w latach 2021 i 2022 Ministerstwo Edukacji, Uczelni Wyższych i Badań Naukowych ogłosiło nabory wniosków dotyczących wyboru instytucji edukacyjnych, w tym sieci dyrektorów szkół, w celu realizacji działań projektowych dotyczących „wsparcia ścieżki transformacji ekologicznej szkół” z udziałem organizacji pozarządowych ⁽²³⁶⁾.

W Austrii Ministerstwo Edukacji, Nauki i Badań Naukowych oferuje wsparcie finansowe dla projektów EZR w szkołach. Jednym z wymaganych do spełnienia kryteriów jest otwarcie się szkoły na zewnątrz. Może ono przybierać postać współpracy z innymi klasami i szkołami bądź ze

⁽²³¹⁾ Ministerstwo Środowiska – nabór do programu wsparcia dla projektów organizacji pozarządowych (w tym Pavučina) (https://www.mzp.cz/cz/program_podpora_projektu_nno).

⁽²³²⁾ Czeska Agencja Rozwoju – nabór do Edukacji Globalnej i Podnoszenia Świadomości Publicznej (<http://www.czechaid.cz/dotace/dotacni-vyzyva-pro-predkladani-zadosti-o-dotaci-na-realizaci-novych-projektu-v-ramci-dotacniho-programu-globalni-rozvoje-vzdelavani-a-osveta-verejnosti-pro-rok-2023/>).

⁽²³³⁾ Instrukcja metodyczna Ministerstwa Edukacji, Młodzieży i Sportu w sprawie zapewnienia edukacji środowiskowej i prawa do świadomości publicznej (Metodický pokyn MŠMT k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty Č. J. 16745/2008 – 22) (<https://clanky.rvp.cz/clanek/czvoe/2759/metodicky-pokyn-msmt-k-zajisteni-environmentalniho-vzdelavani-vychovy-a-osvety.html>).

⁽²³⁴⁾ Plan edukacji ekologicznej i podnoszenia świadomości środowiskowej 2023–2025, s. 11–12: (<https://kliimaministerium.ee/rohereform-kliima/keskkonnateadlikkus/keskkonnahariduse-ja-teadlikkustegevuskava-2023-2025>), Agencja Ochrony Środowiska

(<https://keskkonnaamet.ee/keskkonnateadlikkus-avalikustamised/keskkonnateadlikkus/oppeprogrammid-ja-materialid>), Portal Edukacji Środowiskowej (<https://www.keskkonnahariduse.ee/en>).

⁽²³⁵⁾ Les missions complémentaires du Pacte enseignant | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Revalorisation des rémunérations et amélioration des perspectives de carrière des équipes éducatives | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

⁽²³⁶⁾ Dekret departamentalny nr 66 z 26 lipca 2021 r. (<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-dipartimentale-n-66-del-27-luglio-2021>). Nota ex L. 440 z października 2021 r. w sprawie wsparcia dla transformacji ekologicznej w szkołach (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/Supporto+transizione+ecologica.pdf/857ad01d-ced4-9df2-81ec-1c28df31268f?version=1.0&t=1634886612433>). Nota ex L. 440 z grudnia 2022 r. (<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-dipartimentale-n-131-del-20-dicembre-2022>).

społecznością lokalną, sektorem gospodarczym lub innymi partnerami pozaszkolnymi. Nauczyciele będący członkami regionalnych zespołów Ökolog mogą przeznaczyć na ten cel dwie godziny dydaktyczne. Ponadto stworzona została lista kryteriów jakościowych dla szkół Ökolog, obejmująca nawiązanie relacji między szkołami a społecznością lokalną oraz budowanie sieci i partnerstw⁽²³⁷⁾.

Szwajcarski program „krajobrazy edukacyjne” (*Bildungslandschaften*) to ogólny program mający na celu nawiązywanie relacji oraz stworzenie dla wszystkich dzieci i młodzieży równych szans na zdobycie wszechstronnej edukacji oraz promowanie kompetencji, za pomocą których będą oni mogli pomagać w kształtowaniu zrównoważonego społeczeństwa. Projekty ukierunkowane na EZR mają na celu edukowanie dzieci i młodzieży na osoby aktywne – zorientowane na działanie i uczestniczące w kształtowaniu naszej przyszłości w sposób zrównoważony⁽²³⁸⁾.

3.5. Monitorowanie nauczania na rzecz zrównoważonego rozwoju

W działaniach na rzecz wspierania i rozwijania nauki na rzecz zrównoważonego rozwoju w szkołach monitorowanie i ocena ich wdrażania muszą stać się integralną częścią ogólnych procesów ewaluacji w systemach edukacji. Zalecenie Rady z 2022 r. w sprawie uczenia się na rzecz transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju rekomenduje instytucjom edukacyjnym i szkoleniowym „skoncentrowanie wewnętrznych i zewnętrznych

mechanizmów kontroli i zapewniania jakości na rzecz zrównoważonego rozwoju”⁽²³⁹⁾.

Niniejsza część raportu zajmuje się odpowiedzią na pytanie, czy w zewnętrznej lub wewnętrznej ewaluacji wskazuje się kryteria odnoszące się do nauki na rzecz zrównoważonego rozwoju. Zewnętrzne oceny szkół są prowadzone przez ewaluatorów odpowiedzialnych przed organem oświatowym szczebla lokalnego, regionalnego lub centralnego i nieuczestniczących bezpośrednio w działalności szkoły podlegającej ocenie. Ocen wewnętrznych dokonują osoby bezpośrednio związane ze szkołą (jak dyrektor lub personel pedagogiczny i administracyjny lub uczniowie). Ewaluacja zewnętrzna i wewnętrzna – funkcjonujące w większości europejskich systemów edukacji – może obejmować szeroki zakres działalności szkolnej, w tym nauczania i uczenia się, jak również aspektów zarządzania szkołą.

Rys. 3.7 pokazuje, że określone kryteria oceny szkoły odnoszące się do uczenia się na rzecz zrównoważonego rozwoju zostały przyjęte na potrzeby zewnętrznej lub wewnętrznej ewaluacji w mniej niż jednej trzeciej wszystkich systemów edukacji. W pozostałych systemach kryteria oceny szkół nie są określone lub, co jest rzadsze, oceny takie w ogóle nie są dokonywane⁽²⁴⁰⁾. Wykres przedstawia dane dotyczące istnienia szczegółowych kryteriów dla wszystkich szkół i nie koncentruje się na inicjatywach ewaluacyjnych ograniczonych do szkół uczestniczących w programach certyfikujących.

⁽²³⁷⁾ Raporty coroczne Ökolog (<https://oekolog.at/jahresberichte/handlungsbereiche/zusammenarbeit-mit-dem-schulumfeld>). Breiting i in. (2005), *Kryteria jakościowe dla szkół EZR* (<https://www.ensi.org/global/downloads/Publications/208/QC-GB.pdf>).

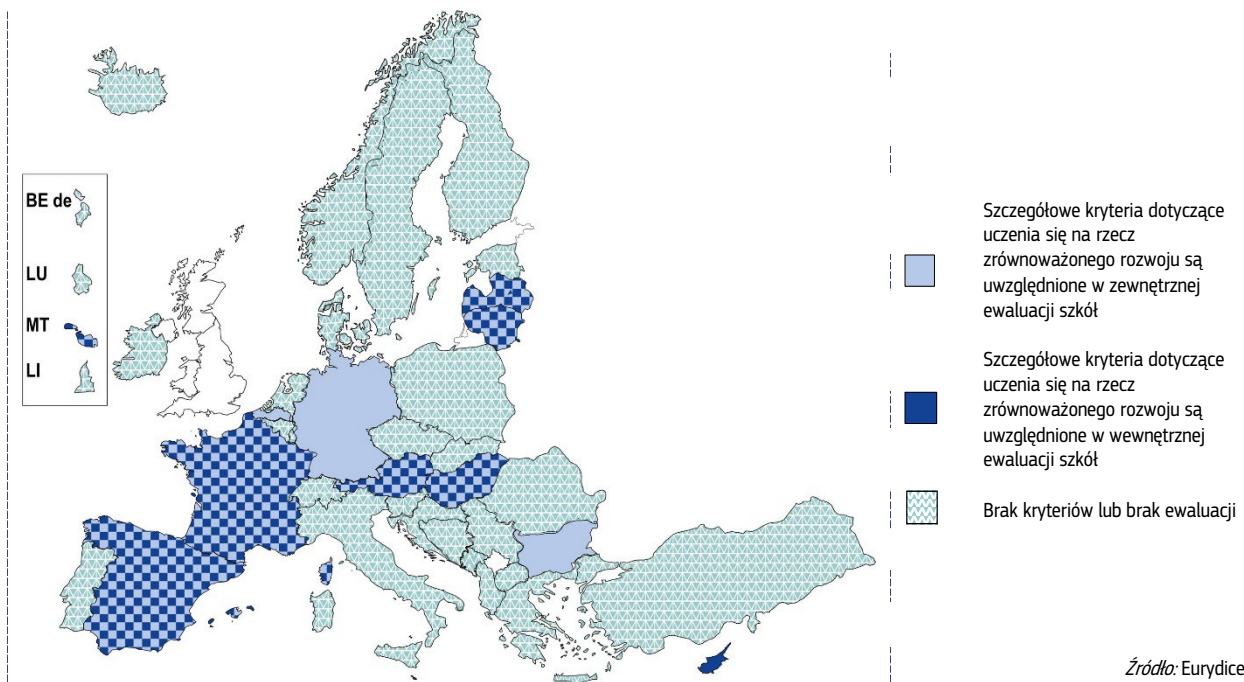
⁽²³⁸⁾ Szczegóły dotyczące wsparcia finansowego dla krajobrazów edukacyjnych patrz <https://www.education21.ch/de/bildungslandschaften21z/finanzhilfen-bildungslandschaften>. Co do warunków patrz https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/Bildungslandschaften21/pdf/230101_Merkblatt_zum_Fonds_fuer_Prozessbegleitung_BL21.pdf.

Szczegóły dotyczące wsparcia finansowego dla projektów edukacyjnych dotyczących zrównoważonego rozwoju patrz <https://www.education21.ch/de/finanzhilfen/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung>.

⁽²³⁹⁾ Zalecenie Rady z dnia 16 czerwca 2022 r. w sprawie uczenia się na rzecz transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju 2022/C 243/01 (Dz.Urz. C 243, 27.6.2022, s. 1).

⁽²⁴⁰⁾ W Turcji nie istnieją ani zewnętrzne, ani wewnętrzne oceny pracy szkół. Ocen zewnętrznych nie ma na Cyprze, w Luksemburgu ani Norwegii.

Rys. 3.7: Występowanie kryteriów obejmujących uczenie się na rzecz zrównoważonego rozwoju w zewnętrznej lub wewnętrznej ewaluacji szkoły (ISCED 1, 24 i 34), 2022/2023



Źródło: Eurydice.

Informacje dotyczące poszczególnych krajów

Turcja: Brak zewnętrznej i wewnętrznej oceny działalności szkół.

Cypr, Luksemburg i Norwegia: Brak zewnętrznej oceny działalności szkół.

Cypr: Szczegółowe kryteria do wewnętrznej ewaluacji szkół istnieją jedynie w ISCED 1. Brak wewnętrznej ewaluacji szkół w ISCED 24 i 34.

W kilku systemach edukacji (Hiszpania, Francja, Łotwa, Litwa, Węgry, Malta i Austria) istnieją szczegółowe kryteria dotyczące uczenia się na rzecz zrównoważonego rozwoju na potrzeby zarówno zewnętrznej, jak i wewnętrznej ewaluacji szkoły. W niektórych spośród tych systemów (Łotwa i Malta) takie same kryteria ewaluacji stosowane są do obu jej rodzajów.

Na Łotwie oceny jakości wewnętrzne (samoocena) i zewnętrzne (akredytacja) opierają się na tym samym zestawie kryteriów. Do oceny programu edukacji, procesów i wyników służą dwie podstawowe kategorie:

- kategoria „trafność”, wraz ze swoim kryterium „kompetencje i osiągnięcia”, ocenia aspekty zrównoważonego rozwoju, takie jak możliwość zdobywania przez uczniów doświadczenia w zakresie zaangażowania obywatelskiego poprzez codzienne procesy uczenia się, zajęcia pozaszkolne, udział w radach reprezentujących uczniów;
- kategoria „jakość edukacji”, wraz z kryterium „realizacja programów kształcenia”, poddaje ocenie takie aspekty zrównoważonego rozwoju jak wyniki kształcenia zgodnie z wymogiem standardów kształcenia obowiązkowego oraz średniego ogólnokształcącego i zawodowego.

Środowisko szkolne jest oceniane według kategorii „angażujące środowisko”, zawierającej trzy kryteria służące do oceny kwestii dotyczących zrównoważonego rozwoju.

- „Infrastruktura i zasoby” służą do oceny otwartości i gotowości instytucji edukacyjnych do wykorzystania rozwiązań cyfrowych na rzecz sprawnego funkcjonowania szkoły (np. korespondencja elektroniczna, przechowywanie dokumentów i materiałów), a także skutecznego wykorzystania dostępnych zasobów i sprzętu, a także zrównoważonego i wydajnego korzystania z niego. Dodatkowo ocenia się wielofunkcyjność obiektów i terenu instytucji edukacyjnej, tj. możliwość adaptacji do różnych potrzeb.
- „Dostępność” służy do oceny fizycznej dostępności instytucji edukacyjnej i dostępności programów edukacyjnych związanych z zainteresowaniami (np. w obszarze specjalizacji szkoły, takim jak edukacja na temat środowiska naturalnego).
- „Bezpieczeństwo i dobrostan” służą do oceny bezpieczeństwa fizycznego i emocjonalnego uczniów i pracowników, w tym zdrowia psychicznego, rozwoju

społeczno-emocjonalnego oraz komunikacji bez przemocy ⁽²⁴¹⁾.

Na Malcie kryteria odnoszą się do zrównoważonego rozwoju zarówno jako treści międzyprzedmiotowych, jak i realizowanego w poszczególnych przedmiotach. Zgodnie ze wskazaniami dla ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej inspektorzy szkolni badają ofertę programową szkoły. Między innymi weryfikuje się uwzględnienie EZR.

W niektórych systemach edukacji kryteria stosowane w ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej mogą nie być uzgodnione lub mogą być stosowane jedynie w przypadku niektórych szkół. We Francji przykłady możliwych do zastosowania, nieobowiązkowych kryteriów ewaluacji odnoszą się do programu certyfikacji E3D, powoływania ekodelegatów uczniowskich oraz projektów partnerskich ⁽²⁴²⁾.

W Austrii urzędowe ustalenia dotyczące zewnętrznej ewaluacji określone przez „system kontroli jakości dla szkół” obejmują modelowy plan rozwoju w zakresie neutralności klimatycznej ⁽²⁴³⁾. *Podręcznik ekologicznego zarządzania szkołą* ⁽²⁴⁴⁾ zaleca korzystanie z szerokiej gamy wewnętrznych kryteriów jakości, podzielonych na trzy główne kategorie:

- jakość procesów nauczania i uczenia się,
- polityka i organizacja szkoły,
- relacje zewnętrzne szkoły ⁽²⁴⁵⁾.

Na Węgrzech raporty roczne z realizacji programu kształcenia obejmują realizację zadań związanych ze zrównoważonym rozwojem. Raporty są publikowane na stronie internetowej szkoły.

Na Cyprze szkoły podstawowe opracowują raport postępów w zakresie SEEP. Raport ten ma na celu pomóc szkole w dostrzeżeniu i ustaleniu stopnia realizacji planów SEEP i w określeniu zadań SEEP na kolejny rok. Raport opiera się

na wewnętrznej ewaluacji, którą każda klasa przedstawia na koniec roku, a która obejmuje:

- zakres realizacji celów nauki sformułowanych w polityce kształcenia,
- przedmioty szkolne nawiązujące do zrównoważonego rozwoju,
- organizowane zajęcia,
- stosowane podejścia pedagogiczne i techniki nauczania,
- typy współpracy włączające społeczność lokalną, instytucje rządowe i organizacje pozarządowe,
- wykorzystanie środowisk zewnętrznych,
- udział uczniów ⁽²⁴⁶⁾.

W przypadkach, gdy nie istnieją żadne konkretne kryteria oceny nauki na rzecz zrównoważonego rozwoju, może być to spowodowane tym, że przepisy nie definiują konkretnych kryteriów ewaluacji zewnętrznej lub zadanie jest przekazywane władzom regionalnym lub lokalnym. Na przykład w Polsce regionalne władze oświatowe sporządzają zewnętrzne plany nadzoru pedagogicznego obejmujące tematy do corocznych kontroli, zależnie od specyficznych kontekstów lokalnych. W ten sposób, choć edukacja dla zrównoważonego rozwoju nie jest systematycznie ujęta w zewnętrznej ewaluacji, może ona stanowić część przedmiotu kontroli w danym roku szkolnym, jeżeli została uwzględniona w corocznym dokumencie definiującym kierunki polityki oświatowej Ministra Edukacji i planach przyjętych przez regionalne władze oświatowe.

W innych przypadkach, choć nie zostały ustanowione żadne konkretne kryteria uczenia się na rzecz zrównoważonego rozwoju, inspektorat krajowy może przeprowadzać okazjonalne kontrole tematyczne. Przykładowo czeski inspektorat szkolnictwa opublikował raporty tematyczne

⁽²⁴¹⁾ Rozporządzenie Rady Ministrów nr 618 z dnia 6 października 2020 r. – procedura akredytacji instytucji edukacyjnych, ośrodków egzaminacyjnych, innych instytucji wskazanych w Prawie o edukacji i programach kształcenia oraz oceny zawodowej dyrektorów instytucji edukacyjnych (<https://likumi.lv/ta/id/317820-izqlitibas-iestazu-eksaminacijas-centru-citu-izqlitibas-likuma-noteiktu-instituciju-un-izqlitibas-programmu-akreditacijas>); zarządzenie wewnętrzne państwowej służby jakości edukacji nr 1D-03e/1 z dnia 13 stycznia 2022 r. – wytyczne w sprawie zapewnienia jakości kształcenia ogólnego i zawodowego wraz z załącznikami zawierającymi ramy i opisy poziomów jakości (<https://www.ikvd.gov.lv/lv/akreditacija>).

⁽²⁴²⁾ Cadre d'évaluation des écoles (ISCED 1), s. 5 (<https://www.education.gouv.fr/media/118201/download>); boîte à outils pour les écoles (ISCED 1), s. 4, 12, 25, 42 i 51 (<https://www.education.gouv.fr/media/113489/download>); cadre d'évaluation des établissements du second degré (ISCED 24 and 34), s. 4 (<https://www.education.gouv.fr/media/72584/download>); boîte

à outils pour les EPLE (ISCED 24 and 34), s. 13, 36 i 40 (<https://www.education.gouv.fr/media/73172/download>).

⁽²⁴³⁾ System zarządzania jakością dla szkół (https://www.qms.at/images/BMBWFIIIS_SEP_Ausfuellhilfe_Bsp-Klimaneutralitaet.pdf; dostęp 13 kwietnia 2023 r.).

⁽²⁴⁴⁾ Ministerstwo Edukacji (2017), *Podręcznik ekologicznego zarządzania szkołą: Edukacja środowiskowa na rzecz zrównoważonego rozwoju* (https://oekolog.at/dokumente/100/bmbf_oekolog_handbuch_17_web.pdf).

⁽²⁴⁵⁾ Breiting i in. (2005), *Kryteria jakościowe dla szkół EZR* (<https://www.ensi.org/global/downloads/Publications/208/QC-GB.pdf>).

⁽²⁴⁶⁾ CPI (2012), 'Οδηγός Εφαρμογής Προγράμματος Σπουδών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη για τους Εκπαιδευτικούς της Δημοτικής Εκπαίδευσης' (Przewodnik po realizacji programu edukacji ekologicznej/edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju dla nauczycieli szkół podstawowych), Nikozja: MoEC/CPI/CDU, s. 17–123.

odnoszące się do edukacji globalnej i rozwoju ⁽²⁴⁷⁾ oraz edukacji środowiskowej ⁽²⁴⁸⁾ w latach 2016 i 2019. Podobnie w 2022 r. szwedzki inspektorat szkolnictwa przeprowadził kontrolę jakości pracy szkół w obszarze uczenia się na rzecz zrównoważonego rozwoju ⁽²⁴⁹⁾.

Wewnętrzna ewaluacja szkoły często wynika z autonomii lokalnej lub szkolnej. Szkoły określają swoje cele, zadania i plany doskonalenia oraz mogą być odpowiedzialne za określanie wszystkich kryteriów ewaluacji bądź uprawnione do dodawania nowych do opracowanej już listy.

Na przykład w Polsce dyrektorzy szkół przeprowadzają obowiązkowe kontrole wewnętrzne i wykorzystują wynikające z nich ustalenia do poprawienia wyników szkoły. Dyrektorzy szkół mają swobodę ustalania tematów, częstotliwości i dat kontroli wewnętrznych. W ten sposób tematyka zrównoważonego rozwoju może być ujmowana w kontrolach przeprowadzanych w danym roku szkolnym, jeżeli jest uważana za istotną dla szkoły i jeżeli jest to zgodne z corocznym dokumentem definiującym kierunki polityki oświatowej ogłaszanych przez ministerstwo. W Luksemburgu, choć kluczowe obszary ewaluacji są zapisane w prawie, szkoły mają swobodę dodawania własnych.

W niektórych krajach (np. Liechtenstein), choć nie istnieją żadne ustalone kryteria, zrównoważony rozwój jako kompetencja przewidziana w nauczaniu jest również uwzględniana w trakcie ewaluacji. W Portugalii ekologiczne praktyki w szkołach, takie jak energooszczędne oświetlenie i ograniczanie odpadów, powinny być brane pod uwagę w ewaluacji stosownie do okoliczności.

3.6. Podsumowanie

Niniejszy rozdział analizuje działania na poziomie systemowym w tworzeniu wspierających środowisk edukacyjnych, w których szkoła działa na rzecz zrównoważonego rozwoju. Bada się w nim także dane dotyczące wsparcia finansowego i niefinansowego na rzecz promocji zrównoważonego rozwoju w szkołach oraz budowania partnerstw z lokalnymi i szerszymi społecznościami.

W większości europejskich systemów edukacji władze najwyższego szczebla zapewniają wskazówki lub narzędzia

wspierania szkół w opracowywaniu kompleksowych podejść do zrównoważonego rozwoju (rys. 3.1). Ministerstwa edukacji i inne podmioty rządowe publikują wytyczne, organizują webinaria i tworzą strony internetowe umożliwiające dostęp do zasobów dydaktycznych, najlepszych praktyk, publikują podręczniki dla osób uczących się i nauczycieli. Najbardziej rozpowszechnione formy pomocy (rys. 3.2) to wsparcie w projektowaniu, monitorowaniu i ocenie strategii zrównoważonego rozwoju na poziomie szkolnym (narzędzia samooceny, wsparcie dla systemów odznaczeń itp.) oraz włączanie zrównoważonego rozwoju do realizowanych projektów, takich jak szkolne plany rozwoju.

Częstą formą promocji uczenia się na rzecz zrównoważonego rozwoju jest powoływanie różnych rodzajów „szkół zrównoważonych”. Większość krajów europejskich już uczestniczy w programach takich jak „Ekoszkoly” (zielone szkoły) lub Sieć Szkół UNESCO. Jednak, ponieważ są to programy międzynarodowe, nie zostały one w tym miejscu poddane szczegółowemu badaniu. Zamiast tego skupiono się na krajowych programach certyfikatów, odznaczeń i nagród dla szkół. Analiza Eurydice pokazuje, że takie programy na poziomie krajowym istnieją w 17 systemach edukacji, czyli niemal w połowie analizowanych systemów (rys. 3.3).

Inwestowanie w małą infrastrukturę istotną dla uczenia się na rzecz zrównoważonego rozwoju wciąż nie jest w Europie szeroko rozpowszechnione. Tam, gdzie się pojawia (rys. 3.4), najczęściej dotyczy tworzenia lub utrzymania ogrodów szkolnych (13 systemów edukacji) lub infrastruktury recyklingowej (12 systemów edukacji). Finansowanie infrastruktury rowerowej zdarza się nieco częściej w szkolnictwie średnim niż podstawowym (jest dostępne w odpowiednio 10 i 9 systemach). W około jednej trzeciej systemów decyzje dotyczące małej infrastruktury użytecznej dla uczenia się na rzecz zrównoważonego rozwoju zależą od decyzji szkół lub władz lokalnych. Inwestycje takie mogą istnieć, jednak, skoro decyzje o nich nie zapadają na najwyższym szczeblu, nie jesteśmy w stanie przedstawić pełnej informacji na ich temat. Dla porównania wsparcie najwyższego szczebla dla projektów pozainfrastrukturalnych jest bardziej powszechne, choć również dość ograniczone. Dotyczy wycieczek terenowych w 13 systemach edukacji, narzędzi edukacyjnych na

⁽²⁴⁷⁾ Raport tematyczny Czeskiego Inspektoratu Szkolnictwa: Edukacja w obszarach globalnych i rozwoju w szkołach podstawowych i średnich (Tematická zpráva ČŠI – Vzdělávání v globálních a rozvojových tématech v základních a středních školách) (<https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Vzdelavani-v-globalnich-a-rozvo>).

⁽²⁴⁸⁾ Raport tematyczny Czeskiego Inspektoratu Szkolnictwa: Edukacja w szkołach podstawowych w roku szkolnym 2019/2020 (Tematická

zpráva ČŠI – Environmentální výchova na základních školách ve školním roce 2019/2020) (<https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Environmentalni-vychova-na-zaklad>).

⁽²⁴⁹⁾ Szkoły współpracują z nauką na rzecz zrównoważonego rozwoju (<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2023/lhu/rapport-tkg-skolors-arbete-med-larande-for-hallbar-utveckling.pdf>).

poziomie szkolnym – w 12, a kampanii na rzecz zrównoważonego rozwoju – w 9.

Natomiast w odniesieniu do tworzenia powiązań między szkołami a podmiotami pozaszkolnymi dane wykazują, że 18 z 39 badanych europejskich systemów edukacji zapewnia pewne wsparcie dla projektów szkolnych mających charakter zaangażowania publicznego (rys. 3.5). Najczęściej dotyczy to relacji z organizacjami pozarządowymi, a w mniejszym zakresie – z władzami publicznymi lub rodzicami. Władze najwyższego szczebla, ministerstwa edukacji i ministerstwa środowiska (bądź równoważne organy ochrony środowiska) zapewniają finansowanie dla organizacji pozarządowych zajmujących się ochroną środowiska lub edukacją ekologiczną, które z kolei blisko współpracują ze szkołami.

Co do działań dotyczących monitorowania sposobu włączania zrównoważonego rozwoju przez szkoły do swojej działalności, szczegółowe kryteria stosowane w ewaluacji czy to zewnętrznej, czy też wewnętrznej (10 i 8 systemów odpowiednio) zostały określone w mniej niż jednej trzeciej wszystkich systemów edukacji. W Hiszpanii, Francji, na Łotwie, Litwie, Węgrzech, na Malcie i w Austrii kryteria takie zostały przyjęte w obu rodzajach ewaluacji (rys. 3.7).

Podsumowując, wyniki badań pokazują, że istnieją pewne formy wsparcia finansowego i niefinansowego dla uczenia się na rzecz zrównoważonego rozwoju, jednak jest ono ograniczone – zarówno pod względem zasięgu, jak i intensywności działań podejmowanych na poziomie centralnym.

Bibliografia

- Aarnio-Linnanvuori, E. (2019), 'How do teachers perceive environmental responsibility?', *Environmental Education Research*, Vol. 25, No 1, s. 46–61 (<https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1506910>).
- Aikens, K., McKenzie, M., Vaughter, P. (2016), 'Environmental and sustainability education policy research: A systematic review of methodological and thematic trends', *Environmental Education Research*, Vol. 22, No 3, s. 333–359.
- Albareda-Tiana, S., García-González, E., Jiménez-Fontana, R., Solís-Espallargas, C. (2019), 'Implementing pedagogical approaches for ESD in initial teacher training at Spanish universities', *Sustainability*, Vol. 11, No 18, s. 4927.
- Algan, E. K., Ummanel, A. (2019), 'Toward sustainable schools: A mixed methods approach to investigating distributed leadership, organizational happiness, and quality of work life in preschools', *Sustainability*, Vol. 11, No 19, s. 5489 (<https://doi.org/10.3390/su11195489>).
- Anderson, C., Jacobson, S. (2018), 'Barriers to environmental education: How do teachers' perceptions in rural Ecuador fit into a global analysis?', *Environmental Education Research*, Vol. 24, No 12, s. 1684–1696 (<https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1477120>).
- Barth, M. (2015), *Implementing Sustainability in Higher Education – Learning in an age of transformation*, London: Routledge (<https://doi.org/10.4324/9780203488355>).
- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., Stoltenberg, U. (2007), 'Developing key competencies for sustainable development in higher education', *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 8, No 4, s. 416–430.
- Bertschy, F., Künzli, C. i Lehmann, M. (2013), 'Teachers' competencies for the implementation of educational offers in the field of education for sustainable development', *Sustainability*, Vol. 5, No 12, s. 5067–5080.
- Bianchi, G. (2020), *Sustainability Competences*, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg (<https://doi.org/10.2760/200956>).
- Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera Giraldez, M. (2022), *GreenComp – The European sustainability competence framework*, Punie, Y., Bacigalupo, M. (red.), Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg (<https://doi.org/10.2760/13286>).
- Biasutti, M. (2015), 'An intensive programme on education for sustainable development: The participants' experience', *Environmental Education Research*, Vol. 21, No 5, s. 734–752.
- Birney, A., Reed, J. (2009), *Sustainability and Renewal: Findings from the leading sustainable schools research project*, National College for Leadership of Schools and Children's Services, Nottingham (<https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/2061/>).
- Boeve-de Pauw, J., Van Petegem, P. (2018), 'Eco-school evaluation beyond labels: The impact of environmental policy, didactics and nature at school on student outcomes', *Environmental Education Research*, Vol. 24, No 9, s. 1250–1267.
- Brandt, J.-O., Bürgener, L., Barth, M., Redman, A. (2019), 'Becoming a competent teacher in education for sustainable development – learning outcomes and processes in teacher education', *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 20, No 4, s. 630–653.
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., Dripps, W., Habron, G., Harré, N., Jarchow, M., Losch, K., Michel, J., Mochizuki, Y., Rieckmann, M., Parnell, R., Walker, P. and Zint, M. (2021), 'Key competencies in sustainability in higher education – Toward an agreed-upon reference framework', *Sustainability Science*, Vol. 16, s. 13–29.
- Bürgener, L., Barth, M. (2018), 'Sustainability competencies in teacher education: Making teacher education count in everyday school practice', *Journal of Cleaner Production*, Vol. 174, s. 821–826.
- Byung-Jik, K., Tae-Hyun, K., Se-Youn, J. (2018), 'How to enhance sustainability through transformational leadership: The important role of employees' forgiveness', *Sustainability*, Vol. 10, No 8, s. 2682.
- Cebrián, G., Junyent, M., Mulà, I. (2020), 'Competencies in education for sustainable development: Emerging teaching and research developments', *Sustainability*, Vol. 12, No 2, s. 579–587 (<https://doi.org/10.3390/su12020579>).
- Cebrián, G., Mogas, J., Palau, R., Fuentes, M. (2022), 'Sustainability and the 2030 agenda within schools: A study of school principals' engagement and perceptions', *Environmental Education Research*, Vol. 28, No 6, s. 845–866.
- Cincera, J., Kroufek, R., Skalík, J., Simonova, P., Broukalova, L., Broukal, V. (2017), 'Eco-school in kindergartens: The effects, interpretation, and implementation of a pilot program', *Environmental Education Research*, Vol. 23, No 7, s. 919–936.
- Corres, A., Rieckmann, M., Espasa, A. and Ruiz-Mallén, I. (2020), 'Educator competences in sustainability education: A systematic review of frameworks', *Sustainability*, Vol. 12, No 23, s. 9858 (<https://doi.org/10.3390/su12239858>).
- de Haan, G. (2006), 'The BLK "21" programme in Germany: A "Gestaltungskompetenz"-based model for education for sustainable development', *Environmental Education Research*, Vol. 12, No 1, s. 19–32.
- Deisenrieder, V., Kubisch, S., Keller, L. and Stötter, J. (2020), 'Bridging the action gap by democratizing climate change education – the case of *k.id.Z.21* in the context of Fridays for future', *Sustainability*, Vol. 12, No 1748, s. 1–19 (<https://doi.org/10.3390/su12051748>).

- Duarte, R., Escario, J.-J. and Sanagustín, M.-V. (2017), 'The influence of the family, the school, and the group on the environmental attitudes of European students', *Environmental Education Research*, Vol. 23, No 1, s. 23–42.
- Dymont, J. E. and Hill, A. (2015), 'You mean I have to teach sustainability too? Initial teacher education students' perspectives on the sustainability cross-curriculum priority', *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 40, No. 3, s. 21–35 (<https://doi.org/10.14221/ajte.2014v40n3.2>).
- Eilks, I. (2015), 'Science education and education for sustainable development – Justifications, models, practices and perspectives', *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, Vol. 11, No 1, s. 149–158.
- Komisja Europejska (2024), Edukacja dla klimatu (<https://education-for-climate.ec.europa.eu/community/>).
- Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji, Młodzieży, Sportu i Kultury (2020), *Uczenie się na rzecz transformacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju – dokument roboczy służb do projektu zalecenia Rady w sprawie uczenia się na rzecz zrównoważenia środowiska*, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/02392>).
- Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji, Młodzieży, Sportu i Kultury (2021), *Edukacja na rzecz zrównoważenia środowiska – Polityki i podejścia w państwach członkowskich Unii Europejskiej: Raport końcowy*, Tasiopoulou, E., Billon, N., Finlayson, A., Siarova, H., Pribušis, K., Gras-Velazquez, A., Mulvik, I., Bajorinaitė, M., Sabaliauskas, E., Fronza, V., Vežikauskaitė, J., Disterheft, A. (red.), Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/391>).
- Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji, Młodzieży, Sportu i Kultury (2022), *Kompleksowe podejścia do zrównoważonego rozwoju – kluczowe przekazy*, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/775485>).
- Komisja Europejska / EACEA / Eurydice (2015), *Zapewnianie jakości w edukacji. Ewaluacja szkół w Europie – polityka i stosowane rozwiązania*, Raport Eurydice, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg.
- Komisja Europejska / EACEA / Eurydice (2018), *Kariera zawodowa nauczycieli w Europie – Początki pracy zawodowej, awans i system wsparcia*, Raport Eurydice, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg.
- Komisja Europejska / EACEA / Eurydice (2022), *Wspieranie osiągnięć i motywacji uczniów w nauce matematyki i przedmiotów przyrodniczych w szkołach*, Raport Eurydice, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg.
- Evans, N., Whitehouse, H., Gooch, M. (2012), 'Barriers, successes and enabling practices of education for sustainability in Far North Queensland schools: A case study', *Journal of Environmental Education*, Vol. 43, No 2, s. 121–138 (<https://doi.org/10.1080/00958964.2011.621995>).
- Gan, D. (2021), 'Environmental education leadership – The perceptions of elementary school principals as expressed in their drawings and explanations', *Environmental Education Research*, Vol. 27, No 10, s. 1440–1466.
- Gan, D., Gal, A., Könczey, R., Varga, A. (2019), 'Do eco-schools really help implementation of ESD?: A comparison between eco-school systems of Hungary and Israel', *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 9, No 4, s. 628–653 (<https://doi.org/10.1556/063.9.2019.4.53>).
- Glasser, H., Hirsh, J. (2016), 'Toward the development of robust learning for sustainability core competencies', *Sustainability*, Vol. 9, No 3, s. 178–184.
- Glavic, P. (2020), 'Identifying key issues of education for sustainable development', *Sustainability*, Vol. 12, No. 16, s. 6500.
- Gough, A., Lee, J. C., Tsang, E. P. K. (red.) (2020), *Green Schools Globally: Stories of impact on education for sustainable development*, Springer Nature, Cham.
- Green, M., Somerville, M. (2015), 'Sustainability education: Researching practice in primary schools', *Environmental Education Research*, Vol. 21, No 6, s. 832–845 (<https://doi.org/10.1080/13504622.2014.923382>).
- Gyberg, P., Löfgren, H. (2016), 'Knowledge outside the box – Sustainable development education in Swedish schools', *Educational Research*, Vol. 58, No 3, s. 283–299 (<http://doi.org/10.1080/00131881.2016.1207871>).
- Hargreaves, A., Fink, D. (2006), *Sustainable Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Harris, A. (2011), 'Distributed leadership: Implications for the role of the principal', *Journal of Management Development*, Vol. 31, No 1, s. 7–17.
- Huckle, J., Sterling, S. (red.) (1996), *Education for Sustainability*, Earthscan Publications, London.
- Jeronen, E., Palmberg, I. and Yli-Panula, E. (2017), 'Teaching methods in biology education and sustainability education including outdoor education for promoting sustainability – A literature review', *Education Sciences*, Vol. 7, No 1, s. 1–19.
- Jucker, R., Mathar, R. (2015), *Schooling for Sustainable Development in Europe – Concepts, policies and educational experiences at the end of the UN Decade of Education for Sustainable Development*, Springer International Publishing, Cham.
- Kadji-Beltran, C., Zachariou, A., Stevenson, R. B. (2013), 'Leading sustainable schools: Exploring the role of primary school principals', *Environmental Education Research*, Vol. 19, s. 202–323 (<https://doi.org/10.1080/13504622.2012.692770>).
- Kidman, G., Chang, C-H., Wi, A. (2019), 'Defining education for sustainability (EFS): a theoretical framework', [w:] Chang, C-H., Kidman, G., Wi, A. (red.), *Issues in Teaching and Learning of Education for Sustainability – Theory into practice*, 1st edn, Routledge Research in Education, Routledge, Abingdon, s. 1–13 (<https://doi.org/10.4324/9780429450433-1>).

- Krnj, D. i Naglič, S. (2009), 'Environmental literacy comparison between eco-schools and ordinary schools in Slovenia', *Science Education International*, Vol. 20, No 1/2, s. 5–24.
- Lambrechts, W., Van Petegem, P. (2016), 'The interrelations between competences for sustainable development and research competences', *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 17, No 6, s. 776–795.
- Lambrechts, W., Van Liedekerke, L. i Van Petegem, P. (2018), 'Higher education for sustainable development in Flanders: Balancing between normative and transformative approaches', *Environmental Education Research*, Vol. 24, No 9, s. 1284–1300.
- Latour, B. and Schultz, N. (2022), *Mémo sur la nouvelle classe écologique*, Éditions La Découverte, Paris.
- Laurie R., Tarumi, Y., McKeown R. and Hopkins, C. (2016), 'Contributions of education for sustainable development (ESD) to quality education', *Journal of Education for Sustainable Development*, Vol. 10, No 2, s. 226–242.
- Leicht, A., Heiss, J. and Byun, W. J. (2018), *Issues and Trends in Education for Sustainable Development*, UNESCO, Paris (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261445>).
- Lotz-Sisitka, H., Wals, A. E. J., Kronlid, D., McGarry, D. (2015), 'Transformative, transgressive social learning: Rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction', *Current Opinion in Environmental Sustainability*, Vol. 16, s. 73–80.
- Lozano, R. (2011), 'The state of sustainability reporting in universities', *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 12, No 1, s. 67–78.
- Lozano R. and Barreiro-Gen, M. (2019), 'Analysing the factors affecting the incorporation of sustainable development into European higher education institutions' curricula', *Sustainable Development*, Vol. 27, No 5, s. 965–975.
- Lozano, R., Merrill, M. Y., Sammalisto, K., Ceulemans, K., Lozano, F. J. (2017), 'Connecting competences and pedagogical approaches for sustainable development in higher education: A literature review and framework proposal', *Sustainability*, Vol. 9, s. 1–15 (<https://doi.org/10.3390/su9101889>).
- McFarlane, D. A., Ogazon, A. G. (2011), 'The challenges of sustainability education', *Journal of Multidisciplinary Research*, Vol. 3, No 3, s. 81–107.
- Mogren, A., Gericke, N. (2017), 'ESD implementation at the school organisation level, part 1 – Investigating the quality criteria guiding school leaders' work at recognized ESD schools', *Environmental Education Research*, Vol. 23, No 7, s. 972–992 (<https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1226265>).
- Mogren, A., Gericke, N. (2019), 'School leaders' experiences of implementing education for sustainable development – Anchoring the transformative perspective', *Sustainability*, Vol. 11, s. 3343.
- Mogren, A., Gericke, N. and Scherp, H.-Å. (2019), 'Whole institution approaches to education for sustainable development: A model that links to school improvement', *Environmental Education Research*, Vol. 25, No 4, s. 508–531.
- Mulà, I., Cebrián, G., Junyent, M. (2022), 'Lessons learned and future research directions in educating for sustainability competencies', in Vare, P., Lausset, N. and Rieckman, M. (red.), *Competences in Education for Sustainable Development – Critical perspectives*, Springer International Publishing, Cham, s. 185–194.
- Mulà, I., Tilbury, D. (2023), *Teacher education for the green transition and sustainable development*, Raport analityczny EENEE, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg (<https://doi.org/10.2766/144189>).
- Niculescu, B. (2014), 'Multidisciplinarity, interdisciplinarity, indisciplinarity, and transdisciplinarity: Similarities and differences', *RCC Perspectives*, No 2, Minding the Gap: Working Across Disciplines in Environmental Studies, s. 19–26.
- Nolet, V. (2009), 'Preparing sustainability-literate teachers', *Teachers College Record*, Vol. 111, No 2, s. 409–442.
- OECD (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) (2022), 'Young people's environmental sustainability competence: Emotional, cognitive, behavioural, and attitudinal dimensions in EU and OECD countries', *Dokumenty robocze OECD dotyczące spraw społecznych, zatrudnienia i migracji*, nr 274, s. 1–92 (<https://doi.org/10.1787/1097a78c-en>).
- OECD – Globalne Forum Nauki (2020), *Addressing Societal Challenges Using Transdisciplinary Research*, DSTI/STP/GSF(2020)4/FINAL, OECD Publishing, Paris ([https://one.oecd.org/document/DSTI/STP/GSF\(2020\)4/FINAL/En/pdf](https://one.oecd.org/document/DSTI/STP/GSF(2020)4/FINAL/En/pdf)).
- Olsson, D., Gericke, N., Boeve-de Pauw, J. (2022), 'The effectiveness of education for sustainable development revisited – A longitudinal study on secondary students' action competence for sustainability', *Environmental Education Research*, Vol. 28, No 3, s. 405–429.
- Olsson, D., Gericke, N. and Chang Rundgren, S.-N. (2016), 'The effect of implementation of education for sustainable development in Swedish compulsory schools – Assessing pupils' sustainability consciousness', *Environmental Education Research*, Vol. 22, No 2, s. 176–202 (<https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1005057>).
- Östman, L., Van Poeck, K., Öhman, J. (2019), 'Principles for sustainable development teaching', [w:] Van Poeck, K., Östman, L., Öhman, J. (red.), *Sustainable Development Teaching – Ethical and political challenges*, Routledge, New York, s. 40–56 (<https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2033170>).
- Papadopoulou, A., Kazana, A., Armakolas, S. (2020), 'Education for sustainability development via school garden', *European Journal of Education Studies*, Vol. 7, No 9, s. 194–206 (<https://dx.doi.org/10.46827/ejes.v7i9.3247>).
- Rauch, F., Steiner, R. (2013), 'Competences for education for sustainable development in teacher education', *CEPS Journal – Center for Educational Policy Studies Journal*, Vol. 3, No 1, s. 9–24.

- Redman, E., Wiek, A., Redman, A. (2018), 'Continuing professional development in sustainability education for K-12 educators: Principles, programme, applications, outlook', *Journal of Education for Sustainable Development*, Vol. 12, No 1, s. 59–80.
- Richter-Beuschel, L., Bögeholz, S. (2019), 'Student teachers' knowledge to enable problem-solving for sustainable development', *Sustainability*, Vol. 12, No 79, s. 1–24.
- Rieckmann, M. (2018), 'Chapter 2 – Learning to transform the world: key competencies in ESD', [w:] A. Leicht, A., Heiss, J., Byun, W. J. (red.), *Issues and trends in education for sustainable development*, Paris: UNESCO, s. 39–59.
- Rieckmann, M., Barth, M. (2022), 'Educators' competence frameworks in education for sustainable development', [w:] Vare, P., Lausset, N., Rieckman, M. (red.), *Competences in Education for Sustainable Development – Critical perspectives*, Springer, Cham, s. 19–26.
- Rittel, H. W. J., Webber, M. M. (1973), 'Dilemmas in general theory of planning', *Policy Sciences*, Vol. 4, No 2, s. 155–169.
- Rousell, D., Cutter-Mackenzie-Knowles, A. (2019), 'A systematic review of climate change education: Giving children and young people a "voice" and a "hand" in redressing climate change', *Children's Geographies*, Vol. 18, No 2, s. 191–208.
- Scalabrino, C. (2022), *European Sustainability Competence Framework Background Document – Literature review, analysis of frameworks and proposals*, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg.
- Scott, G., Tilbury, D., Sharp, L., Deane, E. (2012), *Turnaround Leadership for Sustainability in Higher Education – Final report 2012: Executive summary*, Australian Government Office for Learning and Teaching, Canberra.
- Shephard, K., Harraway, J., Lovelock, B., Miroso, M., Skeaff, S., Slooten, L., Strack, M., Furnari, M., Jowett, T. and Deaker, L. (2015), 'Seeking learning outcomes appropriate for "education for sustainable development" and for higher education', *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 40, No 6, s. 855–866.
- Sipos, Y., Battisti, B. and Grimm, K. (2008), 'Achieving transformative sustainability learning: Engaging head, hands and heart', *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 9, No 1, s. 68–86 (<https://doi.org/10.1108/14676370810842193>).
- Sleurs, W. (2008), *Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) Teachers – A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes*, Comenius 2.1 project 118277-CP-1-2004-BE-Comenius-C2.1 (http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/EGoInld/8mtg/CSCT%20Handbook_Extract.pdf).
- Spillane, J. (2012), *Distributed Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Spinola, H. (2015), 'Environmental literacy comparison between students taught in eco-schools and ordinary schools in the Madeira Island region of Portugal', *Science Education International*, Vol. 26, No 3, s. 392–413.
- Stagell, U., Almers, E., Askerlund, P., Apelqvist, M. (2014), 'What kind of actions are appropriate? Eco-school teachers' and instructors' ranking of sustainability-promoting actions as content in education for sustainable development (ESD)', *International Electronic Journal of Environmental Education*, Vol. 4, No 2, s. 97–113.
- Sterling, S. (2001), *Sustainable Education: Re-visioning learning and change*, Schumacher Society Briefing No 6, Green Books, Dartington.
- Sterling, S. (2004), 'Higher education, sustainability, and the role of systemic learning', in Corcoran, P. B., Wals, A. E. J. (red.), *Higher Education and the Challenge of Sustainability – Problematics, promise and practice*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, s. 49–70.
- Sterling, S. (2010), 'Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education', *Environmental Education Research*, Vol. 16, s. 511–528.
- Sterling, S., Glasser, H., Rieckmann, M. and Warwick, P. (2017), 'More than scaling up': a critical and practical inquiry into operationalizing sustainability competencies', [w:] Corcoran, P. B., Weakland, J. P., Wals, A. E. J. (red.), *Envisioning Futures for Environmental and Sustainability Education*, Wageningen Academic Publishers, Wageningen, s. 153–168 (https://doi.org/10.3920/978-90-8686-846-9_10).
- Symons, G. (2008), *Practice, Barriers and Enablers in ESD and EE: A review of the research*, Preston Montford, Shrewsbury: SEED.
- Taylor, N., Quinn, F., Jenkins, K., Miller-Brown, H., Rizk, N., Prodromou, T., Serow, P., Taylor, S. (2019), 'Education for sustainability in the secondary sector – A review', *Journal of Education for Sustainable Development*, Vol. 13, No 1, s. 102–122 (<https://doi.org/10.1177/0973408219846675>).
- Tejedor, G., Segalàs, J., Barrón, A., Fernández-Morilla, M., Fuertes, M. T., Ruiz-Morales, J., Gutiérrez, I., García-González, E., Aramburuzabala, P., Hernández, A. (2019), 'Didactic strategies to promote competencies in sustainability', *Sustainability*, Vol. 11, No 7, s. 2086 (<https://doi.org/10.3390/su11072086>).
- Tilbury, D. (2011), *Education for Sustainable Development – An expert review of processes and learning*, UNESCO, Paris (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191442>).
- Tilbury, D., Galvin, C. (2022), *Wkład: A whole school approach to learning for environmental sustainability*, ekspercki dokument informacyjny na pierwsze spotkanie Grupy Roboczej UE: Szkoły: Uczenie się na rzecz Zrównoważonego Rozwoju, Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji, Młodzieży, Sportu i Kultury (<https://education.ec.europa.eu/document/input-paper-a-whole-school-approach-to-learning-for-environmental-sustainability>).
- Timm, J. M., Barth, M. (2021), 'Making education for sustainable development happen in elementary schools: The role of teachers', *Environmental Education Research*, Vol. 27, No 1, s. 50–66.

- ONZ (2012), *Przyszłość, jaką chcemy mieć – dokument wyników*, (<https://sustainabledevelopment.un.org/futurewewant.html>).
- ONZ (2015), *Rezolucja przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne w dniu 25 września 2015 r. (A/70/L.1) Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030* (https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf).
- UNECE (Europejska Komisja Gospodarcza ONZ) (2012), *Uczenie się dla przyszłości: Kompetencje w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju*, UNECE, Genewa (http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf).
- UNECE (2013), *Przygotować pedagogów zrównoważonej przyszłości – narzędzia dla polityki i warsztatów praktycznych w przedmiocie kompetencji z zakresu zrównoważonego rozwoju*, UNECE, Genewa (https://unece.org/DAM/env/esd/ESD_Publications/Empowering_Educators_for_a_Sustainable_Future_ENG.pdf).
- UNESCO (Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Edukacji, Nauki i Kultury) (2005), *Dekada ONZ Edukacji na temat Zrównoważonego Rozwoju (2005–2014) – projekt programu międzynarodowej implementacji*, UNESCO, Paryż (http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/e13265d9b948898339314b001d91fd01draftFinal+IIS.pdf).
- UNESCO (2009), *Światowa Konferencja UNESCO na temat edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju: deklaracja z Bonn*, UNESCO, Paryż (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188799>).
- UNESCO (2014), *Mapa drogowa UNESCO dla implementacji globalnego programu działania w sprawie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju*, UNESCO, Paryż (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514>).
- UNESCO (2017), *Edukacja na rzecz celów zrównoważonego rozwoju – cele nauki*, UNESCO, Paryż (<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>).
- UNESCO (2019), *Zbliżenie na treści edukacyjne – badanie wymiarów uczenia się w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i globalnej edukacji obywatelskiej*, UNESCO, Paryż (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372327>).
- UNESCO (2020), *Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju – mapa drogowa*, UNESCO, Paryż (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>).
- UNESCO (2021), *Nauczyciele mają coś do powiedzenia – motywacja, umiejętności i możliwości nauczania na rzecz zrównoważonego rozwoju i globalnego obywatelstwa*, UNESCO, Paryż (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379914>).
- UNESCO (2024), „Zazieleniające partnerstwo edukacyjne” (<https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education/greening-future>).
- UNESCO UIS (Instytut Statystyki przy UNESCO) (2012), *Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji: ISCED 2011*. Montreal: Instytut Statystyki przy UNESCO.
- Vare, P., Lausset, N., Rieckmann, M. (2022), *Competences in Education for Sustainable Development – Critical perspectives*, Springer Nature, Cham (<https://doi.org/10.1007/978-3-030-91055-6>).
- Vare, P., Arro, G., de Hamer, A., Gobbo, G. Del, de Vries, G., Farioli, F., Kadji-Beltran, C., Kangur, M., Mayer, M., Millican, R., Nijdam, C., Réti, M., Zachariou, A. (2019), ‘Devising a competence-based training program for educators of sustainable development: Lessons learned’, *Sustainability*, Vol. 11, No 7, s. 1890.
- Verhelst, D., Vanhoof, J., Boeve-de Pauw, J. and Van Petegem, P. (2020), ‘Building a conceptual framework for an ESD-effective school organization’, *Journal of Environmental Education*, Vol. 51, No 6, s. 1–16.
- Wals, A. E. J. (2010), ‘Mirroring, Gestaltswitching and transformative social learning – Stepping stones for developing sustainability competence’, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 11, No 4, s. 380–390.
- Wals, A. E. J. (2020), ‘Transgressing the hidden curriculum of unsustainability: Towards a relational pedagogy of hope’, *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 52, No 8, s. 825–826.
- Wals, A. E. J. and Lenglet, F. (2016), ‘Sustainability citizens: collaborative and disruptive social learning’, [w:] Horne, R., Fien, J., Beza, B. B., Nelson, A. (red.), *Sustainability Citizenship in Cities – Theory and practice*, Earthscan Publications, London, s. 52–66.
- Wals, A. E. J., Mochizuki, Y., Leicht, A. (2017), ‘Critical case-studies of non-formal and community learning for sustainable development’, *International Review of Education*, Vol. 63, No 6, s. 783–792.
- Watson, M. K., Lozano, R., Noyes, C., Rodgers, M. (2013), ‘Assessing curricula contribution to sustainability more holistically: Experiences from the integration of curricula assessment and students’ perceptions at the Georgia Institute of Technology’, *Journal of Cleaner Production*, Vol. 61, s. 106–116.
- Wiek, A., Withycombe, L., Redman, C. L. (2011), ‘Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development’, *Sustainability Science*, Vol. 6, s. 203–218 (<https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>).
- Winter, V., Kranz, J., Möller, A. (2022), ‘Climate change education challenges from two different perspectives of change agents: Perceptions of school students and pre-service teachers’, *Sustainability*, Vol. 14, No 10, s. 6081 (<https://doi.org/10.3390/su14106081>).

Glosariusz

Angażowanie: wszelkie działania skierowane na zewnątrz w celu promowania interakcji i komunikacji. Mogą to być zarówno jednorazowe akcje informacyjne, jak i w pełni rozwinięta, stała lub zinstytucjonalizowana współpraca. W kontekście niniejszego raportu angażowanie odnosi się do projektów szkolnych łączących szkołę lub członków szkolnej społeczności (dyrektor, nauczyciele, uczniowie) z co najmniej jednym spośród następujących podmiotów: rodzicami, organizacjami pozarządowymi, władzami publicznymi lub szerszymi grupami społeczeństwa.

Autonomia władz lokalnych/szkoły: oznacza, że lokalnym władzom lub władzom szkolnym zostały przekazane kompetencje co do decydowania o określonych obszarach ustalonych przez regulacje i wytyczne najwyższego szczebla.

Cele nauki: ustalenia, co osoba ucząca się ma wiedzieć, rozumieć i być w stanie wykonać po ukończeniu poziomu nauki albo modułu kształcenia. Cele uczenia się definiują kompetencje, które mają być rozwijane z uwzględnieniem tego, co osoba ucząca się ma osiągnąć.

Dokumenty przewodnie: różne rodzaje dokumentów urzędowych, zawierających regulacje, wytyczne lub rekomendacje dla instytucji edukacyjnych.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli (DZN, ang. CPD): szkolenie dla nauczycieli wykonujących zawód, umożliwiające im poszerzenie, rozwinięcie i aktualizację wiedzy, umiejętności i postaw. Może mieć charakter formalny lub nieformalny, obejmować szkolenia zarówno przedmiotowe, jak i pedagogiczne. Dostępne są różne formy DZN, takie jak kursy, seminaria, warsztaty, programy studiów prowadzące do uzyskania stopnia lub tytułu, obserwacja lub refleksja partnerska lub własna, wsparcie ze strony sieci nauczycieli, wizyty obserwacyjne. W niektórych przypadkach działania z zakresu DZN mogą doprowadzić do uzyskania kwalifikacji uzupełniających.

Interdyscyplinarność: badania lub nauczanie obejmujące dwie lub więcej różnych dziedzin lub obszarów wiedzy w sposób przekraczający granice poszczególnych przedmiotów w celu stworzenia nowej wiedzy dla osiągnięcia wspólnego celu (Globalne Forum Nauki OECD, 2020).

Kompleksowe podejście do zrównoważonego rozwoju: odnosi się do starań na rzecz włączenia zrównoważonego

rozwoju do wszystkich aspektów środowiska szkolnego, takich jak nauczanie i uczenie się, zarządzanie szkołą, zarządzanie obiektami oraz partnerstwa ze społecznościami lokalnymi i szerszymi. Celem jest zarówno wdrażanie, jak nauczanie o zrównoważeniu.

Kompetencja: w Zaleceniu Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie ⁽²⁵⁰⁾ „kompetencje są definiowane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw, przy czym:

- na wiedzę składają się fakty i dane liczbowe, pojęcia, idee i teorie, które są już ugruntowane i pomagają zrozumieć określoną dziedzinę lub zagadnienie;
- umiejętności definiuje się jako zdolność i możliwość realizacji procesów i korzystania z istniejącej wiedzy do osiągania wyników;
- postawy opisują gotowość i skłonność do działania lub reagowania na idee, osoby lub sytuacje”.

Kompetencje nauczyciela (lub standardy/wymagania zawodowe): zespół ustaleń na temat tego, co nauczyciel jako profesjonalista powinien wiedzieć, rozumieć i być w stanie zrobić. Mogą one wpływać na treść programów KN i decyzji dotyczących DZN. Poziom uszczegółowienia w opisach wiedzy, umiejętności i postaw jest różny w poszczególnych systemach edukacji.

Kształcenie nauczycieli (KN): kształcenie kandydatów do zawodu nauczyciela w celu nabycia przez nich kompetencji zawodowych i rozwinięcia postaw potrzebnych w realizacji przyszłej roli i przyszłych obowiązków. Programy KN obejmują ogólne przedmioty akademickie i przygotowanie zawodowe (pedagogika, metody dydaktyczne i obowiązki nauczyciela). Kształcenie może również obejmować zdobycie pierwszych doświadczeń w nauczaniu poprzez praktyki w szkołach. Programy KN zazwyczaj są oferowane przez uczelnie wyższe lub ośrodki nauczycielskie/edukacyjne.

Mała infrastruktura: przenośna lub nieprzenośna, tymczasowa lub stała infrastruktura szkolna o względnie małych rozmiarach i łatwym montażu. W związku z tym zbudowanie nowej szkoły, pasywnej lub o niskim zużyciu energii, bądź jej nowego skrzydła, nie jest uważane za małą infrastrukturę. Z kolei budowanie parkingów rowerowych,

⁽²⁵⁰⁾ Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, 2018/C 189/01.

założenie ogrodu lub laboratorium może być traktowane jako mała infrastruktura.

Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji (ISCED):

klasyfikacja ISCED została opracowana dla ułatwienia porównań statystyk i wskaźników edukacyjnych między krajami na podstawie jednolitych międzynarodowo uzgodnionych definicji. Klasyfikacja ISCED dotyczy wszystkich zorganizowanych form kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych, w tym tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – niezależnie od instytucji lub organizacji, w której kształcenie jest realizowane, oraz formy, w jakiej jest prowadzone. Tekst i definicje pochodzą z Instytutu Statystyki przy UNESCO (2012).

ISCED 1: szkolnictwo podstawowe

Programy na poziomie ISCED 1 lub szkolnictwa podstawowego obejmują naukę i zajęcia edukacyjne mające na celu przekazanie uczniom podstawowych umiejętności w zakresie czytania, pisania i matematyki. Poziom ten tworzy solidne podstawy do dalszej nauki oraz rozumienia podstawowych obszarów wiedzy, wspierając jednocześnie rozwój osobisty uczniów i przygotowując ich do kształcenia w szkole średniej I stopnia. Kształcenie na tym poziomie koncentruje się na nauce na podstawowym poziomie złożoności, z niewielką albo żadną specjalizacją.

Zwykle jedynym wymogiem wstępnym na tym poziomie jest wiek. Zwyczajowy lub prawny wiek rozpoczęcia nauki to nie mniej niż 5 lat i nie więcej niż 7 lat. Edukacja z reguły trwa 6 lat, choć może być prowadzona przez okres od 4 do 7 lat.

ISCED 2: szkolnictwo średnie I stopnia

Programy na poziomie ISCED 2 lub szkolnictwa średniego I stopnia z reguły opierają się na podstawowych procesach nauczania i uczenia się rozpoczętych na poziomie ISCED 1. Z reguły celem na tym poziomie edukacji jest stworzenie podstaw pod uczenie się przez całe życie i rozwój osobisty, a także przygotowanie uczniów do kolejnych etapów edukacji. Programy na tym poziomie są z reguły zorganizowane wokół podstaw programowych i wprowadzają pojęcia teoretyczne z różnych dziedzin wiedzy.

Poziom ten z reguły zaczyna się w wieku 10 lub 13 lat, a kończy – w wieku 14 lub 16 lat, często pokrywając się z zakończeniem obowiązku szkolnego.

Poziom 24 ISCED oznacza wykształcenie średnie I stopnia o profilu ogólnym.

ISCED 3: szkolnictwo średnie II stopnia

Programy na poziomie ISCED 3 lub szkolnictwa średniego II stopnia z reguły prowadzą do ukończenia szkoły średniej w celu podjęcia studiów wyższych lub uzyskania umiejętności istotnych na rynku pracy, bądź jedno i drugie. Programy na tym poziomie często oferują uczniom więcej pogłębionych, specjalistycznych przedmiotów niż w kształceniu średnim I stopnia (ISCED 2). Są bardziej zróżnicowane, oferują szerszy wybór kierunków i profili.

Ten poziom edukacji rozpoczyna się z reguły wraz z końcem obowiązku szkolnego. Wiek rozpoczęcia nauki to zazwyczaj 14–16 lat. Zwykle obowiązują kryteria przyjęcia (np. ukończenie edukacji obowiązkowej). Czas trwania edukacji na poziomie ISCED 3 wynosi od 2 do 5 lat.

Poziom 34 ISCED oznacza wykształcenie średnie II stopnia o profilu ogólnym.

Więcej informacji na temat klasyfikacji ISCED patrz klasyfikacja ISCED 2011

(<https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>).

Ocena (ewaluacja) wewnętrzna: odnosi się do oceny dokonywanej przez osoby lub grupy osób bezpośrednio związanych ze szkołą (jak dyrektor, nauczyciele, personel administracyjny lub uczniowie). Ewaluacji mogą podlegać zadania związane z nauczaniem lub zarządzaniem.

Ocena (ewaluacja) zewnętrzna: jest prowadzona przez ewaluatorów odpowiedzialnych przed organem oświatowym szczebla lokalnego, regionalnego lub centralnego i nieuczestniczących bezpośrednio w działalności szkoły podlegającej ocenie. Tego rodzaju ewaluacja może obejmować szeroki zakres działalności szkolnej, w tym kształcenia i uczenia się, jak również wszystkich aspektów zarządzania szkołą.

Podstawa programowa: urzędowy dokument przewodni wydany przez władze najwyższego szczebla, zawierający programy kształcenia lub wszelkie inne obejmujące następujące elementy: treści nauczania, cele nauczania, cele do zrealizowania, wytyczne dotyczące oceny uczniów lub sylabusy. W niektórych systemach edukacji brane mogą być również pod uwagę szczegółowe rozporządzenia prawne. W danym systemie edukacji może w określonym czasie obowiązywać więcej niż jeden typ dokumentu przewodniego, a dokumenty te mogą być dla szkół wiążące w różnym stopniu. Mogą one na przykład zawierać wskazówki, zalecenia lub regulacje. Niezależnie od stopnia nakładanych na szkoły obowiązków, wszystkie dokumenty określają podstawowe zasady, na bazie których szkoły opracowują swoje własne działania mające na celu spełnienie potrzeb uczniów.

Szkolny plan rozwoju: strategiczny plan na rzecz udoskonalania i poprawy. Powinien w prosty sposób łączyć priorytety szkoły, środki wykorzystywane do podnoszenia standardów kształcenia, zasoby przeznaczone na te cele oraz kluczowe wyniki i wartości docelowe, które szkoła zamierza osiągnąć.

Treści międzyprzedmiotowe: zagadnienie (np. zrównoważenie, zrównoważony rozwój lub inna koncepcja) wyraźnie zdefiniowane jako naczelna lub przekrojowa zasada nauczania. Może być także określone jako kompetencja kluczowa, cel, filar itd. W tym podejściu, zamiast (lub oprócz) wyrażonej wzmianki w poszczególnych przedmiotach, treści edukacyjne i cele edukacji rozumiane są jako przekrojowe, a zatem nauczane we wszystkich przedmiotach i zajęciach wynikających z podstawy programowej. Treści międzyprzedmiotowe często są definiowane w jej części ogólnej, mogą być jednak również wymienione w innych dokumentach przewodnich najwyższego szczebla.

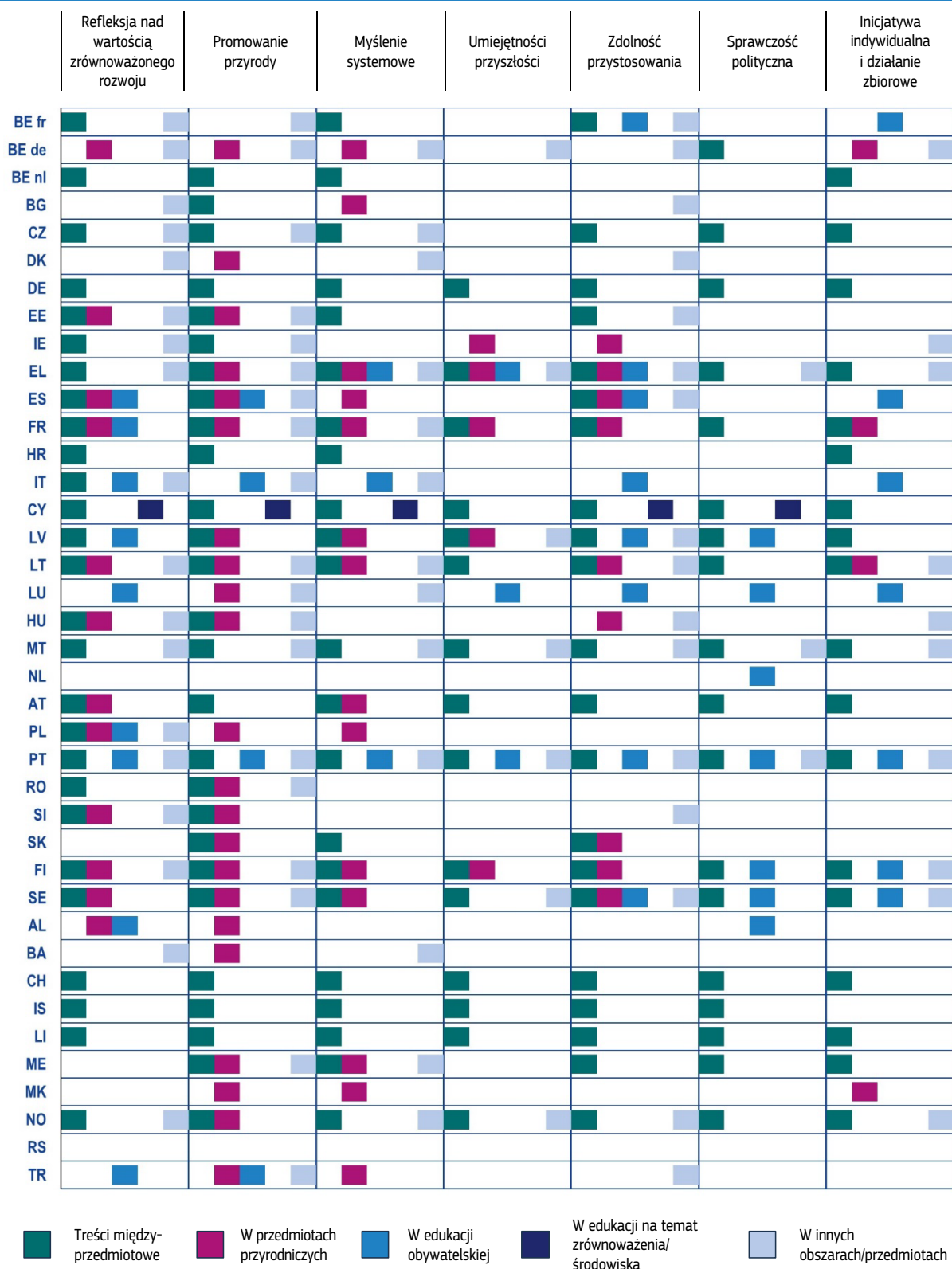
Uczenie się na rzecz zrównoważonego rozwoju: ma na celu pogłębienie wiedzy i rozumienia koncepcji i problemów związanych ze zrównoważonym rozwojem oraz ugruntowanie u uczniów, nauczycieli i w szkołach wartości i motywacji do działania na rzecz zrównoważenia teraz i w przyszłości, we własnym życiu, w społecznościach i jako obywatele świata.

Władze najwyższego szczebla: najwyższy poziom władz odpowiedzialnych za oświatę w danym kraju, zazwyczaj na poziomie krajowym (państwowym). Chociaż w Belgii, Niemczech i Hiszpanii odpowiednio: Communautés, Länder i Comunidades Autónomas są w pełni odpowiedzialne lub współodpowiedzialne wraz z władzami najwyższego szczebla za wszystkie lub większość obszarów związanych z edukacją. W związku z tym administracje autonomiczne są zatem uznawane za władze najwyższego szczebla dla tych regionów, w których ponoszą odpowiedzialność, a przy rozwiązywaniu, w których dzielą odpowiedzialność z władzami na poziomie krajowym (państwowym) – jedno i drugie są uważane za władze najwyższego szczebla.

Zrównoważony rozwój: w niniejszym raporcie oznacza priorytetowe traktowanie wszystkich form życia i planety poprzez zapewnienie, że działalność człowieka nie przekroczy jej ograniczeń. Uwzględnia środowisko oraz systemy gospodarcze, społeczne i polityczne jako wzajemnie powiązane elementy oraz obejmuje transformację wartości i postaw na rzecz bardziej zrównoważonej przyszłości.

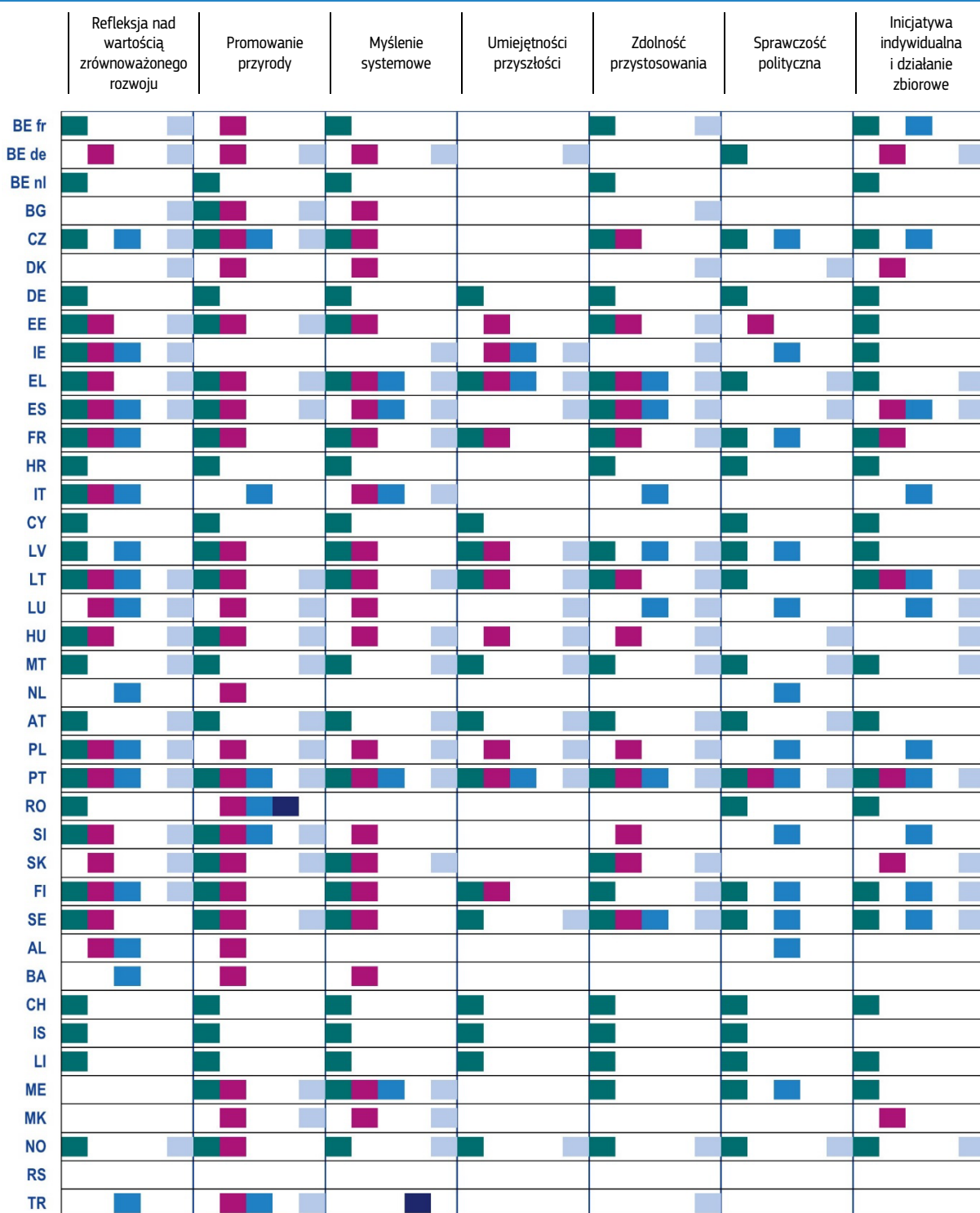
Załącznik

Rys. A1: Kompetencje na rzecz zrównoważonego rozwoju w podstawie programowej, ISCED 1, 2022/2023



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie i informacje dla poszczególnych krajów patrz rys. A3.

Rys. A2: Kompetencje na rzecz zrównoważonego rozwoju w podstawie programowej, ISCED 24, 2022/2023


Treści między-
przedmiotowe

W przedmiotach
przyrodniczych

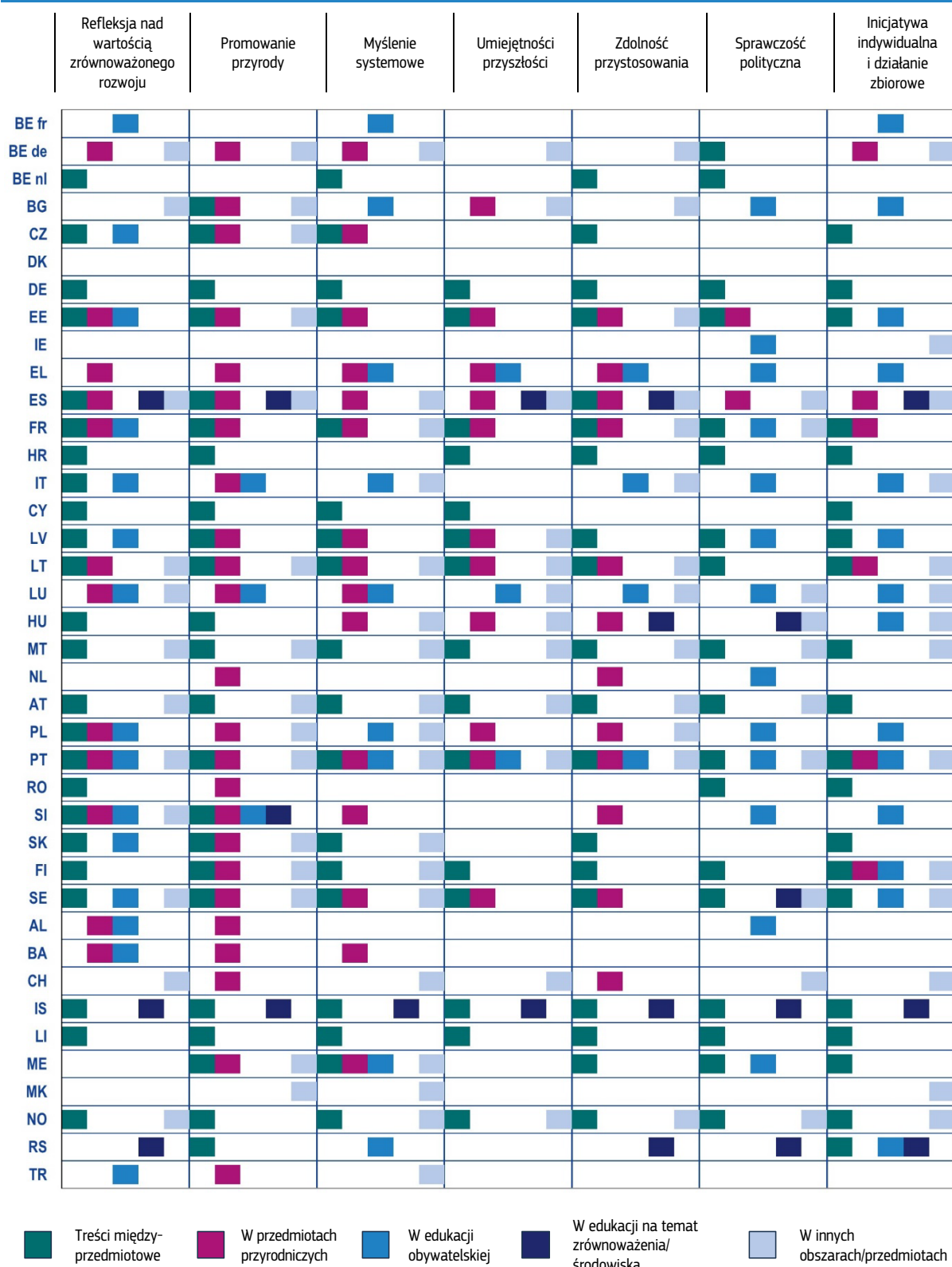
W edukacji
obywatelskiej

W edukacji na temat
zrównowazenia/
środowiska

W innych
obszarach/przedmiotach

Źródło: Eurydice.

Objaśnienie i informacje dla poszczególnych krajów patrz rys. A3.

Rys. A3: Kompetencje na rzecz zrównoważonego rozwoju w podstawie programowej, ISCED 34, 2022/2023


Źródło: Eurydice.

Objaśnienia do rys. A1, A2 i A3.

„Przedmioty przyrodnicze” obejmują nauki przyrodnicze zgodnie z definicją przyjętą przez władze oświatowe na najwyższym szczeblu. Termin „przedmioty związane z edukacją obywatelską” odnosi się do przedmiotów/obszarów programu powiązanych z edukacją obywatelską, które mogą znajdować się w programach pod różnymi nazwami. Kategoria „inne przedmioty” najczęściej obejmuje geografię, wiedzę o społeczeństwie (w tym ekonomię), historię i technikę, lecz także może obejmować projekty, sztuki, języki obce, literaturę, edukację fizyczną lub inne przedmioty. Przedmioty mogą być obowiązkowe lub fakultatywne.

Systemy edukacji wskazujące jedynie albo przede wszystkim kompetencje międzyprzedmiotowe zazwyczaj czynią tak, ponieważ ich dokument ramowy jest dość szczegółowy i uwzględnia umiejętności objęte analizą. Dokumenty te mogą wskazywać, w jaki sposób wymienione umiejętności powinny bądź mogą być realizowane jako element konkretnych przedmiotów (np. w Niemczech, Chorwacji, Szwajcarii i Liechtensteinie), albo zostawiają to władzom oświatowym niższego szczebla bądź samym szkołom (np. we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii, a także na Islandii). W takich przypadkach konkretne przedmioty nie są wskazywane, ponieważ informacje opierają się na ramach ogólnych, nie zaś na programie przedmiotowym.

Informacje dotyczące poszczególnych krajów dla rys. A1, A2 i A3.

Belgia (Wspólnota Flamandzka): Informacje opierają się na celach przyjętych do realizacji w lipcu 2023 r., wdrażanych od roku szkolnego 2023/2024.

Dania: ISCED 3: autonomia szkół (rys. A3).

Niemcy: Dane liczbowe przedstawiają informacje z zalecenia Stałej Konferencji Ministrów Edukacji i Kultury Krajów Związkowych Republiki Federalnej Niemiec (KMK) i Niemieckiej Komisji ds. UNESCO z dnia 15 czerwca 2007 r. w sprawie „Edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w szkołach”.

Austria: Wykresy przedstawiają informacje zarówno z Dekretu z 2014 r. w sprawie edukacji środowiskowej na rzecz zrównoważonego rozwoju, jak i programu nauczania przyjętego w 2023 r., wdrażanego od roku szkolnego 2023/2024.

Rumunia: Elementy międzyprzedmiotowe odnoszą się do projektu „zielony tydzień” oraz stopniowej reformy programu nauczania rozpoczętej w roku szkolnym 2023/2024.

Szwajcaria: Informacje dla ISCED 1 i 24 opierają się na *Lehrplan 21* – programie nauczania dla kantonów niemieckojęzycznych. Programy nauczania Szwajcarii francusko- i włoskojęzycznej również przyjmują podejście międzyprzedmiotowe. Ze względu na autonomię kantonów na tym poziomie edukacji informacje dla ISCED 34 są oparte na programie nauczania dla kantonu Berno.

Podziękowania

EUROPEJSKA AGENCJA WYKONAWCZA DS. EDUKACJI I KULTURY

Platformy, Badania i Analizy

Boulevard Simon Bolivar 34 (A6)
B-1049 Bruxelles
(<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>)

Redaktor prowadzący

Peter Birch

Autorzy

Teodora Parveva (koordynator), Anna Horváth,
Sonia Piedrafita Tremosa i Emmanuel Sigalas

Ekspert zewnętrzny

Gisela Cebrián Bernat (Rovira i Virgili University, Tarragona)

Okładka, skład, grafika

Patrice Brel

Koordynator produkcji

Gisèle De Lel

Eurydice – biura krajowe

ALBANIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji i Sportu
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tiranë
Wkład biura: Egest Gjokuta

AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
Abt. Bildungsstatistik und –monitoring
Minoritenplatz 5
1010 Wien
Wkład biura: Prof. Mag. Dr. Franz Rauch (ekspert zewnętrzny)

BELGIA

Unité Eurydice de la Communauté française
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Administration Générale de l'Enseignement
Avenue du Port, 16 – Bureau 4P03
1080 Bruxelles
Wkład biura: opracowanie zespołowe

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Wkład biura: opracowanie zespołowe

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Fachbereich
Ausbildung und Unterrichtsorganisation
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Wkład biura: opracowanie zespołowe

BOŚNIA I HERCEGOWINA

Ministerstwo Spraw Cywilnych
Sektor Edukacji
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Wkład biura: opracowanie zespołowe

BULGARIA

Biuro Eurydice
Centrum Rozwoju Kadr
Jednostka Badań i Planowania Edukacji
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Wkład biura: Angel Valkov (ekspert), Marchela Mitova (koordynator)

CHORWACJA

Agencja ds. Mobilności i Programów UE
Frankopanska 26
10000 Zagreb
Wkład biura: opracowanie zespołowe

CZARNOGÓRA

Biuro Eurydice
Vaka Djurovica bb
81000 Podgorica
Wkład biura: Nevena Čabrilović (Biuro Usług Edukacyjnych)

CYPR

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji, Sportu i Młodzieży
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Wkład biura: Christiana Haperi; ekspert: Dr Aravella Zachariou (Jednostka ds. Edukacji na rzecz Środowiska i Zrównoważonego Rozwoju, Ministerstwo Edukacji, Sportu i Młodzieży, Przewodnicząca UNECE ESD SC, Przewodnicząca Komitetu Śródziemnomorskiego ds. EZR)

CZECZY

Biuro Eurydice
Czeska Narodowa Agencja Edukacji Międzynarodowej i Badań
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Wkład biura: Jana Halamová, Helena Pavlíková, Petra Prchlíková; Jakub Holec (ekspert z NPI)

DANIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Nauki
Duńska Agencja Szkolnictwa Wyższego i Nauki
Haraldsgade 53
2100 Copenhagen Ø
Wkład biura: Ministerstwo Dzieci i Edukacji oraz Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Nauki

ESTONIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji i Badań
Munga 18
50088 Tartu
Wkład biura: Liia Varend (ekspert) i Inga Kukk (koordynator)

FINLANDIA

Biuro Eurydice
Fińska Narodowa Agencja Edukacji
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Wkład biura: Siru Korkala, Hanna Laakso, Sofia Mursula, Tiina Komppa in cooperation with Hanna Pohjonen (Fińska Narodowa Agencja Edukacji) i Marjo Vesalainen (Ministerstwo Edukacji i Kultury)

FRANCJA

Biuro Eurydice
Dyrekcja ds. Ewaluacji, Prognozowania i Monitorowania Osiągnięć (DEPP)
Ministerstwo Edukacji Narodowej i Młodzieży
61–65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Wkład biura: Monique Dupuis (ekspert) i Anne Gaudry-Lachet (Eurydice France)

GRECJA

Biuro Eurydice
Dyrekcja ds. Europejskich i Międzynarodowych
Ministerstwo Edukacji, Spraw Religijnych i Sportu
37 Andrea Papandreou Street (Office 2172)
15180 Maroussi (Attiki)

Wkład biura: Ioanna Pouligianni; Ministerstwo Edukacji, Dyrekcja ds. Wsparcia dla Edukacji i Programów na rzecz Zrównoważonego Rozwoju: Monika Karamalakou-Lappa; Instytut Polityki Edukacyjnej: Maria Nika

HISZPANIA

Unidad Eurydice España-REDIE
Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)
Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFD)
Paseo del Prado, 28
28014 Madrid

Wkład biura: Ana Martín Martínez, Juan Mesonero Gómez i Jaime Vaquero Jiménez.

Wkład wspólnot autonomicznych: Francisco Javier Fernández Franco i Manuel Martín González (Andaluzja); José Calvo Dombón i Óscar Sánchez Estella (Aragonia); Antoni Bauzá Sampol, Miguel Ángel Pérez i Antoni Salvà Salvà (Baleary); César Gallego Acedo (Księstwo Asturii); Carlos Duque Gómez (Kanary); Claudia Lázaro del Pozo (Kantabria); María Pilar Martín García i Alicia Ortega de la Calle (Kastylija i León); María Isabel Rodríguez Martín (Kastylija-La Mancha); Roberto Romero Navarro (Wspólnota Walencka); María Guadalupe Donoso Morcillo i Myriam García Sánchez (Estremadura); Manuel Enrique Prado Cueva (Galicja); M^a Gregoria Casares Andrés i Agustín Bastida González (Wspólnota Madrytu); Pablo Arriazu Amat (Nawarra); i Xabier Balerdi Irola (Kraj Basków).

ISLANDIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji i Dzieci
Borgartún 33
105 Reykjavík
Wkład biura: Kristian Guttesen i Hulda Skogland

IRLANDIA

Biuro Eurydice
Departament Edukacji
Sekcja Międzynarodowa
Marlborough Street
Dublin 1 – D01 RC96
Wkład biura: Elaine Hyland (Sekcja Inspektoratu), Fintan McMahon (Sekcja Inspektoratu), Leona DeKhors (Dział Programów Nauczania i Ocen); Dział Kształcenia i Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli. Oide – zewnętrzny podmiot zapewniający wsparcie nauczycielom i kadrom szkolnym (finansowany przez Departament Edukacji)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz
Wkład biura: Belgin Amann

LITWA

Biuro Eurydice
Narodowa Agencja Edukacji
K. Kalinauskas Street 7
03107 Vilnius
Wkład biura: opracowanie zespołowe

LUKSEMBURG

Unité nationale d'Eurydice
ANEFOR ASBL
eduPôle Walferdange
Bâtiment 03 – étage 01
Route de Diekirch
7220 Walferdange
Wkład biura: Claude Sevenig (Departament Relacji Międzynarodowych, Ministerstwo Edukacji Dzieci i Młodzieży); Zoé Linden (Departament Relacji Międzynarodowych, Ministerstwo Edukacji Dzieci i Młodzieży); Halldor Halldorsson (Wydział ds. Opracowywania Programu Nauczania, SCRIPT (Service de coordination de la recherche et de l'innovation pédagogiques et technologiques)); Daniela Hau (Wydział Innowacji Pedagogicznych i Technologicznych, SCRIPT); Tania Gibéryen (Edukacja na rzecz Zrównoważonego Rozwoju, SCRIPT); Christine Pegel (Biuro Eurydice, Anefore)

ŁOTWA

Biuro Eurydice
Państwowa Agencja Rozwoju Edukacji
Valņu street 1 (piętro V)
1050 Riga
Wkład biura: Normunds Rečs

MACEDONIA PÓŁNOCNA

Narodowa Agencja ds. Europejskich Programów Edukacyjnych i Mobilności
Boulevard Kuzman Josifovski Pitu, No 17
1000 Skopje
Wkład biura: opracowanie zespołowe

MALTA

Ministerstwo Edukacji, Sportu, Młodzieży, Badań i Innowacji
Great Siege Road
Floriana VLT 2000
Wkład biura: Dr Carlos Grima

HOLANDIA

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Wkład biura: Charlotte Ruitinga, Erik Woldhuis i Karianne Djoyoadhiningrat-Hol

NIEMCY

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonn
Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Taubenstraße 10
10117 Berlin
Wkład biura: Thomas Eckhardt

NORWEGIA

Biuro Eurydice
Dyrekcja ds. Szkolnictwa Wyższego i Umiejętności
Postboks 1093,
5809 Bergen
Wkład biura: opracowanie zespołowe

POLSKA

Biuro Eurydice
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Warszawa
Wkład biura: Beata Platos-Zielińska; ekspert krajowy: Urszula Poziomek (Kolegium Arbitrażu Egzaminacyjnego), we współpracy z Ministerstwem Edukacji Narodowej

PORTUGALIA

Biuro Eurydice
Dyrekcja Generalna ds. Statystyk Edukacyjnych i Naukowych
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisbon
Wkład biura: Margarida Leandro, we współpracy z Dyrekcją Generalną ds. Edukacji (DGE); ekspert zewnętrzny: Helena Freitas

RUMUNIA

Biuro Eurydice
Narodowa Agencja ds. Programów Wspólnotowych Edukacji i Kształcenia Zawodowego
Universitatea Națională de Științe și Tehnologie Politehnica București
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr 313
Sector 6
060042 București
Wkład biura: Veronica-Gabriela Chirea, we współpracy z ekspertami: Ciprian Fartușnic i Roxana Mihail (Narodowe Centrum Polityki Edukacyjnej i Ewaluacji w Szkolnictwie, Dział Badań Edukacyjnych)

SERBIA

Biuro Eurydice
Fundacja Tempus
Zabljacka 12
11000 Belgrade
Wkład biura: opracowanie zespołowe

SŁOWACJA

Biuro Eurydice
Słowackie Stowarzyszenie Akademickie na rzecz Współpracy Międzynarodowej
Križkova 9
811 04 Bratislava
Wkład biura: Martina Valušková i Arnold Kiss (Narodowy Instytut Edukacji i Młodzieży)

SŁOWENIA

Ministerstwo Edukacji
Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje
Biuro Rozwoju i Jakości Edukacji
Masarykova cesta 16
1000 Ljubljana
Wkład biura: Saša Ambrožič Deleja

SZWECJA

Biuro Eurydice
Universitets- och högskolerådet/
Szwedzka Rada Szkolnictwa Wyższego
Box 4030
171 04 Solna
Wkład biura: opracowanie zespołowe

SZWAJCARIA

Biuro Eurydice
Szwajcarska Konferencja Kantonalnych Ministerstw Edukacji (EDK)
Speichergasse 6
3001 Bern
Wkład biura: Alexander Gerlings

TURCJA

Biuro Eurydice
Millî Eğitim Bakanlığı
Strateji Geliştirme Başkanlığı
Türkiye Eurydice Ulusal Birimi, Merkez Bina 4.Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Wkład biura: Dilek Gülecüyüz (ekspert ds. edukacji)

WĘGRY

Biuro Eurydice
Urząd Oświaty
19-21 Maros Str.
1122 Budapest
Wkład biura: opracowanie zespołowe

WŁOCHY

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze
Wkład biura: Simona Baggiani, Erika Bartolini;
ekspert: Maria Chiara Pettenati (Dirigente di ricerca, INDIRE, co-coordinatrice nei gruppi di lavoro Goal 4 e Target 4.7 di ASviS (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile), Ambasciatrice del patto per il clima UE)

Kontakt z UE

OSOBIŚCIE

W całej Europie znajdują się setki lokalnych ośrodków informacji UE. Adres najbliższego z nich możesz znaleźć: europa.eu/contact.

TELEFONICZNIE LUB POCZTĄ ELEKTRONICZNĄ

Europe Direct to serwis odpowiadający na pytania dotyczące Unii Europejskiej. Kontakt:

- telefonicznie (połączenie bezpłatne): 00 800 6 7 8 9 10 11 (niektórzy operatorzy mogą naliczać za te połączenia opłaty),
- pod numerem stacjonarnym: +32 22999696, lub
- pocztą elektroniczną przez: europa.eu/contact.

Wyszukiwanie informacji na temat UE

INTERNET

Informacje we wszystkich językach urzędowych Unii Europejskiej są dostępne na stronie internetowej Europa: europa.eu.

PUBLIKACJE EU

Darmowe i płatne publikacje UE można pobrać lub zamówić z Księgarni UE pod: <http://bookshop.europa.eu>.

Więcej niż jedną kopię publikacji darmowych można otrzymać, kontaktując się z Europe Direct bądź lokalnym ośrodkiem informacyjnym (patrz <http://europa.eu/contact>).

PRAWO UE I ZWIĄZANE Z NIM DOKUMENTY

Dostęp do informacji prawnych UE, w tym całość prawa UE od 1951 r. we wszystkich językach urzędowych – EUR-Lex pod adresem: <https://eur-lex.europa.eu>.

DANE OTWARTE Z UE

Portal Danych Otwartych UE (<http://data.europa.eu/euodp/en/data>) umożliwia dostęp do danych z UE.

Dane można pobrać i wykorzystać ponownie bezpłatnie, zarówno do celów komercyjnych, jak i niekomercyjnych.

Uczenie się na rzecz zrównoważonego rozwoju w Europie: Budowanie kompetencji oraz wspieranie nauczycieli i szkół

Raport Eurydice

Edukacja ma do odegrania ważną rolę w promowaniu transformacji ekologicznej oraz budowaniu zrównoważonej przyszłości dla społeczeństw i gospodarek europejskich. Niniejszy raport Eurydice bada, w jaki sposób kraje europejskie włączają uczenie się na rzecz zrównoważonego rozwoju do procesu dydaktycznego i życia szkolnego w 39 systemach edukacji.

Raport analizuje, jakie kompetencje związane ze zrównoważonym rozwojem są uwzględniane w podstawach programowych oraz czy dzieje się to na drodze podejścia międzyprzedmiotowego, czy w ramach konkretnych przedmiotów. Omówiono również, w jaki sposób kraje europejskie przygotowują i wspierają nauczycieli w staraniach o budowanie i rozwój tych kompetencji u swoich uczniów. Sprawdzono, jakie wsparcie jest oferowane szkołom we wdrażaniu kompleksowego podejścia i promowaniu uczenia się na rzecz zrównoważonego rozwoju.

Podsumowując, większość krajów europejskich włącza kompetencje związane ze zrównoważonym rozwojem do programów przedmiotów szkolnych, zapewnia specjalne szkolenia, zasoby dydaktyczne, pomoce naukowe i wskazówki pomagające nauczycielom w realizacji kształcenia na rzecz zrównoważonego rozwoju, a także wspiera szkoły na wiele sposobów. Wciąż jednak można robić więcej, jeśli chodzi o włączanie kompetencji związanych ze zrównoważonym rozwojem – może to być realizowane poprzez m.in. wzmocnienie ukierunkowanego wsparcia, oferowanie zaleceń i możliwości szkoleniowych dla nauczycieli i kadr kierowniczych szkół lub zapewnianie większego wsparcia finansowego i niefinansowego dla konkretnych działań szkolnych.

Zadaniem Sieci Eurydice jest poznawanie i wyjaśnianie sposobów organizacji i działania europejskich systemów edukacji. Sieć udostępnia opisy krajowych systemów edukacji, badania porównawcze poświęcone określonym tematom, wskaźniki i statystyki. Wszystkie publikacje Eurydice są dostępne bezpłatnie na stronie internetowej sieci. Przez swoją działalność Eurydice dąży do promowania porozumienia, współpracy, zaufania i mobilności na poziomach europejskim i międzynarodowym. Sieć składa się z biur krajowych zlokalizowanych w krajach europejskich i jest koordynowana przez Europejską Agencję Wykonawczą ds. Edukacji i Kultury. Więcej informacji na temat Eurydice: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>.



Publications Office
of the European Union

Druk

ISBN 978-92-9488-577-7
doi:10.2797/87405
EC-02-23-203-EN-C

PDF

ISBN 978-92-9488-578-4
doi:10.2797/81397
EC-02-23-203-EN-N