

Część I

ZRÓWNOWAŻONY ROZWÓJ – ZINTEGROWANE KONCEPCJE EDUKACYJNE

I.1.

ARTYKUŁY

PROBLEMOWE

EDUKACJA DLA ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU JAKO WYZWANIE GLOBALNE

1. Świadomość wyzwania globalnego

Tempo uświadamiania w skali globalnej potrzeby radykalnych zmian w całym systemie edukacji jest z pewnością wysoce niedostateczne. Dotyczy to nie tylko decydentów i całej klasy politycznej, ale także w bardzo dużym stopniu osób prowadzących działalność edukacyjną – formalną lub nieformalną. W wielu przypadkach realizowane koncepcje edukacyjne:

- albo w ogóle nie dostrzegają kategorii zrównoważonego rozwoju
- albo są wewnętrznie sprzeczne – zawierają w sobie kategorie i zasady antagonistyczne, np. nominalnie i na wysokim poziomie ogólności opowiadają się za „jakąś tam zasadą zrównoważonego rozwoju”, bo się ostatnio o niej dużo mówi, a programy dydaktyczne są w swej istocie nośnikiem koncepcji rozwoju niezrównoważonego.

Przypadki realizowania w pełni konsekwentnego programu edukacyjnego podporządkowanego zasadom zrównoważonego rozwoju są nie tylko w Polsce zjawiskiem niezwykle rzadkim. Zmiana podejścia do upowszechniania dobrych praktyk edukacji dla zrównoważonego rozwoju musi być zmianą fundamentalną, musi być przejściem od **strategii małych kroków do strategii dużych kroków**. Przekształcenie tej możliwości w realne działania wymaga spełnienia w najbliższym czasie co najmniej trzech warunków:

Po pierwsze – należy przyjąć trudne do zakwestionowania założenie, że jakość życia i jego rozwój oraz zrównoważenie jest *celem nadrzędnym* dla tworzenia określonych koncepcji rozwoju w poszczególnych sferach (społecznej, gospodarczej itd.) oraz tworzenia i rozwoju instrumentarium reali-

* *prof. dr hab.; Akademia Ekonomiczna we Wrocławiu – Wydział w Jeleniej Górze, Katedra Zarządzania Jakością i Środowiskiem.*

zacji tych koncepcji. W systemie edukacji musi się zatem pojawić odpowiednik tej trójki kategorii rozwojowych i to na każdym poziomie kształcenia. Oznacza to, że:

- określanie istoty jakości życia, jej rodzajów i praktycznych odniesień powinno być punktem wyjścia dla wszelkich działań edukacyjnych, a zwłaszcza w edukacji na poziomie wyższym;
- nie przyjęcie tego założenia oznacza koncentrację nauczania na instrumentarium nieokreślonego lub rozmytego celu nadrzędnego; być może jest to jeden z głównych powodów technokratycznego podejścia do treści i programów nauczania – podejścia bez myśli przewodniej, która powinna wynikać z edukacyjnego wprowadzenia do zrozumienia istoty jakości, a zatem i sensu życia;
- opracowanie koncepcji programowej przedmiotu „*Jakość życia*” lub „*Podstawy jakości życia*” jako merytorycznego wprowadzenia do przedmiotów instrumentalnych jest nieodzowne dla wszystkich typów szkół, a w szczególności szkół wyższych; w Polsce jakość życia jest niezwykle rzadko przedmiotem osobnego wykładu; najczęściej przewija się ta problematyka w „szczętkowym” wyrazie w wykładach z socjologii lub filozofii;
- właśnie w tym przedmiocie powinna być już podkreślona i wyjaśniona istota oraz ważność kategorii zrównoważenia, trwałości i sustensywności (samopotrzymywania) rozwoju, a zwłaszcza *zrównoważonej jakości życia* oznaczającej zrównoważone docenianie i dostrzeganie całego bogactwa globalnej jakości i współistnienia w życiu człowieka zarówno cech jakości typu „mieć” (dobrobytu), jak i typu „być” (dobrostanu) oraz dostrzeganie podstaw aksjologicznych *relatywizacji* jakości życia.

Po drugie – niezbędna jest względnie precyzyjna odpowiedź na fundamentalne pytanie: w odniesieniu do jakiej koncepcji rozwoju chcemy prowadzić edukację? I tu pojawiają się pewne niejasności, o istotnych konsekwencjach dla przejrzystości oferty edukacyjnej. Czy prowadzenie edukacji dla ochrony środowiska, ekorozwoju, rozwoju zrównoważonego i trwałego oznacza to samo? A przecież takie utożsamianie występuje często w rzeczywistości edukacyjnej. Na niektórych polskich uczelniach wykładanie podobnych treści edukacyjnych (podobnie jest w legislacji, pracach naukowych czy w języku potocznym itp.) odbywa się pod różnymi nazwami, związanymi z wymienionymi kategoriami rozwoju. Potrzeba ustabilizowania

sytuacji w tej mierze jest więc pilną koniecznością. Trudno bowiem wprowadzać całościową programowo koncepcję przy „rozmyciu” znaczeniowym głównej kategorii edukacyjnej, która powinna wyznaczać sedno merytoryczne programu. Szczególnie negatywne i to nie tylko poznawcze konsekwencje przynosi jednocześnie praktykowanie **wąskiej** (pochodzącej od ekorozwoju) i **szerokiej** interpretacji kategorii zrównoważonego rozwoju (kojarzonej z ładem zintegrowanym). W Polsce dominuje nadal wąskie rozumienie koncepcji zrównoważonego rozwoju sprowadzające tę koncepcję do zagadnień ochrony środowiska¹. Jedną z prostych konsekwencji takiej interpretacji było skazanie z góry na niepowodzenia źle sformułowanej misji krajowej Rady do Spraw Zrównoważonego Rozwoju, spełniającej obecnie funkcje Państwowej Rady Ochrony Środowiska „bis” przez powielanie w swoim stylu działania syndromu rady o charakterze wąskozdziedziny. Wyraźne ślady wąskiej interpretacji zrównoważonego rozwoju widoczne są także w jednym z podstawowych dokumentów strategicznych Unii Europejskiej – *Strategii Lizbońskiej*, sformułowanej w 2000 roku głównie w kontekście rywalizacji UE ze Stanami Zjednoczonymi. Należy zauważyć, że nieco szersze znaczenie koncepcji zrównoważonego rozwoju nadaje się w ciągle modyfikowanych zestawach wskaźników strukturalnych służących monitorowaniu realizacji celów tej *Strategii*. Szerokie ujęcie nowego paradygmatu pojawiło się w połowie maja 2001 roku w propozycji² dokumentu *„Zrównoważona Europa dla lepszego świata: Strategia zrównoważonego rozwoju UE (The UE Sustainable Development Strategy)”*³. Zdaniem autora tej pracy dylemat – czy zrównoważony rozwój dotyczy tylko wybranej sfery, np. ochrony środowiska z pewnymi tylko implikacjami „prośrodowiskowymi” do innych sfer czy też dotyczy wszystkich sfer funkcjonowania społeczeństwa: społecznej (w tym instytucjonalno-politycznej), ekonomicznej i środowiskowej (w tym przestrzennej) przestaje być dylematem.

¹ T. Borys, *Wąskie i szerokie interpretacje zrównoważonego rozwoju oraz konsekwencje wyboru*, (w:) A. Papuziński (red.), *„Zrównoważony rozwój – od utopii do praw człowieka”*, Wyd. Branta, Bydgoszcz 2005, ss. 64-75.

² *Komunikat Komisji „Zrównoważona Europa dla lepszego świata”: Strategia Zrównoważonego Rozwoju Unii Europejskiej*, Komisja Europejska, Bruksela 15 maja 2001 r.

³ *The UE Sustainable Development Strategy. A framework for indicators*. Pascal Wolf – Eurostat E5. *Seventh Meeting of the ESS Task Force on Methodological Issues for SDI*. SDI Workshop, Stockholm 9-11 February 2004.

Widoczne we współczesnym świecie sprzeczności rozwojowe dowodzą jednoznacznie słuszności podejścia drugiego⁴.

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

Po trzecie – żeby realizować zintegrowaną koncepcję edukacji podporządkowaną konsekwentnie nowemu paradygmatowi rozwoju powinien być jak najszybciej uzgodniony komplementarny i spójny układ **zasad** wszystkich wymienionych wcześniej koncepcji rozwoju niekonwencjonalnego, czyli zasad:

- rozwoju sustensywnego (*sustainable development*), wywodzących się z filara sprawiedliwości międzygeneracyjnej,
- rozwoju zrównoważonego (*balanced development*), pozwalających rozszyfrować w języku konkretnych zestawów zasad istotę ładu zintegrowanego poprzez wyjaśnienie istoty ładu ekonomicznego, społecznego, przestrzennego i środowiskowego.
- rozwoju trwałego (*durable development*), specyfikujących bardziej operacyjnie cztery zasady trwałości,

2. Dwie ważne inicjatywy transgraniczne

Dla koordynacji działań edukacyjnych dla zrównoważonego rozwoju na poziomie globalnym bardzo ważne znaczenie ma inicjatywa ONZ ustanawiająca **DEKADE EDUKACJI na rzecz ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU**, której celem jest wpisanie na stałe koncepcji zrównoważonego rozwoju w system edukacji i wpływanie na kształtowanie się takiego społeczeństwa, które mogłoby stawić czoło wyzwaniom przyszłości. Ma ona stwarzać bodźce do łączenia poszczególnych inicjatyw, szerokiego transferu pozytywnych praktyk edukacyjnych oraz wzmacniać współpracę międzynarodową oraz

⁴ T. Borys, *Wąskie i szerokie ...* op. cit., ss. 64-75.

głównych aktorów edukacji dla zrównoważonego rozwoju. *DEKADA*, obejmująca lata 2005-2014, została ustanowiona przez ONZ w 2002 roku, a ogłoszona w styczniu 2005 roku. Jest koordynowana przez agendę ONZ - UNESCO i nawiązuje bezpośrednio do art. 36 Agendy 21 i Konwencji z Aarhus⁵. Dwa miesiące później – w marcu 2005 roku została przyjęta w Unii Europejskiej *Strategia Edukacji dla ZR Europejskiej Komisji Gospodarczej* jako najważniejszy dokument strategiczny wdrażania w krajach Unii założeń *DEKADY*.

Podejście do implementacji celów *DEKADY* w poszczególnych krajach Unii jest bardzo zróżnicowane. Dobrym przykładem są Niemcy. Realizacja założeń *DEKADY* koordynowana jest przez Niemiecką Komisję UNESCO oraz Federalne Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych przy dużym wsparciu politycznym. Świadczy o tym uchwalony przez Bundestag *Plan działań w ramach DEKADY ONZ*.⁶ W Polsce wiedza na temat celów i założeń *DEKADY* jest znikoma nawet w środowiskach zajmujących się naukowo nowym paradygmatem rozwoju.

Drugą ważną inicjatywą, która może przyspieszyć zmiany w podejściu do edukacji dla zrównoważonego rozwoju są ***Tezy Berlińskie na rzecz Zrównoważonego Rozwoju***, będące deklaracją uczestników warsztatów badawczych „Perspektywy polsko-niemieckiego partnerstwa na rzecz rozwoju zrównoważonego w Domu Europejskim”, które odbyły się w Berlin 8 października 2005 roku (por. box 1). *Tezy* wskazują wyraźnie na konieczność zmiany strategii edukacji dla zrównoważonego i przejście do śmiałych inicjatyw.

Box 1. Tezy Berlińskie na rzecz Zrównoważonego Rozwoju

Część I – PREAMBUŁA

Sygnatariusze *Tez Berlińskich* stoją na stanowisku, że konsekwentna polityka na rzecz zrównoważonego rozwoju jest nagłą koniecznością. Podstawą tego stanowiska jest przekonanie, iż obecnie realizowana koncepcja rozwoju nie ma przyszłości. Obciążenie przyrodniczych podstaw życia przez rabunkową eksploatację zasobów naturalnych i przez wprowadzanie zanieczyszczeń przyjęło skalę zagrażającą ludzkości. Zmiany klimatyczne, zanikanie warstwy ozonowej, zmniejszanie się biologicznej i krajobrazowej różnorodności oraz zatrucie biosfery są przejawami nie-

⁵ *Ocena efektywności edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju – sposoby podejścia i strategii wdrażania*, Instytut na rzecz Ekorozwoju, Warszawa 2006.

⁶ *Ibidem*.

ustannego przekraczania granic pojemności ekosystemów. Raport Milenijny Sekretarza Generalnego ONZ słusznie wskazuje, że wyzwania zrównoważonego rozwoju przerastają nasze współczesne koncepcje polityczne, ponieważ polityka reaguje w zbyt małym stopniu i najczęściej za późno. DLATEGO NADSZEDŁ CZAS NOWYCH INICJATYW.

Część II – O ZRÓWNOWAŻONY ROZWÓJ

Sygnatariusze *Tez* uważają, że zrównoważony rozwój to: *dążenie do międzynarodowej sprawiedliwości dla dzisiejszych i przyszłych pokoleń, a także do wysokich ekologicznych, ekonomicznych i społeczno-kulturowych standardów w ramach pojemności środowiska*. Z definicji tej wynikają trzy konsekwencje: *Po pierwsze*, dążenie nie tylko do zwykłego wzmocnienia tradycyjnej polityki ekologicznej zorientowanej na usuwanie szkód ekologicznych, ale do objęcia wszystkich podstawowych sfer ludzkiego życia. W wymiarze gospodarczym rozwój zrównoważony oznacza, co najmniej przebudowę teorii i praktyki gospodarowania w duchu ekonomii ekologicznej.

Inaczej ujmując, jest to rozwój zapewniający rzeczywistą realizację społeczeństwa obywatelskiego poprzez rozwój demokracji społecznej dzięki integracji polityk: gospodarczej, zatrudnienia, mieszkaniowej i budownictwa, edukacyjnej i naukowej, zdrowotnej i socjalnej. *Po drugie*, staje się widoczne, że zrównoważony rozwój nie dąży do pozbawionego radości życia społeczeństwa poprzez mniej lub bardziej zawołowaną eko-dyktaturę, ale do takiego społeczeństwa, w którym są zapewnione wolność i jakość życia dla dzisiejszych i przyszłych pokoleń w ramach polityczno-prawych uwarunkowań. *Po trzecie*, musi być zachowana równowaga równoczesnego uwzględniania celów ekologicznych, ekonomicznych i społeczno-kulturowych, zgodnie z teorią trzech filarów zrównoważonego rozwoju. Warunkiem koniecznym realizacji ładu społecznego i ekonomicznego jest uwzględnienie ekologicznych uwarunkowań ścieżki rozwoju opartej na ograniczeniach przyrodniczych. Absolutna nienaruszalność przyrodniczych podstaw życia stawia przed każdym pokoleniem na nowo wyzwanie rozstrzygnięcia zasad tworzenia i sprawiedliwego podziału dóbr.

Zmiany klimatyczne, zanik warstwy ozonowej, zatrucie gleb, wymieranie gatunków itp. ze względu na swoje natężenie mogą w przyszłości ograniczać w sposób niedopuszczalny swobodę podejmowania decyzji. Nie ma już więc czasu na zwłokę. Narastająca nietrwałość podstaw przyrodniczych zagraża ludzkiemu życiu i gospodarowaniu. Takie stanowisko powinno być prezentowane w dokumentach strategicznych obu partnerów na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym. Przyrodnicze uwarunkowania życia na ziemi nie powinny być bowiem przedmiotem rokowań.

Część III – ADRESACI DEKLARACJI

Sygnatariusze Tez wyrażają przekonanie, że:

- rozwój zrównoważony jest procesem społecznym za który wszystkie podmioty współtworzące partnerstwo międzysektorowe (społeczeństwo obywatelskie, przedsiębiorcy, politycy) ponoszą pełną odpowiedzialność,
- w ramach dotychczasowych uwarunkowań społeczno-politycznych podmioty gospodarcze nie będą działać w sposób zgodny z wymogami zrównoważonego rozwoju. Zasadnicze zmiany o charakterze instytucjonalno- politycznym są więc nieodzownym elementem realizacji zrównoważonego rozwoju.

Jako sygnatariusze TEZ BERLIŃSKICH wyrażamy gotowość działania na rzecz ich realizacji

Źródło: Deklaracja uczestników warsztatów badawczych „Perspektywy polsko-niemieckiego partnerstwa na rzecz rozwoju zrównoważonego w Domu Europejskim”, Berlin, 8 październik 2005 r.

3. Koordynacja działań polskich uczelni w zakresie edukacji dla zrównoważonego rozwoju

Koniec lat 90. to nowy jakościowy okres koordynacji działań edukacyjnych na poziomie szkolnictwa wyższego. W 1999 roku w ramach Programu *Jakość – oferta – współpraca* Fundacji Partnerstwo dla środowiska zorganizowano w Zakopanem pierwszą konferencję poświęconą wyłącznie wymianie informacji i doświadczeń dydaktycznych związanych z nowym paradygmatem rozwoju. Wyniki tej konferencji przedstawiono w książce *„Edukacja dla ekorozwoju”*⁷. Konferencja ta – co było charakterystyczne dla tamtego okresu – choć była istotnym krokiem w kierunku koordynacji działań edukacyjnych, zawęziła swój przedmiot zainteresowań w zasadzie do edukacji ekologicznej. Pojawiły się już jednak pierwsze sugestie dydaktyczne pod adresem przedmiotów z zakresu ekonomii i zarządzania, także filozofii i etyki.

Kolejna ogólnopolska konferencja pod hasłem **„Edukacja dla ekorozwoju”** organizowana została przez jeleniogórski ośrodek akademicki wspólnie z Polskim Oddziałem Europejskiego Stowarzyszenia Ekonomistów Środowiska i Zasobów Naturalnych w październiku 2002 roku w Szklarskiej Porębie. Odbyła się ona w ramach serii konferencji podsumowujących

⁷ T. Borys, R. Jamka, *Edukacja dla ekorozwoju*, Wyd. Fundacji „Partnerstwo dla środowiska”, Kraków–Jelenia Góra 1999.

osiągnięcia Polski 10 lat po Szczycie Ziemi w Rio de Janeiro, organizowanych pod auspicjami UNDP.

Konferencja zgromadziła przedstawicieli wyższych uczelni polskich, w których prowadzona jest edukacja ekologiczna w formie wykładów lub/i specjalności dydaktycznych związanych z ochroną środowiska, a szerzej – z ekorozwojem. W konferencji uczestniczyli nauczyciele akademicy z Bielska-Białej, Białegostoku, Częstochowy, Gdańska, Jeleniej Góry, Łodzi, Katowic, Krakowa, Olsztyna, Poznania, Rzeszowa, Szczecina i Wrocławia. Braли w niej także udział przedstawiciele Międzynarodowego Instytutu (IHI) w Zittau.

Wydane w 2003 roku formie książkowej materiały konferencyjne pod nazwą *Rola wyższych uczelni w edukacji dla ekorozwoju*⁸ stanowiły pierwsze w Polsce bardzo obszerne kompendium wiedzy o działaniach edukacyjnych na rzecz nowego paradygmatu rozwoju w różnych typach polskich szkół wyższych. Książka adresowana była do wszystkich zainteresowanych edukacją nie tylko w jej formalnym wydaniu. Prezentowane w pracy konkretne propozycje programów specjalności dydaktycznych, przedmiotów nauczania związanych przede wszystkim z ekonomią, ekonomiką, zarządzaniem, ekologią, etyką i inżynierią środowiska zainteresowały nie tylko pracowników wyższych uczelni, ale także samorządy lokalne i organizacje pozarządowe. Stanowiły więc konkretną pomoc także w prowadzeniu różnych działań edukacji nieformalnej.

Oceniając wartość tej publikacji z obecnej perspektywy, widać wyraźnie, że diagnozuje ona tylko w przybliżony sposób stan edukacji dla zrównoważonego rozwoju w polskim szkolnictwie wyższym. Zawiera ona bowiem jeszcze wiele luk informacyjnych i nie przedstawia pełnej oferty dydaktycznej w zakresie zrównoważonego rozwoju, realizowanej na wyższym poziomie kształcenia; np. świadomie, ze względu na cel konferencji, pominięto programy kształcenia realizowane na wydziałach inżynierii środowiska, a także, choć w mniejszym stopniu, na uniwersyteckich wydziałach przyrodniczych.

Książka ta jest jednak dobrym punktem wyjścia dla kolejnych bardziej już pogłębionych diagnoz stanu edukacji dla zrównoważonego rozwoju na poziomie wyższym, która miała miejsce przede wszystkim na ogólnopolskiej

⁸ T. Borys (red.), *Rola wyższych uczelni w edukacji dla ekorozwoju*, Wyd. „Ekonomia i Środowisko”, Białystok 2003.

konferencji dydaktycznej z cyklu *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju* zorganizowanej w październiku 2005 roku w Piechowicach (koło Szklarskiej Poręby).

4. Obszary edukacyjne ustabilizowane i wymagające pilnych uzgodnień⁹

Dyskusje prowadzone w ostatnich latach na wielu polskich uczelniach, konferencjach oraz dotychczasowe doświadczenia dydaktyczne wskazują na poważne już osiągnięcia w wielu dziedzinach związanych z dydaktyką dla nowego paradygmatu rozwoju. Związane jest to z coraz bardziej znaczącymi osiągnięciami badawczymi środowisk naukowych, które coraz śmiej przynoszone są na poziom kształcenia, choć w wielu przypadkach dydaktyka i jej poziom treści programowych nie nadążają za stanem badań.

W polskich uczelniach są już przykłady obszarów edukacyjnie ustabilizowanych. Dotyczy to zwłaszcza takich przedmiotów jak:

- ❑ *Ekonomia środowiska i zasobów naturalnych,*
- ❑ *Gospodarka a środowisko,*
- ❑ *Zarządzanie środowiskiem,*
- ❑ *Zintegrowane systemy zarządzania jakością i środowiskiem,*
- ❑ *Etyka środowiskowa,*
- ❑ *Strategie zrównoważonego rozwoju,*
- ❑ *Globalne problemy ochrony środowiska,*
- ❑ *Podstawy polityki ekologicznej,*
- ❑ *Podstawy prawne ochrony środowiska.*

Istnieją też obszary wymagające jeszcze wielu uzgodnień i osiągnięcia niezbędnego konsensusu dydaktycznego. Dotyczy to np. relacji między takimi przedmiotami jak:

⁹ Należy zwrócić uwagę, że listy te niewiele się zmieniły w porównaniu z zestawieniami z konferencji z roku 2002 (por. T. Borys (red.), *Rola wyższych...op. cit.*).

- *Ekonomia ekologiczna i Ekonomia środowiskowa,*
- *Ekonomia i ekonomika środowiska.*

Pilnego ustabilizowania dydaktycznego potrzebują przede wszystkim takie przedmioty jak:

- *Zrównoważony rozwój (jako przedmiot wiodący),*
- *Zarządzanie ryzykiem środowiskowym,*
- *Marketing ekologiczny,*
- *Rachunkowość i controlling ekologiczny.*

Mimo wielu realnych postępów w edukacji dla zrównoważonego rozwoju na poziomie wyższym, nadal nie ma kompleksowej wizji uwzględniania nowego paradygmatu rozwoju w grupach przedmiotów podstawowych poprzez które można docierać z wiedzą o zrównoważonym rozwoju i jego instrumentarium do wszystkich studentów.

Transfer zasad zrównoważonego rozwoju i sposobów ich implementacji ma obecnie głównie charakter „cząstkowy” (ograniczanie koncepcji zrównoważonego rozwoju do aspektów prośrodowiskowych) i specjalnościowy (poprzez specjalności). Zagadnienia nowego paradygmatu są w polskich uczelniach „przemycane” głównie przez takie specjalności jak:

- *„Zarządzanie jakością i środowiskiem”* (na jeleniogórskim Wydziale Gospodarki Regionalnej i Turystyki Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu),
- *„Zarządzanie i inżynieria ochrony środowiska”* (na Wydziale Inżynierjno-Ekonomicznym Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu),
- *„Zarządzanie ochroną środowiska”* (w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie),
- *„Zarządzanie środowiskiem”* (w Akademii Ekonomicznej w Katowicach),
- *„Projektowanie i finansowanie ochrony środowiska”* (w Akademii Ekonomicznej w Krakowie),
- *„Ekobiznes”* (na Wydziale Zarządzania Politechniki Białostockiej).

5. Wnioski

Diagnoza stanu edukacji dla zrównoważonego rozwoju w Polsce nie ma jeszcze charakteru kompleksowego, tzn. nie obejmuje jeszcze wszystkich poziomów kształcenia. Dotychczas najwięcej informacji diagnostycznej zgromadzono w odniesieniu do kształcenia na **poziomie wyższym**. Wydaje się, że główne konkluzje, które wynikają z polskich doświadczeń w zakresie kształcenia uwzględniającego w dydaktyce zagadnienia zrównoważonego rozwoju można sformułować następująco:

1. Kształcenie w tym zakresie w Polsce nie ma jeszcze charakteru systemowego i ta konkluzja odnosi się zarówno do kształtu oferty edukacyjnej, jak i do niemal absolutnej bierności polskiego Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego oraz Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. Instytucje te – mimo zapisu konstytucyjnego o konieczności wprowadzania w życie „zasady zrównoważonego rozwoju” – nadal nowego paradygmatu rozwoju nie dostrzegają lub budzi on znaczne opory mentalne wynikające najczęściej z niezrozumienia tej kategorii. Niezrozumienie to przejawia się w nagminnym niemal utożsamianiu zrównoważonego rozwoju z wąsko rozumianą ochroną środowiska.
2. Kategoria zrównoważonego rozwoju jest domeną badawczą tylko niewielkiej części środowiska ekonomistów, filozofów czy specjalistów od zarządzania. Grono badaczy zajmujących się problematyką zrównoważonego rozwoju nie tylko w Polsce to nadal swoista enklawa środowiska akademickiego, a reprezentanci tej enklawy nie zawsze znajdują zrozumienie pozostałej „większościowej” części środowiska naukowego. Efektem tego stanu jest praktyka „dopuszczania” kategorii zrównoważonego rozwoju jako:
 - tematu konferencji organizowanych przez przedstawicieli tej właśnie enklawy dla przedstawicieli enklawy (duża hermetyczność tego środowiska). W Polsce są to na ogół przedstawiciele nauki skupieni w Polskim Stowarzyszeniu Ekonomistów Środowiska i Zasobów Naturalnych;
 - przedmiotu badań naukowych finansowanych przez polskie Ministerstwo Nauki i Informatyzacji oraz Ministerstwo Środowiska (na ogół ze środków Narodowego Funduszu Ochrony Środowiska i Go-

spodarki Wodnej); przykładem takich badań jest cykl projektów na temat wskaźników zrównoważonego rozwoju;

- przedmiotu kształcenia, ale tylko w wydaniu specjalizacji dydaktycznej pod „przykryciem” ochrony środowiska; kategoria ta na ogół nie ujawnia się w treściach programowych przedmiotów podstawowych (ogólno wydziałowych czy ogólnouczeniowych).
3. W Polsce kształcenie i poziom jego treści programowych wyraźnie nie nadążają za stanem badań w zakresie nowych paradygmatów rozwoju. Widoczne są postępy w tym zakresie, ale ich zakres i tempo nie odpowiadają wymogom wynikającym chociażby z potrzeby zmiany postaw aksjologicznych i oparcia ich na co najmniej umiarkowanym antropocentryzmie. Dotychczas dominuje, również w systemie edukacyjnym, egocentryzm i podejście typowo technokratyczne.

Literatura

- Borys T., *Wąskie i szerokie interpretacje zrównoważonego rozwoju oraz konsekwencje wyboru*, (w:) A. Papuziński (red.), „Zrównoważony rozwój – od utopii do praw człowieka”, Wyd. Branta, Bydgoszcz 2005, ss. 64-75.
- Borys T., Jamka R, *Edukacja dla ekorozwoju*, Wyd. Fundacji „Partnerstwo dla środowiska”, Kraków–Jelenia Góra 1999.
- Borys (red.), *Rola wyższych uczelni w edukacji dla ekorozwoju*, Wyd. „Ekonomia i Środowisko”, Białystok 2003.
- Borys T. (red.), *Wskaźniki zrównoważonego rozwoju*, Wyd. Ekonomia i Środowisko, Białystok 2005.
- Deklaracja uczestników warsztatów badawczych „Perspektywy polsko-niemieckiego partnerstwa na rzecz rozwoju zrównoważonego w Domu Europejskim”*, Berlin, 8 października 2005 r.
- Komunikat Komisji Zrównoważona Europa dla lepszego świata: Strategia Zrównoważonego Rozwoju Unii Europejskiej*, Komisja Europejska, Bruksela, 15 maja 2001 r.
- Ocena efektywności edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju – sposoby podejścia i strategię wdrażania*. Instytut na rzecz Ekorozwoju. Warszawa 2006.
- The UE Sustainable Development Strategy. A framework for indicators*, Pascal Wolf – EUROSTAT E5. Seventh Meeting of the ESS Task Force on Methodological Issues for SDI, SDI Workshop, Stockholm 9-11 February 2004.

EDUKACJA DLA POTRZEB ZRÓWNOWAŻONEGO GOSPODAROWANIA PRZESTRZENIĄ

Doceniając wagę problematyki przestrzennej w procesie transformacji ustrojowo-gospodarczej, Rada Główna Szkolnictwa Wyższego Uchwałą Nr 188/95 z 19 października 1995 roku powołała nowy kierunek studiów – *Gospodarka przestrzenna*. Uruchomienie tego kierunku studiów umożliwia przygotowanie specjalistów z zakresu planowania przestrzennego. Funkcjonujący od 1996 roku na Politechnice Wrocławskiej na Wydziale Architektury nowy kierunek studiów cieszy się dużym zainteresowaniem. Szeroki, dostosowany do wymogów Unii Europejskiej, program nauczania obejmuje wiele przedmiotów, w tym między innymi:

- ❑ *Uwarunkowania przyrodnicze w planowaniu przestrzennym,*
- ❑ *Monitoring środowiska,*
- ❑ *Oceny oddziaływania na środowisko.*

Dla lepszego przyswojenia przez studentów zakresu materiału uwzględnionego w tych przedmiotach autorka niniejszego artykułu przygotowała dwa podręczniki akademickie: *Uwarunkowania przyrodnicze w planowaniu przestrzennym* i *Kształtowanie i ochrona środowiska*. W pierwszym podręczniku podkreślono, że planowanie przestrzenne poprzez zarządzanie środowiskiem jest najbardziej powołane do gospodarowania zasobami i walorami w duchu zrównoważonego rozwoju. Zaprezentowane w tej książce zagadnienia dotyczą głównie:

- ❑ środowiska przyrodniczego jako stymulatora rozwoju (w tym znaczenia obszarów o dużej bioróżnorodności),
- ❑ zasad wdrażania rozwoju zrównoważonego na przykładzie regionu,

* *prof. dr hab.; Politechnika Wroclawska, Wydział Architektury, Katedra Planowania Przestrzennego.*

- ❑ wybranych technik badawczych stosowanych w ocenie środowiska przyrodniczego (w tym: inwentaryzacji przyrodniczej, monitoringu środowiska, oceny oddziaływania na środowisko),
- ❑ problematyki przyrodniczej w opracowaniach planistycznych.

W drugim podręczniku obok zagadnień globalnych scharakteryzowano także:

- ❑ zasoby i walory środowiska w Polsce,
- ❑ obszary chronione, parki i ogrody zabytkowe,
- ❑ obszary konfliktowe,
- ❑ znaczenie edukacji ekologicznej w dalszym rozwoju.

Kształcenie na tym kierunku studiów oscyluje wokół zagadnień związanych z pilną potrzebą racjonalnego gospodarowania przestrzenią. Przestrzeń stanowi bowiem jeden z podstawowych składników środowiska – obok złóż surowców mineralnych, zasobów biotycznych, walorów krajobrazowych. Dlatego też powinna podlegać ochronie. Środowisko zapewnia przestrzeń dla działalności gospodarczej (*locus standi*) oraz zamieszkania i wypoczynku (*habitat*). W wielu krajach ograniczoność przestrzeni staje się czynnikiem hamującym rozwój społeczno-gospodarczy lub zmieniającym jego charakter. Niekorzystne zjawiska w gospodarce przestrzennej uzasadniają konieczność ochrony środowiska w procesie planowania przestrzennego¹.

W ustawie z 27 marca 2003 roku o *planowaniu i zagospodarowaniu przestrzennym*², określono zakres i sposoby postępowania w sprawach przeznaczania terenów na określone cele i ustalania zasad ich zagospodarowania, przyjmując **rozwój zrównoważony** za podstawę tych działań. Ustalono również zasady i tryb rozwiązywania konfliktów między obywatelami, wspólnotami samorządowymi i państwem w tych sprawach. W zago-

¹ Por. K. Dubel, *Uwarunkowania przyrodnicze w planowaniu przestrzennym*, Wyd. Ekonomia i Środowisko, Białystok 2000; K. Dubel, *Ochrona i kształtowanie środowiska*, Wyd. III rozszerzone, Centrum Edukacji Ekologicznej Wsi, Krosno 2001; K. Dubel, *Uwarunkowania przyrodnicze w procesie gospodarowania przestrzenią* (w:) „Ekonomiczne aspekty gospodarki przestrzennej”, Wyd. Ekonomia i Środowisko, Białystok 2004, ss. 63-72.

² Dz.U. z 2003, nr 80, poz. 717; podobnie jak w ustawie z 1994 roku o zagospodarowaniu przestrzennym.

spodarowaniu przestrzennym uwzględnia się zwłaszcza: wymagania ładu przestrzennego, urbanistyki i architektury, walory architektoniczne i krajobrazowe, wymagania osób niepełnosprawnych, wymagania ochrony dziedzictwa kulturowego i dóbr kultury, a także walory ekologiczne przestrzeni i prawo własności, potrzeby obronności i bezpieczeństwa państwa.

Według Kołodziejskiego³ polityka przestrzenna powinna się koncentrować na co najmniej pięciu zasadniczych celach: kształtowaniu mechanizmów generujących efektywny rozwój ekologiczny, dążeniu do poprawy standardu cywilizacyjnego społeczeństwa, ochronie i racjonalnym kształtowaniu środowiska przyrodniczego, ochronie dziedzictwa kulturowego i kształtowaniu ładu przestrzennego, uwarunkowanego procesami rozwoju społeczno-gospodarczego.

Badania systemów zagospodarowania przestrzennego prowadzone w krajach Unii Europejskiej umożliwiają zdefiniowanie *planowania przestrzennego* jako formy aktywności człowieka zmierzającej do osiągnięcia ładu przestrzennego w otaczającej rzeczywistości i umożliwiającej zharmonizowanie działań we wszystkich dziedzinach życia. Według tej definicji cechą planowania przestrzennego jest osiągnięcie stanu ugody pomiędzy: ujęciami całościowymi a spójnością czasoprzestrzenną układów funkcjonalno-przestrzennych, trwałością a zmiennością, działalnością człowieka a środowiskiem przyrodniczym oraz zmiennością podmiotów planowania a stabilizacją przedmiotu planowania⁴. Planowanie przestrzenne stanowi podstawowe narzędzie ochrony i kształtowania środowiska przyrodniczego, gdyż formułuje zakres, czas i sposób korzystania z przestrzeni. Każda decyzja dotycząca gospodarki przestrzennej ma swoje reperkusje w środowisku, a każda w nim zmiana powoduje przeobrażenia w układach przestrzennych.

Środowisko przyrodnicze i jego racjonalne zagospodarowanie leży u podstaw planowania przestrzennego. Szczególna rola w tym zakresie przypada samorządom gminnym, które dzięki miejscowym planom zagospodarowania wydają decyzje prowadzące do urządzania i przekształceń obszaru każdej gminy. Plany te, stanowiąc prawo lokalne, są gwarantem

³ J. Kołodziejski, T. Parteka (red.), *Kształtowanie ładu przestrzennego polskich metropolii w procesie transformacji ustrojowej III RP*, „Biuletyn PAN”, Zeszyt 193, KPZK, Warszawa 2001.

⁴ E. Wysocka, *System studiów i planów zagospodarowania przestrzennego po reformie administracji państwa*, „Człowiek i Środowisko” 2000, t. 24, s. 3, ss.281-293.

ładu przestrzennego, przez który rozumie się zarówno harmonijność, funkcjonalność, logikę i czytelność danego terytorium, jak również jego walory estetyczne i takie gospodarowanie, które zachowa harmonię z przyrodą. Stąd też na gminnych władzach samorządowych, a także samych mieszkańców gmin spoczywa odpowiedzialność za kształtowanie bezpośredniego otoczenia oraz za stan zasobów przyrodniczych i krajobrazowych.

Ustawa o planowaniu i zagospodarowaniu przestrzennym, wymusza na gminie opracowanie *studium uwarunkowań i kierunków zagospodarowania przestrzennego*, w którym uwzględnia się m. in. stan środowiska i wymogi jego utrzymania, szczególnie w aspekcie ochrony przyrody i krajobrazu kulturowego. Opracowanie takie stanowi wymierne narzędzie realizacji polityki przestrzennej każdej gminy, a wnikliwa znajomość uwarunkowań przyrodniczych powinna być istotnym składnikiem tego dokumentu wykorzystywanym w sporządzaniu strategii rozwoju. Odpowiednie zarządzanie, usankcjonowane właściwymi rozwiązaniami prawnymi w wydatnym stopniu może się przyczynić do racjonalnego użytkowania i wykorzystania przestrzeni, w tym zachowania cennych układów i powiązań przyrodniczych. Jednym z kluczowych elementów wdrażania zrównoważonego rozwoju, w szczególności na poziomie lokalnym, jest racjonalna gospodarka przestrzenią. Przyczynia się ona także do poprawy jakości środowiska i zachowania bioróżnorodności.

Zrównoważone gospodarowanie przestrzenią stwarza potrzebę kształcenia nie tylko kadr zajmujących się zawodowo planowaniem przestrzennym i urbanistyką, ale także urzędników wydających decyzje lokalizacyjne i społeczności lokalnej.

Edukacja środowiskowa staje się dziś koniecznością. Jej upowszechnienie powinno być istotnym składnikiem polityki ekologicznej. Powinna ona stać się podstawą do kształtowania innego niż konsumpcyjny styl życia, nowego sposobu współistnienia człowieka w harmonii ze środowiskiem, z całą przyrodą. Edukacja i świadomość ekologiczna należą do bardzo ważnych instrumentów *rozwoju zrównoważonego*. Skuteczne działania na rzecz łagodzenia skutków dotychczasowej działalności człowieka w środowisku, stwarzają potrzebę nie tylko kształcenia kadr zajmujących się w różnych aspektach środowiskiem przyrodniczym, ale także podnoszenia świadomości ekologicznej społeczności lokalnej korzystającej ze środowiska. Szczególne znaczenie ma znajomość środowiska na poziomie lokalnym.

Literatura

- Dubel K., *Uwarunkowania przyrodnicze w planowaniu przestrzennym*, Wyd. Ekonomia i Środowisko, Białystok 2000.
- Dubel K., *Ochrona i kształtowanie środowiska*, Wyd. III rozszerzone, Centrum Edukacji Ekologicznej Wsi, Krosno 2001.
- Dubel K., *Uwarunkowania przyrodnicze w procesie gospodarowania przestrzenią* (w:) „Ekonomiczne aspekty gospodarki przestrzennej”, Wyd. Ekonomia i Środowisko, Białystok 2004.
- Kołodziejcki J., Parteka T. (red.), *Kształtowanie ładu przestrzennego polskich metropolii w procesie transformacji ustrojowej III RP*, „Biuletyn PAN”, Zeszyt 193, PAN-KPZK, Warszawa 2001.
- Wysocka E., *System studiów i planów zagospodarowania przestrzennego po reformie administracji państwa*, „Człowiek i Środowisko” 2000, t. 24.
- Ustawa z 27 marca 2003 roku o *planowaniu i zagospodarowaniu przestrzennym*, Dz.U. z 2003, nr 80, poz. 717.

ZRÓWNOWAŻONY ROZWÓJ JAKO PRZEDMIOT KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO

1. Wstęp

Polski ustawodawca w ustawie z 27 kwietnia 2001 r. Prawo ochrony środowiska¹ w dziale VIII *Edukacja ekologiczna, badania z zakresu ochrony środowiska oraz reklama* w artykule 77 stwierdza:

1. *Problematykę ochrony środowiska i zrównoważonego rozwoju uwzględnia się w podstawach programowych kształcenia ogólnego dla wszystkich typów szkół.*

2. *Obowiązek, o którym mowa w ust. 1, obejmuje również organizatorów kursów prowadzących do uzyskania kwalifikacji zawodowych.*

Gwoli porządku dodajmy, że *zrównoważony rozwój* jest konstytucyjną zasadą ustroju państwa polskiego, a także jest on formalnie zasadą ustrojową Wspólnot Europejskich². Jest on też wskazywany jako nowy paradygmat rozwoju w wielu innych polskich, unijnych i międzynarodowych dokumentach naukowych, politycznych i prawnych.

Polski ustawodawca w cyt. już ustawie Prawo ochrony środowiska definiuje *zrównoważony rozwój* jako taki rozwój społeczno-gospodarczy, w którym następuje proces integrowania działań politycznych, gospodarczych i społecznych, z zachowaniem równowagi przyrodniczej oraz trwałości podstawowych procesów przyrodniczych, w celu zagwarantowania możliwości zaspokajania podstawowych potrzeb poszczególnych społeczności lub obywateli zarówno współczesnego pokolenia, jak i przyszłych pokoleń.

Można postawić tezę, że podstawowy paradygmat współczesności powinien być znany przez wszystkich wykształconych ludzi, w tym także kształconych na wyższych uczelniach polskich.

* *prof. dr hab.; Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa w Katowicach.*

¹ Dz.U. z 2001, nr 62, poz. 627 z późn. zm.

² Zapisany jest także jako zasada konstytucyjna w trakcie ustanawiającym Konstytucję dla Unii Europejskiej.

2. Kierunkowanie rozwoju

Rozwój zrównoważony to rozwój ukierunkowany przez wartości. Słowem kluczem jest termin zmiany. Istotą rozwoju jest permanentne zdążanie *w kierunku* niż dotarcie do statycznego celu. Jest i będzie to bowiem nieustający proces kierunkowania i kształtowania zmian opierający się na fenomenie kreatywności ludzkiej i zdolności tworzenia nowych sposobów i środków zaspakajania potrzeb i pragnień. Znowu słowem kluczem jest nowe, czyli odmienne od poprzednich i wypełniające lub zbliżające się ku celom narzuconym przez paradygmat zrównoważonego rozwoju.

„Istotą poszukiwań jest określenie kierunku zmian. Zmian, które będą powodowały równoważenie rozwoju cywilizacji, czyli poszukiwanie takiego sposobu zaspakajania potrzeb ludzkich, który zapewnia trwałość i zrównoważenie rozwoju dla wszystkich przyszłych pokoleń. Podstawowym uwarunkowaniem jest to, że środowisko naszej Matki Ziemi stanowi źródło wszelakich dóbr pozwalających na trwanie życia istot żywych, w tym także nas ludzi. Potrzeby ludzi mogą być zaspokojone tylko i wyłącznie przez korzystanie z biotycznych i abiotycznych zasobów środowiskowych, jednakże wiemy już, że nie może to być nieograniczone korzystanie. Jeszcze mocniej, musimy korzystać i gospodarować środowiskiem w sposób w pełni uświadomiony i celowy. Przy czym celem nie może być tylko i wyłącznie zaspokojenie potrzeb naszej generacji czy jeszcze płycej, potrzeb zapewniających zwierzęce trwanie gatunku ludzkiego. Celem jest taka antropopresja, która pozwala na rozwój cywilizacyjny całej ludzkości; wszystkich ludzi zarówno tych z Południa, jak i tych z Północy; zarówno dzisiaj, jak i w każdej wyobrażalnej i niewyobrażalnej przyszłości”³.

3. Aksjologia

Doświadczenie agatologiczne, wywodzące się z refleksji: *jest coś, czego być nie powinno*, odsłaniające negatywną stronę ludzkiego działania na Ziemi, skłania nas do myślenia i poszukiwania rozwiązań. Nade wszystko środowiskowe doświadczenia agatologiczne, wynikające ze znacznego przyspieszenia rozwoju cywilizacyjnego ludzkości, zachodzącego szczególnie w drugiej połowie dwudziestego wieku, będące z nimi immanentnie splecione, zrodziły kilka fundamentalnych refleksji i pytań:

³ R. Janikowski, *Zarządzanie antropopresją. W kierunku zrównoważonego rozwoju społeczeństwa i gospodarki*, Difin, Warszawa 2004, s. 106.

- ❑ jak postępować, aby nie dochodziło do powstania szkód środowiskowych oraz zagrożenia zdrowia i życia ludzi?,
- ❑ jak postępować wobec wyczerpywalnych zasobów środowiskowych?,
- ❑ jaka jest nasza podstawa w stosunku do środowiska i odpowiedzialności za nie?,
- ❑ jaki ma być nasz stosunek do innych ludzi i społeczeństw?,
- ❑ jaki jest nasz stosunek do sprawiedliwości między- i wewnątrzgeneracyjnej?,
- ❑ jak wykorzystywać poznane coraz lepiej strategie, mechanizmy czy reguły powstałe w trakcie ewolucji życia na Ziemi?.

Refleksje te wzajemnie się warunkują, są ze sobą splecione, każda z nich wypływa z pozostałych, a przesłania te, które niosą, stanowią trwałe podwaliny poszukiwania efektywnych i skutecznych sposobów wszechstronnego i powszechnego wdrażania zrównoważonego rozwoju. Po doświadczeniu agatologicznym lub *nad* nim przychodzi doświadczenie aksjologiczne, mówiące: *jeśli chcesz, możesz ...*, a „płynące stąd myślenie aksjologiczne nastawia się na jeden podstawowy cel – projektowanie wydarzenia, które może zaradzić rozwojowi tragedii”⁴.

Są to fundamentalne zagadnienia, które powinien poznać każdy wykształcony człowiek. Godne życie przyszłych pokoleń uwarunkowane jest przez godne życie poprzedzających je pokoleń. Obecna generacja musi rozszerzyć perspektywy percepcji i recepcji rzeczywistości, zarówno tej zastanej, jak i tej prognozowanej ku oglądowi globalnemu w czasie, przestrzeni i całego ludzkiego gatunku. Przed takim wyzwaniem jeszcze nigdy w przeszłości nie staliśmy. Zawsze do tej pory wystarczyło być i żyć godnie bez odnoszenia się do dalekiej przyszłości, całego globu i wszystkich ludzi. Wystarczyło tylko martwić się o lokalne zasoby środowiskowe i ich jakość, o dobro swojego rodu, klanu, plemienia, narodu czy nawet państwa. Sednem rodzącej się etyki otwartego społeczeństwa globalnego staje się nakaz miłości bliźniego, każdego człowieka, wszystkich, którzy narodzą się w przyszłości, bliskiej, dalszej i niewyobrażalnie odległej.

⁴ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1982, s. 491.

Etyka otwartego globalnego społeczeństwa oparta musi być na godności i odnosić się do przyszłości. W przyszłości będą kolejne pokolenia ludzi, którzy podobnie jak my, będą chcieli godnie żyć. Jednakże to *my*, tu i teraz poprzez nasze działania możemy zdecydować o ich życiu i rozwoju. Zmusza nas to do wyprzedzającego w czasie pojmowania godnego życia przyszłych pokoleń. Wprowadza to nas w jakże trudne rozszerzenie najważniejszej wartości człowieczeństwa jakim jest **godność** każdego człowieka. Zmusza to także, aby elementy tej etyki poznali studenci wszystkich kierunków studiów w Polsce.

4. Diagnoza

Przeprowadzona analiza na wykładach przedmiotów na kilkunastu publicznych i prywatnych uczelniach (uniwersytety, akademie ekonomiczne, politechniki) zaprezentowana na konferencji *Edukacja dla ekorozwoju*⁵ jednoznacznie wskazuje, że tylko na jednej wykładany jest przedmiot *zrównoważony rozwój*. Wykładane są różne przedmioty z zakresu ochrony środowiska, takie jak: zarządzanie środowiskowe, zarządzanie środowiskiem, ubezpieczenia ekologiczne, systemy ISO 14000/EMAS, podstawy ekologii i wiele podobnych, aczkolwiek o zróżnicowanym i odmiennym zakresie treści. W wielu z nich sygnalizowane jest zagadnienie nowego paradygmatu rozwoju, jednakże w bardzo skromnym i niewystarczającym zakresie.

Potwierdza to także analiza wszystkich standardów kształcenia opublikowanych na stronie WWW Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego⁶. Na kierunkach takich jak: politologia, geografia, geodezja i kartografia oraz inżynieria środowiska rozwój zrównoważony sygnalizowany jest w ramach różnych przedmiotów. Jedynie na kierunku *ochrona środowiska* występuje przedmiot kierunkowy *Zagrożenia cywilizacyjne i zrównoważony rozwój*. Relatywnie dużo wykładane jest z tego zakresu na kierunku *gospodarka przestrzenna*⁷ w ramach przedmiotów podstawowych i kierunkowych.

⁵ VI Ogólnopolska Konferencja „Edukacja dla Ekorozwoju”, Katedra Zarządzania Jakością i Środowiskiem, Wydział Gospodarki Regionalnej i Turystyki, Akademia Ekonomiczna we Wrocławiu, 19-21 października 2005 r.

⁶ www.menis.gov.pl – data dostępu 3 listopada 2005 r.

⁷ [Standard_naucz_25.pdf](#) – projekt z 13 września 2005 r.

Przedmiot – Zagrożenia cywilizacyjne i zrównoważony rozwój

Treści kształcenia: Środowisko, zasoby przyrody, twory przyrody. Biosfera jako środowisko globalne. Biologiczny i kulturowy związek człowieka ze środowiskiem. Ogólne zasady gospodarowania zasobami odnawialnymi i nieodnawialnymi. Zagrożenia środowiska w przestrzeni (lokalnej, regionalnej, globalnej) i pod względem natężenia stresu środowiskowego. Zagrożenia fizyczne, chemiczne i biologiczne, w tym: mikrobiologiczne i parazytologiczne. Katastrofy ekologiczne a klęski żywiołowe. Wpływ rozwoju (ewolucji) form życia na stan wód, atmosfery i litosfery. Globalne przyczyny zagrożeń: przyrost demograficzny, rozwój techniki, powszechna urbanizacja, zbrojenia i wojny, stosunki społeczno-ekonomiczne i modele życia. Skutki zagrożeń globalnych: zmiany klimatu i zawartości ozonu w atmosferze, ubytki lasów, pustynnienie, zanik różnorodności biologicznej, zanieczyszczenie wód, atmosfery i pedosfery. Nadzieje i obawy związane z rozwojem nauki i technologii. Przegląd koncepcji i wskaźników rozwoju zrównoważonego. Inne opcje rozwoju – model społeczeństwa konsumpcyjnego i konserwacyjnego. Wdrażanie zasad rozwoju zrównoważonego w polityce ekologicznej Polski. Przykłady stosowania zasad ekorozwoju w gospodarce. Trudności zharmonizowania: efektu ekonomicznego, zaspokajania potrzeb społecznych i ochrony środowiska. Promowanie rozwoju zrównoważonego poprzez wzrost świadomości, etykę ekologiczną i edukację.

Umiejętności i kompetencje. Oceny zasobów i możliwości regeneracyjnych przyrody; racjonalnej oceny funkcjonowania człowieka w przyrodzie w skali lokalnej i globalnej; oceny przyczyn i skutków procesów społecznych, ekonomicznych i ekologicznych; oceny zagrożeń powodowanych działalnością człowieka; wdrażania zasad zrównoważonego rozwoju; posługiwanie się argumentami na rzecz zrównoważonego rozwoju.

Dyrektywa zawarta w ustawie Prawo ochrony środowiska, wskazująca że problematykę rozwoju uwzględnia się w podstawach programowych

⁸ Standard_naucz_81.pdf – projekt z 22 września 2005 r.

kształcenia ogólnego dla wszystkich typów szkół nie jest realizowana w odniesieniu do uczelni wyższych. Jest to tym bardziej istotne, że zgodnie z Deklaracją Bolońską studia mają przygotować do aktywnego życia obywatelskiego w demokratycznym społeczeństwie. „Wprawdzie demokratyczne instytucje i prawa są niezbędnym warunkiem istnienia demokratycznych społeczeństw, mogą one funkcjonować jedynie w społeczeństwach o demokratycznej kulturze, w której obowiązuje zasada tolerancji i akceptuje się różnorodność i otwarte dyskusje. Demokracja zależy ostatecznie od aktywnego uczestnictwa wykształconych obywateli. Kształcenie na wszystkich poziomach odgrywa zatem kluczową rolę w rozwoju demokratycznej kultury. Oprócz uniwersalnych (przekrojowych) umiejętności aktywne uczestnictwo obywateli wymaga ogólnej wiedzy z różnych dziedzin, jak również kształtowania postaw i wartości demokratycznych oraz umiejętności krytycznego myślenia. O tym aspekcie kształcenia w szkołach wyższych wspomniano w Deklaracji Bolońskiej, a został on wyraźniej zaakcentowany w Procesie Bolońskim dzięki zapisom w Komunikacie Praskim i Berlińskim”⁹.

Przykład sylabusu przedmiotu *Zrównoważony rozwój* – opracowanego i wykładanego przez autora opisany jest w podrozdziale I.3

5. Wniosek

Standardy kształcenia wyróżniają cztery grup przedmiotów:

- 1) przedmioty kształcenia ogólnego,
- 2) przedmioty podstawowe,
- 3) przedmioty kierunkowe,
- 4) przedmioty specjalizacyjne i specjalnościowe (ustalane przez uczelnię).

Akceptacja fundamentalnego znaczenia paradygmatu zrównoważonego rozwoju wprost implikuje, że winien on być przedmiotem kształcenia ogólnego na wszystkich kierunkach studiów. „Przedmioty kształcenia ogólnego stanowią zestaw przedmiotów niezwiązanych bezpośrednio z kierunkiem studiów, ale niezbędnych dla rozwoju studenta oraz potrzebnych dla roz-

⁹ Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwo Nauki, Techniki i Innowacji, Bredgade 43, DK-1260 Kopenhaga K. (wersja polska Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, s. 13).

szerzenia jego horyzontów intelektualnych. Wśród przedmiotów tej grupy znajdują się obligatoryjne dla wszystkich kierunków studiów: języki obce (min. 120 godz.), wychowanie fizyczne (min. 60 godz.) oraz przedmioty do wyboru zależne od zainteresowań studenta (min. 30 godz.)¹⁰.

Tym samym w świetle powyższego oraz artykułu 77 ustawy Prawo ochrony środowiska, który stwierdza, że *Problematykę ochrony środowiska i zrównoważonego rozwoju uwzględnia się w podstawach programowych kształcenia ogólnego dla wszystkich typów szkół*, konieczne jest doprowadzenie do sytuacji takiej, że na wszystkich kierunkach studiów będzie występował przedmiot kształcenia ogólnego *zrównoważony rozwój*. Podstawową rolę w tym względzie powinna odegrać Rada do spraw Zrównoważonego Rozwoju¹¹, która jest organem opiniotawczo-doradczym w sprawach dotyczących zrównoważonego rozwoju, należących do zadań i kompetencji Rady Ministrów lub Prezesa Rady Ministrów. Winien być to doraźny cel do osiągnięcia przez Radę w możliwie najkrótszym czasie.

Literatura

Baster-Grząślewicz M., *Zasady tworzenia standardów nauczania dla kierunków studiów*, www.menis.gov.pl.

Janikowski R., *Zarządzanie antropopresją. W kierunku zrównoważonego rozwoju społeczeństwa i gospodarki*, Difin, Warszawa 2004.

Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwo Nauki, Techniki i Innowacji, Bredgade 43, DK-1260 Kopenhaga K. (wersja polska Ministerstwo Nauki i Informatyzacji).

Standard_naucz_81.pdf – projekt z 22 września 2005 r.

Tischner J., *Myślenie według wartości*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1982, s. 491.

Ustawa Prawo ochrony środowiska, Dz.U. z 2001, nr 62, poz. 627 z późn. zm.

Zarządzenie Nr 107 Prezesa Rady Ministrów z 11 września 2002 r. w sprawie Rady do Spraw Zrównoważonego Rozwoju, Dz.U. z 1999, nr 82, poz. 929; z 2000, nr 120, poz. 1268 oraz z 2001, nr 102, poz. 1116 i nr 154, poz. 1799 i 1800.

www.menis.gov.pl – data dostępu 3 listopada 2005 r.

¹⁰ M. Baster-Grząślewicz., *Zasady tworzenia standardów nauczania dla kierunków studiów*, www.menis.gov.pl.

¹¹ Zarządzenie Nr 107 Prezesa Rady Ministrów z 11 września 2002 r. w sprawie Rady do Spraw Zrównoważonego Rozwoju. Na podstawie art. 12 ust. 1 pkt 3 ustawy z 8 sierpnia 1996 r. o Radzie Ministrów, Dz.U. z 1999, nr 82, poz. 929, z 2000, nr 120, poz. 1268 oraz z 2001, nr 102, poz. 1116 i nr 154, poz. 1799 i 1800.

ZRÓWNOWAŻONY ROZWÓJ. KONCEPCJA SERII PODRĘCZNIKÓW AKADEMICKICH

1. Wstęp

Na drodze do zrównoważonego i trwałego społeczeństwa i gospodarki jesteśmy już od wielu lat. Spowodowało to otrzeźwienie umysłowe – nie tylko u naukowców czy u elit rządzących, ale także u rządzonych – jakie nastąpiło na początku lat osiemdziesiątych dwudziestego wieku, wskazując, że konieczne jest dokonanie zmiany wzorca i kierunku rozwoju. Od tego też czasu toczy się dyskurs oraz poszukiwania generalnego i częściowych kierunków rozwoju. Pomimo uzgodnienia na forum społeczności międzynarodowej paradygmatu trwałego i zrównoważonego rozwoju nadal jeszcze nie jest on odpowiednio szeroko upowszechniony wśród wykształconych i kształconych obywateli Polski. Powinien to zapewnić przedmiot *Zrównoważony rozwój*, który musi być wykładany na wszystkich kierunkach studiów.

Konieczne staje się opracowanie podręcznika akademickiego *Zrównoważony rozwój* dla studentów szkół wyższych wszystkich kierunków studiów w Polsce. Na polskim rynku księgarskim nie ma bowiem żadnej odpowiedniej pozycji w tym zakresie. Poszczególne szkoły wyższe, politechniki, uniwersytety czy akademie ekonomiczne nie powinny nadal kształcić według odmiennych i bardzo zróżnicowanych zasad w tym zakresie, w szczególności w kontekście trójstopniowego systemu kształcenia. Tym samym powinno się, co najmniej na płaszczyźnie podręcznikowej, zapewnić elementarne ujednoczenie zakresu treści przedmiotu *Zrównoważony rozwój*.

2. Koncepcja organizacyjna

Podręcznik winien być „uzgodniony” przez całe polskie środowisko akademickie. Jednocześnie z istoty swojej powinna to być seria podręczników akademickich. Jej poszczególne tomy, a nawet rozdziały winny być napisane przez różnych autorów. Każdy tom winien być zamkniętą całością.

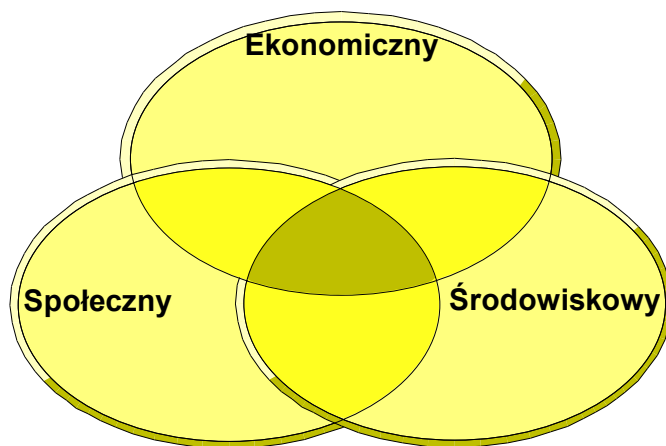
* prof. dr hab.; Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa w Katowicach.

Konieczne jest, aby seria miała holistyczny i jednorodny charakter, a jej poszczególne tomy były elementami całości. Wymagane byłoby stworzenie kolegium redakcyjno-programowego odpowiedzialnego za zakres merytoryczny serii podręczników. Ważne także jest, aby wydawcą całości był jeden renomowany podmiot wydawniczy gwarantujący wysoki poziom redakcyjny i edytorski.

3. Koncepcja merytoryczna

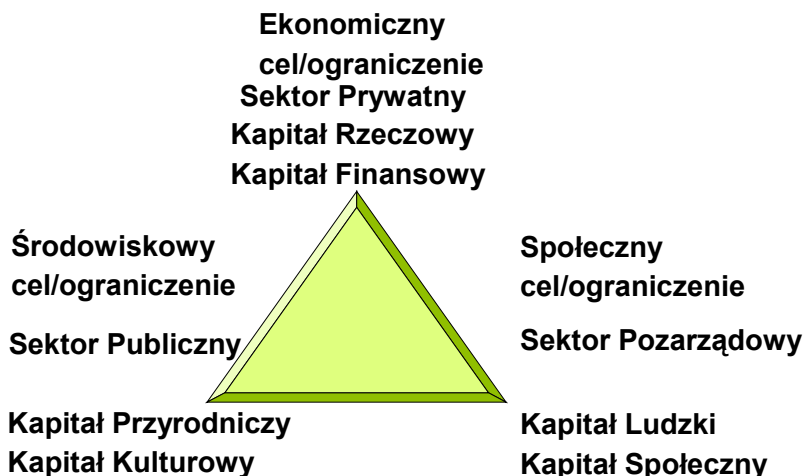
Niektóre pierwotne, głównie środowiskowe, przyczyny, które spowodowały dyskurs naukowy, polityczny i społeczny dotyczący konieczności dokonania zmiany kierunków rozwoju poszczególnych narodów, społeczności i sektorów gospodarczych mają już wymiar historyczny. Jednocześnie były one jądrem, na którym zbudowano paradygmat trwałego i zrównoważonego rozwoju. Stanowi to także szczególne wyzwanie dla kreatorów podręcznika dotyczącego rozwoju zrównoważonego.

Koncepcja merytoryczna podręcznika opiera się na wykorzystaniu triady: społeczeństwo – gospodarka – środowisko. Pozwala to na holistyczne ujmowanie poszczególnych zagadnień z jednoczesnym zwiększeniem czytelności. W sposób syntetyczny ujmują to rys. 1 i 2.



Rys. 1. Rozwój zrównoważony

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 2. Wymiary zrównoważonego rozwoju

Źródło: opracowanie własne.

Zrównoważony rozwój jako wszechogarniająca materia rzeczy wymaga odniesienia do co najmniej następujących zagadnień¹:

- ❑ celów i ograniczeń środowiskowych, społecznych i ekonomicznych rozwoju,
- ❑ sektorów: publicznego, prywatnego i pozarządowego,
- ❑ kapitałów: przyrodniczego, kulturowego, rzeczowego, finansowego, ludzkiego i społecznego,
- ❑ ładów: instytucjonalno-politycznego, przestrzennego, społecznego, ekonomicznego i środowiskowego,
- ❑ społeczeństwa obywatelskiego,
- ❑ sposobów i kierunków koniecznych zmian rozwoju.

¹ T. Borys (red.), *Wskaźniki zrównoważonego rozwoju*, Wyd. Ekonomia i Środowisko, Warszawa-Białystok 2005; B. Fiedor (red.), *Podstawy ekonomii środowiska i zasobów naturalnych*, Wyd. C.H. Beck, Warszawa 2002; E. Kośmicki, *Koncepcja trwałego i zrównoważonego rozwoju jako podstawowe wyzwanie cywilizacyjne*, „Ekonomia i Środowisko” 1998 nr 2(13), ss. 19-34; R. Janikowski, *Zarządzanie antropopresją. W kierunku zrównoważonego rozwoju społeczeństwa i gospodarki*, Difin, Warszawa 2004.

Nowy termin określający *sustainable development* w języku polskim to rozwój sustensywny. Przyjęcie tego terminu jako nazwy przedmiotu oraz nadtytułu serii podręczników mogłoby zamknąć toczącą się wieloletnią dyskusję o dotychczasowej poprawności tłumaczenia². Źródłosłowem – terminu sustensywny – jest łacina. Łacińskie *sustenso/sustineo* oznacza podtrzymanie, utrzymanie, wytrzymanie, żywienie, trwanie, itd. Angielski termin *sustainable* literalnie oznacza zdolność podtrzymania np. sprawy, życia, utrzymanie kogoś, wytrzymanie, trwanie bez poddawania się itd.

4. Koncepcja struktury podręcznika

Koncepcja struktury podręcznika opiera się na założeniu, że poszczególne zagadnienia będą zgrupowane w wyodrębnionych tomach. Każdy z nich będzie składał się z kilku rozdziałów. Pierwszy z nich byłby syntezą zagadnienia, w związku z tym napisany dopiero po napisaniu rozdziałów stanowiących dany tom. Autorem tego rozdziału generalnego mógłby być zespół stworzony z autorów danych rozdziałów.

Tom I: Aspekty teoretyczne rozwoju

Aspekty teoretyczne rozwoju

Rozwój jako kategoria fundamentalna

Rozwój, definicje, aspekty

Modele środowiska

Model DPSIR (czynniki sprawcze, presja, stan środowiska, skutki, reakcje)

Dobra publiczne a dobra prywatne

Ekologiczne zamknięte cykle obiegu energii i materii

Kapitały i ich znaczenie w rozwoju (podwojona triada kapitałów)

Podstawy etyczne i aksjologiczne

Tom II: Rozwój w przeszłości

Rozwój w przeszłości

Rozwój niezrównoważony (zagrożenie życia na Ziemi, wyczerpywalność zasobów, informacje o stanie środowiska po II wojnie światowej, incydenty, katastrofy)

² R. Janikowski, *Rozwój zrównoważony czy stały?*, „Ekonomia i Środowisko” 2004 nr 2 (26), ss. 224-230.

Rozwój gospodarczy w ujęciu historycznym
Rozwój społeczno-polityczny w ujęciu historycznym

Tom III: Skutki niezrównoważonego rozwoju

Skutki niezrównoważonego rozwoju (degradacja)

Degradacja środowiskowa
Degradacja społeczna
Degradacja gospodarcza

Tom IV: Rozwój trwały i zrównoważony

Rozwój trwały i zrównoważony

Proces uzgadniania nowego paradygmatu (U`Thant, Sztokholm, Rio de Janeiro, Johannesburg, Polski „Okragły stół”)

Pierwotna koncepcja rozwoju zrównoważonego (Brundtland)

Przegląd różnych koncepcji rozwoju sustensywnego

Umocowanie polityczno-instytucjonalno-prawne paradygmatu zrównoważonego rozwoju (Konstytucja UE, RP, dokumenty strategiczne, strategie UE, Polska 2025; instytucje ONZ, konferencje)

Aksjologia (sprawiedliwość międzypokoleniowa, wewnątrzpokoleniowa)

Tom V: Ład zintegrowany

Ład zintegrowany

Przestrzeń sprawcza – ład instytucjonalno-polityczny

Ład gospodarczy

Ład środowiskowy

Ład społeczny

Ład przestrzenny – integrator triady ładów

Tom VI: Kierunki i drogi zmian

Kierunki i drogi zmian

Zrównoważony konsument

Zrównoważony producent

Zrównoważony reducent

Innowacyjność i eko-efektywność

Recykulacja i zintegrowane równoważenie

Inteligenta i partnerska współpraca

Tom VII: Globalizacja a lokalizacja

Globalizacja a lokalizacja

Globalizacja

Rozwój regionalny Unii Europejskiej

Rozwój lokalny

Tom VIII: Instrumenty kierunkowania rozwoju

Instrumenty kierunkowania rozwoju

Instrumenty ekonomiczne (rynkowe)

Instrumenty prawne

Instrumenty świadomościowe (organizacyjne, informacyjne, edukacyjne)

Tom IX: Otwarte społeczeństwo obywatelskie

Otwarte społeczeństwo obywatelskie

Sprawiedliwość międzypokoleniowa i wewnątrzpokoleniowa

Demokracja przedstawicielska i uczestnicząca

Współrządzenie

Partnerstwo publiczno-prywatne

Partnerstwo publiczno-pozarządowe

Partnerstwo prywatno-pozarządowe

Tom X: Narzędzia kontroli

Narzędzia kontroli

Normy serii ISO 1400

Miary i wskaźniki zrównoważonego rozwoju (HDI, zielony PKB)

Analiza cyklu życia (LCA)

Załączniki faktograficzne

Wybrane deklaracje i programy (Rio de Janeiro, Milenijna, Johannesburg, itd.)

Wybrana faktografia

Tom wynikowy ujmujący całość zagadnienia miałby następującą zawartość:

Część I: Aspekty teoretyczne rozwoju

- Część II: Rozwój w przeszłości
- Część III: Skutki niezrównoważonego rozwoju
- Część IV: Rozwój trwały i zrównoważony
- Część V: Ład zintegrowany
- Część VI: Kierunki i drogi zmian
- Część VII: Globalizacja a lokalizacja
- Część VIII: Instrumenty kierunkowania rozwoju
- Część IX: Otwarte społeczeństwo obywatelskie
- Część X: Narzędzia kontroli

Każdy rozdział powinien zawierać kilka pozycji dostępnej literatury oraz bibliografię uzupełniającą.

5. Podsumowanie

Uwzględniając zmiany w systemie kształcenia wyższego w Polsce konieczne jest, aby został przygotowany odpowiedni podręcznik akademicki do przedmiotu zrównoważony rozwój. Powinna być to seria książek tworzących jedną spójną całość wydaną przez renomowanego wydawcę pod nadzorem odpowiedniej rady redakcyjno-programującej.

Proponowana struktura i zakres merytoryczny serii podręcznikowej oraz podręcznika „wynikowego” umożliwi wykorzystanie go do kilku, a nawet kilkunastu różnych, zarówno co do zakresu, jak i głębokości, kursów wykładowych i dla bardzo różnych kierunków studiów.

Literatura

- Borys T. (red.), *Wskaźniki zrównoważonego rozwoju*, Wyd. Ekonomia i Środowisko, Warszawa-Białystok 2005.
- Fiedor B. (red.), *Podstawy ekonomii środowiska i zasobów naturalnych*, Wyd. C.H. Beck, Warszawa 2002.
- Janikowski R., *Rozwój zrównoważony czy stały?*, „Ekonomia i Środowisko” 2004 nr 2 (26).
- Janikowski R., *Zarządzanie antropopresją. W kierunku zrównoważonego rozwoju społeczeństwa i gospodarki*, Difin, Warszawa 2004.
- Kośmicki E., *Koncepcja trwałego i zrównoważonego rozwoju jako podstawowe wyzwanie cywilizacyjne*, „Ekonomia i Środowisko” 1998 nr 2 (13).

Janusz Słodczyk*
Zbigniew Jakubczyk**
Renata Klimek***

MOŻLIWOŚCI POWIĄZANIA PROBLEMATYKI ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU W RAMACH PRZEDMIOTÓW „GOSPODARKA A ŚRODOWISKO” I „GOSPODARKA PRZESTRZENNA”

Podstawowym założeniem kierownictwa Katedry Geografii Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Opolskiego była integracja programowa przedmiotów związanych ze zrównoważonym rozwojem. Część tych przedmiotów prowadzona jest w formie zajęć obligatoryjnych dla wszystkich studentów, część natomiast w ramach specjalizacji „Gospodarka miejska i regionalna”. Studenci wybierają specjalizację po czwartym semestrze. Celem artykułu jest poszerzona prezentacja treści programowych prowadzonych przez Katedrę przedmiotów ze szczególnym akcentem na elementy związane ze zrównoważonym rozwojem. Z uwagi na specyfikę prezentacji zagadnienia w ramach realizacji treści programowych główną uwagę skoncentrowano na dwóch pierwszych.

Wstępnym przedmiotem który przybliży studentom zagadnienie zrównoważonego rozwoju jest *Gospodarka a środowisko* (GAS), prowadzony na trzecim semestrze w wymiarze 30 godzin wykładów¹. Przedmiot ten wprowadza studentów w podstawowe zagadnienia związane z ekonomią środowiska. Po niezbędnym wstępie teoretycznym, bazującym na neoklasycznym ujęciu przedmiotu, uwzględniającym teorię efektów zewnętrznych, teorię dóbr publicznych i kosztów transakcyjnych, na wykładach omawia się szerokim zakresie zagadnienie kosztów zewnętrznych i metod ich internalizacji². W ujęciu komparatystycznym przedstawia się podatek Pigou i Teore-

* *prof. dr hab., Uniwersytet Opolski.*

** *dr inż., Uniwersytet Opolski.*

*** *mgr inż. arch., Uniwersytet Opolski.*

¹ Wszystkie dane odnośnie wymiaru godzin dotyczą studiów dziennych.

² Program wykładu jest corocznie modyfikowany. Z uwagi na fakt, że studenci posiadają coraz szerszą wiedzę w zakresie lokalnych i globalnych zagrożeń środowiska

mat Coase'a. W dalszej części zajęć realizuje się obszerny blok programowy związany z zagadnieniami trwałego (samopodtrzymującego się rozwoju). Jest to istotne z kilku powodów:

a) pozwala prowadzącym na wyższych latach przedmioty związane z trwałym rozwojem na odwoływanie się do wiedzy zdobytej w ramach GAS, bez zbędnych powtórzeń,

b) uzupełnia wiedzę studentów z zakresu rozwoju gospodarczego zdobytą w ramach makroekonomii o element jego długookresowej ekonomiczno – ekologicznej trwałości,

c) pozwala studentom na wstępne zapoznanie się z problematyką, którą już w ujęciu aplikacyjnym mogą studiować w ramach specjalności *Gospodarka miejska i regionalna*. Jest to więc istotna forma promocji tej specjalności.

Punktem wyjścia jest geneza teorii trwałego rozwoju. Wskazuje się w niej na niedoskonałość wcześniejszych teorii wzrostu³, niewłaściwe określanie relacji człowiek – przyroda, a w szczególności brak przeciwdziałania rosnącej antropopresji. Reakcją na to zjawisko było stworzenie koncepcji ekorozwoju, która po raz pierwszy została zaprezentowana na konferencji ONZ w Sztokholmie w 1972 roku. Koncepcja ta uznawała nadrzędność wymogów ekologicznych nad cywilizacyjnymi, kulturalnymi i gospodarczymi.

Następnie dokonuje się metodologicznego rozdzielenia ekorozwoju od rozwoju zrównoważonego. Rozwój zrównoważony traktuje się holistycznie, jako wiązkę czterech łańdów, rozumianych jako elementy składowe megasytemu: środowisko przyrodnicze – społeczeństwo – gospodarka, a mianowicie łańdów:

- 1) przyrodniczego,
- 2) społeczno-demograficznego,

przyrodniczego, zrezygnowano w 2003 roku z omawiania tych zagadnień. Zawarte one były w prezentowanej wcześniej koncepcji prowadzenia przedmiotu. Por. Z. Jakubczyk, *Gospodarka a środowisko*, (w:) T. Borys (red.), „Rola wyższych uczelni w edukacji dla ekorozwoju”, Wyd. Ekonomia i Środowisko, Białystok 2003, ss. 297-298.

³ Szerzej na ten temat: B. Fiedor, S. Czaja, A. Graczyk, Z. Jakubczyk, *Podstawy ekonomii środowiska i zasobów naturalnych*, C.H. Beck, Warszawa 2002, ss. 226-229.

- 3) ekonomicznego,
- 4) przestrzennego.

Z uwagi na konieczność przygotowania studentów do przedmiotu *Gospodarka przestrzenna (GP)* oraz *Kształtowanie środowiska i krajobrazu (KSK)* największy nacisk dydaktyczny położony jest na ład przestrzenny. Wskazuje się, że pierwsze trzy łady powinny być rozpatrywane w układzie przestrzennym. Przestrzeń jest niejako czwartym wymiarem trwałego rozwoju.

Istotna jest także prezentacja podstawowych zasad zrównoważonego rozwoju w stosunku do przestrzeni. Są to:

- racjonalizacja wykorzystania przestrzeni (w tym – poprzez intensyfikację użytkowania terenów miejskich i rewitalizację obszarów zdegradowanych),
- tworzenie systemów obszarów chronionych,
- polityka transportowa, prowadząca do zmniejszenia potrzeb transportowych⁴.

Kolejnym elementem związanym z prezentacją koncepcji rozwoju zrównoważonego jest wskazanie na elementy sprawiedliwości między- i wewnątrzgeneracyjnej. Punktem wyjścia są tu kryteria utylitarystyczne i sprawiedliwości międzygeneracyjnej Rawlsa. W dalszej części omawia się zagadnienia trwałości kapitału naturalnego. Prezentowane są trzy podstawowe grupy wskaźników rozwoju zrównoważonego, wskaźniki presji środowiskowej, wskaźniki stanu środowiska oraz wskaźniki reakcji (odpowiedzi społecznej).

Ostatnim zagadnieniem omawianym w ramach powyższej problematyki jest zrównoważony rozwój rolnictwa i terenów wiejskich. Wychodząc z mającej już długą historię koncepcji – SARD (*Sustainable Agriculture and Rural Development*), wskazuje się na konieczność likwidacji zapóźnień wsi, a z drugiej na potencjalne zagrożenia, jakie niesie z sobą ten proces. Podkreśla się także znaczenie rozwoju pozarolniczych funkcji wsi. Wskazuje się również na rozbieżność pomiędzy mikroekonomiczną efektywnością gospodarstw rolnych a makroekonomicznymi celami rozwoju zrównoważonego.

⁴ P. Lorens, *Raport 1: Rozwój zrównoważony a gospodarka przestrzenna*, Politechnika Gdańska, 2002 (memo), s. 2.

W ramach przedmiotu GAS prezentowane są także konserwatorskie formy ochrony przyrody. Szczególną uwagę poświęca się parkom narodowym, krajobrazowym oraz rezerwatom. Związane jest to z przygotowaniem studentów do przedmiotu *Planowanie obszarów chronionych* (POC).

Zajęcia z *Gospodarki przestrzennej* (GP) oparte są na autorskim programie J. Słodczyka. Prowadzone są na III semestrze studiów w wymiarze 30 godzin wykładów i 15 godzin ćwiczeń. Punktem wyjścia przedmiotu GP jest prezentacja pojęć podstawowych związanych z gospodarką przestrzenną i polityką przestrzenną. W ramach tego tematu dokonuje się krótkiego podsumowania wiadomości z zakresu zrównoważonego rozwoju. Jest to istotne gdyż nadrzędnymi celami, które powinny być realizowane w planowaniu przestrzennym są ład przestrzenny i właśnie rozwój zrównoważony⁵. W dalszej części omówiony zostaje system planowania przestrzennego w Polsce w świetle obowiązujących aktów prawa. Oprócz podstawowej ustawy o planowaniu i zagospodarowaniu przestrzennym, istotną rolę odgrywają tutaj ustawa Prawo ochrony środowiska oraz ustawy: o gospodarce nieruchomościami, o ochronie przyrody, o obszarach morskich Rzeczypospolitej Polskiej i administracji morskiej, o ochronie gruntów rolnych i leśnych, prawo wodne, ustawy ustrojowe o samorządzie województwa i samorządzie gminnym oraz szereg aktów wykonawczych. Zaprezentowany zostaje trójszczeblowy system planowania przestrzennego Polski wraz z instrumentami polityki przestrzennej realizowanymi na poziomie administracji rządowej i samorządowej.

Druga część wykładu poświęcona jest szeroko rozumianej *gospodarce miejskiej*. Punktem wyjścia jest ocena wpływu cech środowiska geograficznego na lokalizację i rozwój miasta⁶. Najważniejsze znaczenie ma tu oddziaływanie fizyko-geograficznych cech terenu, gdyż wpływa ono na całą przestrzeń miasta, która nawet w swych najbardziej przekształconych przez człowieka fragmentach podlega prawom i siłom przyrody. Oznacza to, że w istotnym stopniu determinować one będą potencjalny zrównoważony rozwój miasta. Wyodrębnić tutaj można cechy geologiczne (zasoby mineralne, wytrzymałość gruntu, aktywność sejsmiczną i występowanie materia-

⁵ Ustawa z 27 marca 2003 roku o planowaniu i zagospodarowaniu przestrzennym, Dz.U. z 2003, nr 80, poz. 717 z późn. zm.

⁶ J. Słodczyk, *Przestrzeń miasta i jej przeobrażenia*, Uniwersytet Opolski, Opole 2001.

łów budowlanych), ukształtowanie powierzchni (różnice wysokości i występowanie dolin rzecznych), cechy klimatu oraz cechy hydrologiczne.

W dalszej części omawiania problematyki miejskiej prezentowana jest koncepcja zrównoważonego rozwoju miast⁷. Zgodnie z holistycznym podejściem do omawianej problematyki wyróżnia się siedem wymiarów zrównoważonego miasta.

Pierwszym jest *wymiar gospodarczy*. Kluczową determinantą jest tutaj dostęp do pracy. W starych miastach przemysłowych po upadku starych, dotychczas kluczowych branż czy gałęzi tworzy się bezrobocie strukturalne. W krajach rozwijających się problem dodatkowo nasila migracja ludności wiejskiej, której miasto nie jest w stanie wchłonąć. Ludność ta żyje niejako poza miastem. Potencjalnym rozwiązaniem tego problemu jest elastyczność gospodarki oraz dywersyfikacja bazy ekonomicznej⁸. Dodatkowo należy stymulować przepływ siły roboczej do szeroko rozumianego sektora usług.

Drugi wymiar ma *charakter społeczny*. Dotyczy on przede wszystkim zjawiska wykluczenia. Związane ono jest, jak już powyżej sygnalizowano, z biedą i brakiem pracy. Z jednej strony nasila się proces „dziedziczenia biedy”, z drugiej tworzą się tzw. inkubatory przestępczości. Zjawisko to jest niebezpieczne zarówno dla uprzywilejowanych, jak i dyskryminowanej mniejszości. Jak trudne bywa wciągnięcie tej grupy ludzi w obręb normalnego systemu społecznego i gospodarczego wykazały ostatnie zamieszki w miastach francuskich.

Trzeci wymiar to *zrównoważenie miasta pod względem mieszkalnictwa*. Dotyczy on w istotnym stopniu krajów rozwijających się, gdzie powstały, często niezgodnie z prawem dzielnice o dużym zagęszczeniu, niskiej chaotycznej zabudowie i niedostatecznej infrastrukturze socjalnej. W Polsce także coraz wyraźniej pojawia się problem dzielnic „lepszyc” i „gorszych” wzmocniony dodatkowo niedostateczną ilością mieszkań.

Czwarty wymiar wiąże się z zapewnieniem *dostępności przestrzennej*. Ruch kołowy napotyka coraz większe ograniczenia, dlatego rośnie znacze-

⁷ J. Ślodziak, *Podstawowe aspekty zrównoważonego rozwoju miast*, (w:) S. Czaja (red.), „Ekonomiczny wymiar integracji Polski z Unią Europejską”, „Ekonomia i Środowisko” 2004 nr 31.

⁸ Szerzej patrz: P. Hall, U. Pfeifer, *Urban Future 21. A Global Agenda for Twenty-First Century Cities*, London 2000.

nie poprawy jakości transportu publicznego oraz promocji ruchu rowerowego.

Wymiar piąty dotyczy *środowiska przyrodniczego*. Wielkie miasta z jednej strony determinują coraz to większe zużycie zasobów nieodnawialnych, z drugiej przyczyniają się do emisji rosnącej ilości polutantów. Jest to sprzeczne z zasadą sprawiedliwości międzygeneracyjnej. Środkami przeciwdziałającymi temu zagrożeniu może być z jednej strony ograniczanie generowania efektów zewnętrznych, zarówno metodami administracyjnymi jak i ekonomicznymi, z drugiej zaś podnoszenie świadomości ekologicznej mieszkańców.

Wymiar szósty to *urządzenie środowiska miejskiego*. Dążenie do zagęszczenia usług, w szczególności w centrach miast, negatywnie wpływa na zachowanie tożsamości i dziedzictwa kulturowego. Tworzą się kolejne kopie Manhattanu. W tym przypadku konieczna wydaje się właściwa, zrównoważona rewitalizacja miast, którą autorzy uważają za immanentny element zrównoważonego rozwoju⁹.

Ostatni wymiar ma *charakter polityczny*. Jego najistotniejszym elementem jest zapewnienie sprawnego zarządzania miastem oraz umożliwienie partycypacji społeczności lokalnej w podejmowaniu decyzji politycznych.

Zaprezentowane powyżej elementy teoretyczne stanowią podstawę do prezentacji aspektów aplikacyjnych. Obejmują one:

- 1) kształtowanie się struktury przestrzennej miasta,
- 2) rolę terenów śródmiejskich oraz zasady ich planowania,
- 3) rozmieszczenie terenów mieszkaniowych,
- 4) rozmieszczenie i planowanie terenów produkcyjnych,
- 5) generowanie stref usług na terenie miast.

Analiza ta prowadzona jest w kontekście działania mechanizmu renty gruntowej determinującej zróżnicowanie wartości terenów miejskich i w konsekwencji wartości nieruchomości.

⁹ Szerzej na ten temat patrz: Z. Jakubczyk, J. Słodczyk, *Revitalisation and the sustainable development of cities: A theoretical and empirical approach*, (w:) I. Sagan, D.M. Smith (red.), „Society, economy, environment – towards the sustainable city”, University of Gdańsk, 2005.

W ostatniej części wykładu omówione są opracowania planistyczne realizowane na poszczególnych poziomach administracji. Wstępem o charakterze empirycznym jest prezentacja kształtowania się struktury przestrzennej Polski. Następnie przedstawia się opracowaną przez Rządowe Centrum Studiów Strategicznych *Koncepcję przestrzennego zagospodarowania kraju*. Jest ona podstawowym dokumentem określającym zasady polityki państwa w dziedzinie przestrzennego zagospodarowania kraju w perspektywie najbliższych lat dwudziestu (w horyzoncie 2025 roku). Po niej prezentowana jest procedura sporządzania *Planu przestrzennego zagospodarowania województwa* oraz akty planowania specjalistycznego w postaci wojewódzkich programów służących realizacji ponadlokalnych celów publicznych.

Jako ostatnie zagadnienie omawia się planowanie przestrzenne na terenie gminy. Wskazuje się różnice pomiędzy *studium uwarunkowań i kierunków zagospodarowania przestrzennego gminy* a *miejscowym planem zagospodarowania przestrzennego*, a następnie omawia procedurę ich uchwalania. Przedstawia się skutki prawne i finansowe uchwalenia planu. Wskazuje się na okoliczności w których konieczne jest wydanie decyzji o warunkach zabudowy i zagospodarowania terenu.

Nawiązania do problematyki zrównoważonego rozwoju, choć na razie w mniejszym natężeniu, pojawiają się w trakcie studiów w kolejnych, wcześniej wymienionych przedmiotach.

Przedmiot *Kształtowanie środowiska i krajobrazu* dotyczy już tylko specjalizacji *Gospodarka miejska i regionalna*¹⁰. Realizowany jest w wymiarze 30 godzin wykładów i 15 godzin ćwiczeń. W ramach zajęć wykorzystuje się w znacznym zakresie wiadomości z przedmiotów GAS i GP. Elementy rozwoju zrównoważonego pojawiają się przy omawianiu metod ochrony krajobrazu otwartego oraz krajobrazu zasiedlonego. W szczególności akcentuje się konieczność zachowania walorów krajobrazowych dla przyszłych pokoleń. Wskazuje się także na zalety naturalnych metod ochrony krajobrazu, np. tworzenie zalesień i zakrzewień śródpolnych w celu zapobiegania erozji gleb.

Planowanie obszarów chronionych jest przedmiotem, w którym instrumenty planowania przestrzennego łączą się z elementami konserwatorskiej

¹⁰ Szczegółowy sylabus przedmiotu znajduje się w: *Rola wyższych ...* op. cit., s. 405.

ochrony przyrody. Na wstępie omawia się wymogi dotyczące planu ochrony zawarte w ustawie o ochronie przyrody. Wskazuje się także na relacje pomiędzy miejscowymi planami zagospodarowania przestrzennego a planami ochrony. Następnie na podstawie Rozporządzenia Ministra Środowiska z 12 maja 2005 r. w sprawie sporządzania projektu planu ochrony dla parku narodowego, rezerwatu przyrody i parku krajobrazowego, dokonywania zmian w tym planie oraz ochrony zasobów, tworów i składników przyrody¹¹ omawia się procedurę konstrukcji planu. Omawia się także tryb i zakres projektu planu dla planu ochrony obszaru Natura 2000. W coraz większym stopniu w ramach zajęć akcentuje się znaczenie zachowania różnorodności biologicznej dla zrównoważonego rozwoju.

W ramach prac Katedry, J. Słodczyk i J. Platje przygotowują program 2-letnich studiów policencjackich w zakresie zrównoważonego rozwoju w języku angielskim¹². Rozwiązanie to stanowi próbę implementacji procesu bolońskiego. Założeniem autorów koncepcji jest szeroki udział wykładowców z zagranicy. Aktualnie nawiązano współpracę z Groningen University w Holandii, Riga Stradus University na Łotwie, Centre for Sustainable Development w Kijowie, Vilnius University i National Agriculture University of Ukraine w Kijowie. Współpracą zainteresowanych jest także kilka ośrodków polskich m.in. Uniwersytet i Politechnika Gdańska.

Poza działalnością dydaktyczną Katedra Geografii Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej prowadzi cykl corocznych konferencji w języku angielskim poświęconych zrównoważonemu rozwojowi. Ukazało się już 5 tomów materiałów pokonferencyjnych w ramach serii wydawniczej „Economic and Environmental Studies” oraz jedno opracowanie w ramach Biblioteki „Ekonomia i Środowisko”. Prezentacja doświadczeń związanych z harmonizacją dydaktyki w ramach przedmiotów prowadzonych przez Katedrę wskazuje na możliwości pogłębiania tego procesu. Wymagać to będzie wykorzystywania doświadczeń innych ośrodków naukowych.

¹¹ Dz.U. z 2005, nr 94, poz. 794.

¹² J. Słodczyk, J. Platje, *Some ideas of MA in English in the field of economic sustainable development*, Opole 2005 (memo).

Literatura

- Fiedor B., Czaja S., Graczyk A., Jakubczyk Z., *Podstawy ekonomii środowiska i zasobów naturalnych*, C.H. Beck, Warszawa 2002.
- Hall P., Pfeifer U., *Urban Future 21. A Global Agenda for Twenty-First Century Cities*. London 2000.
- Jakubczyk Z., *Gospodarka a środowisko*, (w:) T. Borys (red.), „Rola wyższych uczelni w edukacji dla ekorozwoju”, Wyd. Ekonomia i Środowisko, Białystok 2003.
- Jakubczyk Z., Słodczyk J., *Revitalisation and the sustainable development of cities: A theoretical and empirical approach*, (w:) I. Sagan, D.M. Smith (red.), „Society, economy, environment – towards the sustainable city”, University of Gdańsk 2005.
- Lorens P., *Raport 1: Rozwój zrównoważony a gospodarka przestrzenna*, Politechnika Gdańska, 2002 (memo).
- Słodczyk J., *Podstawowe aspekty zrównoważonego rozwoju miast*, (w:) S. Czaja (red.), „Ekonomiczny wymiar integracji Polski z Unią Europejską”, „Ekonomia i Środowisko” 2004 nr 31.
- Słodczyk J., Platje J., *Some ideas of MA in English in the field of economic sustainable development*, Uniwersytet Opolski, Opole 2005 (memo).
- Słodczyk J., *Przestrzeń miasta i jej przeobrażenia*, Uniwersytet Opolski, Opole 2001.

HOMO SUSTINENS A GŁÓWNE PROBLEMY EDUKACJI DLA EKOROZWOJU

1. Wstęp

Dopiero dziesięć lat po Konferencji w Rio de Janeiro na Światowym Szczycie Zrównoważonego Rozwoju w Johannesburgu zwrócono uwagę na szczególne znaczenie wykształcenia i edukacji trwającej całe życie dla popierania działań proekologicznych. Na polecenie Światowego Szczytu Zgromadzenie Ogólne ONZ proklamowało w grudniu 2002 roku *Dekadę Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju* (*Education for Sustainable Development*, w skrócie UNDESD) na okres od 2005 do 2014 roku. Do koordynacji tej dekady upoważniono UNESCO². Stwierdzono tym samym, że edukacja stanowi długookresowo zakreślony program nauczania, gdzie należy wciąż na nowo opracowywać cele i strategie na rzecz zrównoważonego rozwoju. Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju nie może przy tym abstrahować od określonych założeń o naturze człowieka, a więc określonego obrazu człowieka³. Takim obrazem jest właśnie koncepcja *homo sustinens*, której poświęcamy nieco uwagi w niniejszym opracowaniu.

2. Podstawowe założenia koncepcji *homo sustinens*

Współcześnie w ekonomii neoklasycznej dominuje nadal koncepcja *homo oeconomicus*. Koncepcja ta odpowiedzialna jest za proces niszczenia środowiska i uniemożliwia podjęcie efektywnych działań proekologicznych. Stąd też próbuje się skonstruować elementy trwałego działania ludzi w za-

¹ Prof. AR dr hab; Akademia Rolnicza w Poznaniu, Katedra Nauk Społecznych.

² L. Kruse, G. Michelsen, *UN-Dekade „Bindung für Nachhaltige Entwicklung“*, „Jahrbuch Ökologie“ 2005, München 2004, s. 48.

³ Por. W. Schiefenhövel, *Mängelwesen Homo sapiens. Vom Menschenbild in Anthropologie und Medizin*, (w:) H. Hinterhuber, M. P. Heuser u. U. Meise (Hrsg.), „Bilder des Menschen“, Innsbruck 2003, ss. 141-146.

kresie określonych cech, zdolności i potencjałów. Do takich prób należą: koncepcje *homo oecologicus* (Meimberg, Verbeek), *sustainer* (Doob) czy *homo sustinens* (Siebenhüner)⁴. Także Niemiecka Rada Ekspertów do Spraw Środowiska sformułowała tzw. *sustainability ethos* jako wzorzec dla trwałych działań. Na podstawie dotychczasowych koncepcji można spróbować skonstruować wzorzec trwałego działania ludzkiego w postaci koncepcji *homo sustinens*.

Pomiędzy wiedzą przyrodniczą a społeczną i humanistyczną wiedzą o człowieku panuje tradycyjnie duża przepaść. Podczas gdy nauki przyrodnicze zajmują się człowiekiem jako „ciałem”, traktując go jako „istotę przyrodniczą”, to nauki społeczne i humanistyczne zajmują się duchowo-społecznymi osiągnięciami człowieka i stworzonego przez niego świata przyjmując człowieka jako „istotę kulturową”. Jednakże człowiek jest jednocześnie „istotą przyrodniczą” i „istotą kulturową”. Odpowiada to ujęciu Lumsdena i Wilsona, że rozwój człowieka dokonuje się w obrębie „genetyczno-kulturowej koewolucji”, gdzie wprawdzie podstawowe cechy morfologiczno-anatomiczne, fizjologiczne i behawioralne („reguły epigenetyczne”) są wyznaczone genetycznie, to jednak ich konkretne ukształtowanie zależy od kultury i wpływów środowiska. Inaczej mówiąc, posiadamy określone dziedzicznie dyspozycje, ale nie wzory działania⁵.

Punkt wyjścia koncepcji *homo sustinens* tworzą przy tym podwójne uwarunkowanie zachowania człowieka przez „naturę” i „kulturę”, a więc przez jego genetyczne dziedzictwo i jego społeczne środowisko. Genetyczne i kulturowe uwarunkowanie ludzkiego zachowania stanowią przy tym podstawę rozwoju ludzkiej subiektywności (inaczej podmiotowości), która stanowi trzeci podstawowy element zarysowanego tutaj obrazu ludzkiego zachowania. Podmiotem jest, w ujęciu współczesnej konwencji językowej, całość ludzkiej świadomości, a więc suma wszystkich uczuć, całego postrzegania, całego myślenia (rozumu) i woli. Słowo podmiot jest tutaj najczęściej określane przy pomocy takich słów o charakterze synonimów, jak »ja«, »moja osoba«. Podmiotowość przyjmuje przy tym własną dynamikę

⁴ Por. E. Mimberg, *Homo oecologicus*, Darmstadt 1995; B. Verbeek, *Die Evolution zur Umweltkompetenz – Wann kommt der Homo oecologicus*, „Universitas” 2001 nr 10; L. Doob, *Sustainers and Sustainability. Attitudes and Action for Survival*, London 1995; B. Siebenhüner, *Homo sustinens. Auf Weg zu einen Menschenbild der Nachhaltigkeit*, Marburg 2001.

⁵ Por. Ch. Lumsden, E.O. Wilson, *Genes, Mind and Culture*, Cambridge 1981.

działania, która nie jest całkowicie wyznaczona przez warunki biologiczne i kulturowe, i – w zasadzie – podlega wolnej decyzji jednostki⁶.

Nie można jednak ignorować czynników sytuacyjnych (sytuacji społecznych, czy społeczno-ekologicznych), z którymi się jednostki spotykają, a które nie znajdują się pod ich bezpośrednim wpływem. Współczesna wiedza naukowa odrzuca traktowanie człowieka jako maszyny bodźcowo-reaktywnej, wskazując na interakcjonistyczne zależności pomiędzy wewnętrznymi i zewnętrznymi czynnikami warunkującymi ludzkie zachowania. Możemy tu wymienić takie właściwości *homo sustinens* jak:

- ❑ wolność woli i zdolność do działania powiązana z podmiotowością,
- ❑ odpowiedzialność,
- ❑ poznawcza zdolność do kompleksowego myślenia i antycypacji przyszłych stanów,
- ❑ zdolność do kooperacji,
- ❑ zdolność do empatii i komunikacji,
- ❑ kreatywność i zdolność uczenia,
- ❑ naturalność i emocjonalność.

Koncepcja *homo sustinens* opiera się przy tym na wzajemnym oddziaływaniu czynników genetycznych (biologicznych) i kulturowych, jak też podmiotowości jednostek w określonych sytuacjach. Konstrukcja *homo sustinens* wymaga uwzględnienia nie tylko wiedzy z zakresu ekonomii, ale także takich dyscyplin jak biologia, psychologia ewolucyjna i socjologia. Podobnie jak *homo oeconomicus* dominował w „wieku ekonomii”, tak samo *homo sustinens* posiada szansę, aby ukształtować „wiek środowiska” i umożliwić trwanie ludzkości i przyrody w obecnym stuleciu. *Homo sustinens* – zarysowany tu tylko – stanowi duże interdyscyplinarne wyzwanie naukowe.

⁶ Szerzej: E. Kośmicki, *Możliwości przewyciężenia konfliktów w realizacji ekorozwoju – problem konstrukcji homo sustinens*, (w:) A. Czaja (red.), „Konflikty i współpraca w realizacji strategii ekorozwoju”, Wrocław 2003, s. 240 i in.

3. Problem socjologicznego poszukiwania *homo sustinens*

Począwszy od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku istnieje – przynajmniej we wszystkich krajach uprzemysłowionych – relatywnie wysoka wrażliwość w zakresie problemów ekologicznych, a także trwałego i zrównoważonego rozwoju. Takiemu stanowi rzeczy nie odpowiadają jednak ani na płaszczyźnie politycznej czy ekonomicznej, a także dnia codziennego konsekwentne działania proekologiczne. Badania empiryczne już w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego wieku umożliwiły identyfikację podstawowej grupy ekologicznie świadomych i zorganizowanych obywateli, którzy wyznawali „wartości postmaterialistyczne”. Określano ich jako młodych, zamieszkałych w miastach, dobrze wykształconych i pod względem politycznym liberalnych ludzi. Jak wiadomo, społeczne działanie odbywa się zawsze w określonym kontekście społecznym, który warunkuje postrzeganie problemów, normuje standardy zachowania i wykształca określone wzorce różnicowania zachowań. Szczególne znaczenie uzyskała w tym zakresie dyskusja o „stylach życia”.

Istotne badania w tym zakresie miały miejsce w Niemczech – jakościowe badania socjologiczne Münchner Projektgruppe für Sozialforschung z lat 1995-1996. W otwartych, skoncentrowanych na problemach, wyzwaniach ekologicznych zwrócono uwagę na następujące problemy⁷:

- ❑ postrzeganie sytuacji ekologicznej i jej publiczna tematykacja,
- ❑ postrzeganie wspierających i utrudniających czynników dla działań proekologicznych, jak też problemów, konfliktów i sprzeczności, które z tego wynikają,
- ❑ przypisywanie odpowiedzialności i prawomocności w rozwiązywaniu problemów,
- ❑ a w końcu, całkiem ogólnie o własne wyobrażenia o „dobrym życiu”.

Typowe wzorce podejścia w kulturze życia codziennego do problematyki środowiskowej zostały następnie rekonstruowane na płaszczyźnie mentalności. Pod pojęciem mentalności były rozumiane społecznie podzielane, kierujące działaniami społecznymi wzorce sensów i orientacji, formy moralności dnia codziennego, które zostały nabyte i modyfikowane przez spo-

⁷ A. Pöferl, A. Schilling, K-W. Brand, *Umweltbewusstsein und Alltagshandeln. Eine empirische Untersuchung sozial-kultureller Orientierungen*, Opladen 1997.

łeczne pochodzenie i codzienną praktykę życiową. W wyniku jakościowej oceny można było stwierdzić pięć typowych odnoszących się do środowiska wzorców mentalności⁸:

- ❑ osobisty projekt rozwojowy,
- ❑ ochrona środowiska jako obowiązek obywateli,
- ❑ orientacja systemowa i państwowa z raczej cynicznym nastawieniem wobec działań indywidualnych,
- ❑ obojętność,
- ❑ nastawienie na kontynuowanie dotychczasowego zachowania.

Przy analizie świadomości ekologicznej i zachowania proekologicznego można zrekonstruować następujące czynniki ważności: strukturalne i kulturalne warunki ramowe; publiczny dyskurs środowiskowy; środowisko stylów życia; mentalność wobec środowiska; sytuacyjne specyficzne konteksty dnia codziennego. Praktycznym próbom rozpowszechnienia trwałych sposobów życia muszą ogólnie odpowiadać nie tylko odpowiednie struktury bodźców, ale także być uwzględnione specyficzne uwarunkowania mentalnościowe. Propagowanie nowych wzorców „trwałego życia” trafia w pustkę albo wytwarza tylko sprzeciw, jeśli nie uwzględnia się zróżnicowanych symbolicznych rezonansów popieranych wzorców zachowania w kontekście różnych mentalności środowiskowych. Socjologiczne poszukiwanie *homo sustinens* wiąże się więc głównie ze wzorcem mentalnościowym „osobisty projekt rozwojowy”.

4. *Homo sustinens* a socjetalne uwarunkowania trwałego i zrównoważonego rozwoju

Pojęcie „społecznej trwałości”, które występuje w dyskusjach o trwałym i zrównoważonym rozwoju – zdaniem W. Serbsera – błędnie podchodzi do istoty tej koncepcji. Jest to najbardziej widoczne w dyskusji o wskaźnikach społecznej trwałości, która nie wyjaśnia, co właściwie powinien zawierać społeczny wymiar trwałości. Stąd – według Empacher i Wehlinga – niejasne pozostaje czy społeczny wymiar trwałości zawiera swoiste i samodzielne cele, czy też ma jedynie służyć ekologiczno-ekonomicznym procesom trans-

⁸ K-W. Brand, *Umweltbewusstsein und Alltagshandeln*, (w:) W. Serbser (Hrsg.), „Humanökologie. Ursprünge – Trends – Zukünfte“, München 2004, ss. 206-210.

formacji w kierunku trwałego i zrównoważonego rozwoju⁹. Wydaje się, że taki ogólny standard społecznej trwałości może być znaleziony tylko wówczas, gdy:

1) przemyśli się podstawowe przesłanki istnienia społeczeństw; tym samym możliwa staje się refleksja także w zakresie przyszłych pokoleń; jakie warunki muszą wystąpić, aby mógł zaistnieć człowiek jako istota społeczna?;

2) gdy odpowie się też na kolejne pytanie – jaką należy przyjąć perspektywę badawczą, aby móc przedstawić wzajemne oddziaływanie człowieka i środowiska, społeczeństwa i przyrody?

Najbardziej przydatne wydaje się tutaj odwołanie do koncepcji rozwiniętych w ramach tradycji Chicagowskiej Szkoły Socjologii, szczególnie do perspektywy ekologii człowieka w socjologii R. E. Parka, a także psychologii społecznej G. H. Meada. Chodzi tutaj nie tylko o kryteria społecznej trwałości, ale przede wszystkim o całościowe przesłanki dla socjetalnej trwałości (istnienie społeczeństwa w przyszłości).

Podstawowe znaczenie mają przesłanki, które muszą zaistnieć, aby społeczeństwa, względnie ludzie, mogli istnieć jako przyrodnicze i społeczne istoty. Człowiek w swojej *human nature* jest także biologiczną istotą. Stąd także dla człowieka trzeba wyjaśnić jakie przesłanki biologiczne (ekologiczne) musi on spełnić, aby się trwale utrzymać w przyrodzie. Można tutaj mówić o następujących siedmiu formalno-pragmatycznych przesłankach¹⁰:

- | | |
|---|--|
| 1) odpowiednie działania (behawior), | 5) socjalność – relacje z innymi osobnikami tego samego gatunku, |
| 2) więź terytorialna – przestrzeń życiowa, | 6) dominacja – możliwość utrzymania własnego terytorium i odpowiedni stosunek do drapieżców, |
| 3) odpowiednie pożywienie – zgodna z gatunkiem przemiana materii, | 7) różnorodność i symbioza – możliwości powiązania z biocenozą (lub szerszym ekosystemem). |
| 4) ewolucja – przystosowanie się do zmian środowiska, | |

⁹ Por. C. Empacher, P. Wehling, *Soziale Dimensionen der Nachhaltigkeit. Theoretische Grundlagen und Indikatoren*, „ISOE Studententext“ 2002 nr 11, Frankfurt am Main.

¹⁰ W. Serbser, *Societale Nachhaltigkeit – Humanökologische Perspektiven in der Soziologie* (w:) W. Serbser (Hrsg.), „Humanökologie. Ursprünge – Trends – Zukünfte“, München 2004, s. 332 i in.

W przypadku człowieka konieczne jest rozszerzenie tego toku myślenia poprzez przyjęcie ładu kulturowego. W tym przypadku trzeba mówić o działaniu społecznym (a więc o działaniu intencjonalnym powiązanim z systemami symbolicznymi)¹¹. Wiązą się z tym podstawowe przesłanki konstrukcji społecznych jednostek. Pod tym pojęciem – w nawiązaniu do H. Meada – można rozumieć organizację osobowej tożsamości, grup społecznych i w końcu społeczeństw. Wszystkie grupy społeczne potrzebują do swojego istnienia i rozwoju rozgraniczenia wobec innych grup. Sytuacyjne warunki naszego środowiska znajdują się w ciągłej zmianie. Stąd też można mówić o ciągłej transformacji i zmianie społecznej. Te trzy zakresy formalnych przesłanek socjetalnego przetrwania: działania społeczne, transformacje i konstrukcja społeczna jednostek są dobrze znane w tradycji Szkoły Chicagowskiej w socjologii i w interakcjonizmie. Trudniejsza jest natomiast sytuacja w odniesieniu do koncepcji o społecznej przestrzeni społecznej i dominacji, gdy poszukuje się ogólnych koncepcji podstawowych. Dyskusja o kryteriach socjetalnej trwałości – zabezpieczenia uczestnictwa wszystkich grup społecznych w dyskursie o społecznych konwencjach – kieruje spojrzenie na polityczną konstytucję społeczeństwa, a przede wszystkim na demokratyczne instytucje. Wydaje się, że w przypadku koncepcji *homo sustinens* chodzi przede wszystkim o socjetalną trwałość. Obejmuje ona m.in. komunikację społeczną, możliwości uczestnictwa, wzajemną kontrolę społecznych stosunków dominacyjnych, a w końcu także istnienie różnorodnych grup społecznych z jej własnymi tradycjami i swoistymi kulturami.

5. *Homo sustinens* jako zadanie edukacji rozwojowej

Nie wszyscy ludzie działają – jak wcześniej stwierdziliśmy – zgodnie z wymogami trwałości. Stąd też konieczne jest zapoznanie się w jakim stopniu zdolności do działań zgodnych z wymogami trwałości kształtują się w procesie biologicznego i kulturowego rozwoju człowieka, gdyż – jak się wydaje – idea *homo sustinens* możliwa jest do rozważania jako najwyższy stopień rozwojowy człowieka. Przedstawione poniżej fazy rozwoju nawiązują do chronologii indywidualnego życia, a także innych modeli rozwojowych, aby kształtowanie się *homo sustinens* przedstawić w sposób całościowy. Przedstawiony tutaj ontogenetyczny model rozwojowy prowadzący do ukształtowania się *homo sustinens* nawiązuje m.in. do następujących

¹¹ Ibidem, ss. 336-342.

koncepcji: rozwoju myślenia ekologicznego, rozwoju sądów moralnych, w końcu do rozwoju tożsamości własnego „ja”. Opierając się na rozpowszechnionym w psychologii rozwojowej schemacie fazowym, możemy, w przypadku potencjału działań w zakresie trwałości, wymienić następujące jego fazy:

- ❑ faza I – instynktowna faza przeżywania genetycznych uwarunkowań w wieku niemowlęcym;
- ❑ faza II – rozwoju językowego we wczesnym wieku dziecięcym;
- ❑ faza III – rozwój własnego „ja” w późniejszym wieku dziecięcym;
- ❑ faza IV – orientowanie się na normy moralne i uczenie się (w wieku szkolnym);
- ❑ faza V – rozwój samodzielnej refleksji i samookreślenia się (w wieku dojrzewania);
- ❑ faza VI – rozwój poczucia odpowiedzialności (w wieku dorosłym);
- ❑ faza VII – rozwój *homo sustinens* (w wieku dorosłym).

Ostatnia faza podobnie jak fazy poprzednie – tworzy odpowiednie warunki do rozwoju fazy rozwojowej określanej jako „*homo sustinens*”. Dopiero w tej fazie kształtują się ostatecznie zdolności, które pozwalają na wprowadzanie zasad trwałości. Zaliczamy tutaj takie cechy jak: wyraźną zdolność do działania, przejęcie odpowiedzialności za innych ludzi i przyrodę, kooperację z innymi ludźmi, dyskursywne zdolności do prowadzenia dialogu, a także emocjonalny stosunek do przyrody. Wskazana tutaj faza oparta jest na wymienionych poprzednio fazach. Warunkiem jej rozwoju są więzi społeczne, gdzie własna podmiotowość łączy się z empatią w interakcjach z innymi ludźmi i interakcjami z przyrodą.

Przytoczone powyżej fazy rozwoju jednostkowego, prowadzące do *homo sustinens*, mogą być jednak rozumiane tylko jako ogólna orientacja. Jest przy tym nawet możliwe, że określone wyższe stadia rozwoju mogą być już osiągnięte we wcześniejszych fazach życia. Przedstawiony model rozwojowy wskazuje jednocześnie, że nie każdy człowiek wyposażony jest w określony zakres podmiotowości, tj. indywidualnej zdolności do podejmowania decyzji i działania. Umożliwia on identyfikację poszczególnych warunków rozwojowych i wskazuje jednocześnie, że rozwój w kierunku trwałości może doko-

nywać się przez rozwój całej osobowości. Jednocześnie trzeba rozpatrywać działalność *homo sustinens* w ogólnej sieci społecznych interakcji.

Edukacja dla trwałego i zrównoważonego rozwoju obejmuje proces przyswajania nowej wiedzy i umiejętności o ekologicznych zależnościach, problemach i możliwościach ich rozwiązania. W procesie takiej edukacji można wyróżnić wyraźnie cztery następujące płaszczyzny:

1. *Płaszczyzna zmysłowo-emocjonalna*. Odgrywa ona podstawową rolę, szczególnie w podejściu do naturalnego środowiska i rolnictwa. Przy tym chodzi o pośrednictwo w zakresie przekazywania przeżyć przyrody i rolnictwa. Takie przeżycia warunkują emocjonalny stosunek do przyrody i ochrony środowiska wśród uczących się.
2. *Płaszczyzna intelektualno-racjonalna*. Racjonalne rozumienie problemów podejścia człowieka do przyrody, istniejących szkód w środowisku i konkretnych możliwości rozwiązania stanowi elementarną możliwość podjęcia praktycznych działań. Przy tym stanowi ono szczególne intelektualne wyzwanie bardzo kompleksowego funkcjonowania przyrody i rolnictwa, a także różnorodnych oddziaływań człowieka na obszarach wiejskich.
3. *Płaszczyzna normatywno – wartościująca*. Aby nauczany mógł na trwałe przyswoić sobie wykładany materiał muszą także zmienić się jego indywidualne wartości. Przy tym działalność edukacyjna powinna być rozważana przy omawianiu konkretnych problemów (dylematów) moralnych, a nie *ex cathedra*.
4. *Praktyczna płaszczyzna działań*. W końcu potrzeba praktycznego pośrednictwa w zakresie sposobów ochrony przyrody i możliwości wprowadzenia działań i umiejętności proekologicznych w rolnictwie. Przekazywanie wiedzy, a zwłaszcza świadomości problemu, musi się łączyć z konkretnymi działaniami, aby na trwałe wyzwolić świadome działania praktyczne.

W procesach edukacji trzeba uwzględniać wszystkie cztery płaszczyzny. Jest to szczególnie ważne w przypadku edukacji w rolnictwie i na obszarach wiejskich.

Homo sustinens, a więc człowiek żyjący w sposób zrównoważony, jest obrazem człowieka opartym o wzorzec trwałości. Jest on o tyle jeszcze normatywny, ponieważ ten obraz człowieka pozostaje dotąd jeszcze w du-

zym stopniu dezyderatem. Może się on jednak opierać na wiedzy naukowej, która wskazuje, że istnieją istotne cechy człowieka, umożliwiające także działania oparte na postulatach zrównoważonego rozwoju, a także umożliwia wyjście z dotychczasowych nie zrównoważonych wzorców zachowania. Z obrazu człowieka *homo sustinens* wynika, że: „Wychowanie i wykształcenie posiadają podstawowe znaczenie dla popierania i rozpowszechniania sposobów działań opartych na zrównoważonym rozwoju i przy wykorzystaniu subiektywnego podejmowania decyzji”¹². Wymaga to specyficznego ukierunkowania procesów kształcenia i instytucji pedagogicznych, co rozważa się w ramach dyskusji o kształceniu na rzecz trwałego i zrównoważonego rozwoju. Taki obraz człowieka implikuje popieranie komunikacyjnych i informacyjnych instrumentów politycznych, które opierają się na zdolności tworzenia decyzji przez obywateli. Takie stwierdzenie nie oznacza jednak odrzucenia tradycyjnych regulacyjnych i ekonomicznych instrumentów ochrony środowiska. Poza tym koncepcja *homo sustinens* zawiera wołanie o wzmocnienie zdecentralizowanych metod podejmowania decyzji i udziału możliwie wielu osób w procesie podejmowania decyzji. Bezpośrednie interakcje oparte na kształtowaniu stosunków pomiędzy ludźmi i pomiędzy ludźmi a naturą prowadzą często do lepszych rezultatów niż centralnie zorganizowane anonimowe procesy decyzyjne.

W tym kontekście trzeba także rozpatrywać także polskie członkostwo w Unii Europejskiej. Jak stwierdził bowiem G. Verheugen: „Rozszerzenie (UE – uwaga E.K.) ma duże znaczenie nie tylko dla długookresowego zabezpieczenia pokoju, demokracji i praworządności na kontynencie europejskim. Tworzy ono nowe możliwości dla wzrostu gospodarczego, inwestycji i dobrobytu obecnych i przyszłych państw członkowskich Unii Europejskiej (...) Wszystko to musi jednak zachodzić przy uwzględnieniu zgodności z wymogami środowiska tych tendencji rozwojowych”¹³. Przy tym należy przyjąć, że: „Obrazy człowieka służą jako punkt wyjścia dla naszego działania i stanowią jako takie podstawę dla decyzji politycznych”¹⁴. Trzeba tutaj zauważyć, że właśnie koncepcja *homo sustinens* umożliwia działania na rzecz zachowania środowiska, a szerzej trwałego i zrównoważonego rozwoju.

¹² B. Siebenhüner, *Homo sustinens. Auf Weg zu einen Menschenbild der Nachhaltigkeit*, Marburg 2001, s. 33.

¹³ G. Verheugen, *Die Erweiterung der Europäischen Union und der Umweltsektor*, „Jahrbuch Ökologie“ 2001, München 2000, s. 70.

¹⁴ B. Siebenhüner, *Homo sustinens – von Theorie ...*, op. cit., s. 26.

6. Strukturalne ograniczenia działania *homo sustinens*

Przy omawianiu koncepcji *homo sustinens* trzeba wskazać na podstawowe jego ograniczenia. Wiążą się one głównie z podstawowymi elementami funkcjonowania współczesnych demokracji opartych na *demokracji eksternalizacyjnej*, a także z działaniem współczesnych przedsiębiorstw transnarodowych, gdzie wyraźnie dominuje całkowicie odmienna koncepcja – *homo oeconomicus globalicus*. Wymaga to stworzenia nowych warunków w zakresie funkcjonowania gospodarki i społeczeństwa. W tym miejscu trudno szczegółowo rozważać niezbędne warunki działania. Można jednak wskazać na interesującą propozycję H. Diefenbachera określoną jako „*globalny oświecony interwencjonizm*”.

Pomimo istnienia demokracji w krajach wysoko rozwiniętych, trudno – jak dotąd – mówić o zrównoważonym rozwoju jako o podstawie współczesnej gospodarki i społeczeństwa. Parlamentarna demokracja i współczesne państwo partyjne osiągają coraz bardziej granice swojego sterowania¹⁵. Organizacje pozarządowe i nowe ruchy społeczne stały się odpowiedzią na współczesny kryzys funkcjonowania społeczeństwa (zwłaszcza ruch antyglobalistyczny). W warunkach współczesnej demokracji pozostają bez pokrycia obietnice partyjne, a władzę sprawują potężne grupy interesów stosując skuteczny lobbying. We współczesnych państwach demokratycznych do podstawowych problemów należy: syndrom utrzymania władzy i orientacja na teraźniejszość, dylemat kompleksowości i kompetencji, dylemat kompromisów i egocentryzmu. Interes utrzymania władzy wymusza – u politycznych reprezentantów demokracji parlamentarnej – krótkookresowe myślenie oparte tylko na teraźniejszości. Podejmuje się tylko takie działania polityczne, które oznaczają przyrost głosów i władzy w następnej kadencji parlamentarnej. Nowoczesne społeczeństwa stają się wyjątkowo kompleksowe i mało przejrzyste. Natomiast parlamenty są organami stanowiącymi generalistów z kompetencjami fachowymi tylko w niewielu zakresach politycznych. Luka kompetencyjna parlamentu wiąże się z coraz większą władzą ekspertów (*ekspertokracja*), która przekształca demokratyczny proces tworzenia woli politycznej w swoje przeciwieństwo. Tym samym otwarte zostają drzwi dla działań lobbystycznych i wszechobecnej

¹⁵ M. Massarrat, *Demokratisierung der Demokratie – Zivilgesellschaft, Non Governmental Organizations. Governance*, (w:) M. Massarrat, U. Rolf, H-J Wenzel (Hrsg.), „Bilanz nach den Weltgipfeln. Perspektiven für Umwelt und Entwicklung“, München 2004, ss. 64-73.

korupcji. Współczesna pluralistyczna demokracja zmuszona jest do podejmowania wciąż wielu kompromisów. Przymus do kompromisu pomiędzy warstwami i klasami społecznymi, pomiędzy pracą najemną a kapitałem doprowadził do eksternalizacji konfliktów i kosztów w fordowskim modelu masowej konsumpcji. W krajach uprzemysłowionych historyczny kompromis doprowadził do tego, że społeczne konflikty i ekologiczne obciążenia były eksternalizowane i to kosztem innych regionów i narodów, a także przyszłych pokoleń. Jakość demokracji zagwarantowana jest jednak tylko wtedy, gdy istnieje ona niezależnie od czynników zewnętrznych i może przetrwać głębokie kryzysy ekologiczne i społeczne.

Współczesne demokracje są jednak znacznie oddalone od przyjmowania woli ogólnej i jej zabezpieczenia przez inne społeczeństwa. Społeczeństwa te, w coraz bardziej globalizującym się świecie, opierają się na słabym etycznie fundamencie redukcji suwerena do żyjących na własnym terytorium mieszkańców, redukcji woli ogólnej do krótkookresowych interesów wyborców. Są one prawie predestynowane, aby własne konflikty ekonomiczne, społeczne i ekologiczne eksternalizować w aspekcie przestrzennym i czasowym, zwłaszcza w przyszłość kosztem przyszłych pokoleń. Demokracje, dlatego ciągle się utrzymują, gdyż ich podstawą pozostaje szeroki konsensus społeczny w zakresie grabieży naturalnych zasobów, a koszty takiego standardu życia są następnie eksternalizowane. Współczesne demokracje oparte są na przymusie eksternalizacji – są więc *demokracjami eksternalizacji*. Stąd też wynika konieczność militaryzacji i akceptacji unilateralnego ładu hegemonalnego USA.

Globalizacja gospodarki znacznie ułatwiła możliwości eksternalizacji kosztów zewnętrznych na odległe obszary naszej planety, a także na przyszłe pokolenia. Można więc stwierdzić, że współczesna globalizacja gospodarki stanowi najkorzystniejszą możliwość ekspansji kapitału w skali światowej. Z tym wiąże się także możliwość eksternalizacji problemów środowiskowych w skali globalnej. Niestety koncepcja globalnego kierowania (*global governance*) znajduje się dopiero w początkowym stadium swojego rozwoju. Stąd też **w skali globalnej dominuje nadal niezrównoważony rozwój**, co stanowi duże wyzwanie dla XXI wieku. Istotne znaczenie dla ukształtowania się niezrównoważonego rozwoju posiada funkcjonowanie transnarodowych przedsiębiorstw, które w dużym stopniu decydują o współczesnym obliczu gospodarki.

Globalizacja, która wiąże się dotąd z deregulacją, elastycznością stosunków pracy czy prywatyzacją, będzie mogła istnieć tylko tak długo, jak długo utrzymają się lokalne warunki kooperacji społecznej. Nie mogą być naruszone podstawowe warunki stabilizacji regionalnej i narodowej, a także ekologicznej. Zwracają na to uwagę międzynarodowe przedsiębiorstwa, chociaż neoliberalni ekonomiści głoszą często nadal hasła *hiperglobalizacji*.

Współczesne transnarodowe przedsiębiorstwa nie funkcjonują jednak wcale według neoliberalnych reguł. W rzeczywistości można tutaj mówić o *trójkącie gospodarki światowej*¹⁶. Możemy tutaj wyróżnić następujące elementy regulujące zachowania wielkich przedsiębiorstw:

- system międzynarodowej *global governance* i istniejące tutaj organizacje międzynarodowe;
- prywatne i publiczno-prywatne elementy *global governance*, gdzie występują różnorodne globalne łańcuchy tworzenia wartości (*global value chains*) sięgające od luźnej koordynacji rynkowej aż po pionową integrację; ważnym elementem staje się tutaj tworzenie różnorodnych standardów ekologicznych i społecznych; niebagatelny pozostaje tutaj wpływ transnarodowych sieci obywatelskich (np. organizacje pozarządowe, związki zawodowe, organizacje konsumentów, organizacje praw człowieka);
- lokalny i regionalny system regulacyjny, gdzie dokonuje się ekspansji wielkich przedsiębiorstw.

Wymienione tutaj czynniki są jednak niedostateczne, aby doprowadzić do zrównoważonego rozwoju. Co więcej, w wielu wypadkach występują tutaj wyraźnie czynniki rozwoju niezrównoważonego.

Analiza funkcjonowania dużych transnarodowych przedsiębiorstw ukazuje – według G. Scherhorna – że kapitał naturalny niemożliwy jest do zastąpienia przez kapitał finansowy¹⁷. Co więcej, niemożliwa do utrzymania się staje się koncepcja „słabej trwałości”. Ponadto – w świetle funkcjonowania dużych przedsiębiorstw – realizacja zrównoważonego rozwoju możliwa jest tylko wtedy, gdy spełnione są trzy następujące warunki: utrzyma-

¹⁶ D. Messner, *Etablierte Weltwirtschaftsdiskurse und neue Governance-Muster in der globalen Ökonomie: Das Konzept des World Economic Politik*. (w:) T. Fues, J. Hippler (Hg.), „Entwicklung und Frieden in der Weltgesellschaft“, Bonn 2003, ss. 98-101.

¹⁷ G. Scherhorn, *Natur und Kapital: Über die Bedingungen nachhaltigen Wirtschaftens*, „Natur und Kultur” 2004 nr 1, vol. 5.

nie krytycznego kapitału naturalnego, odzyskanie zastosowanych surowców, zahamowanie współczesnej eksplozji kapitału finansowego. Kapitał naturalny może być zastąpiony przez kapitał finansowy, jeśli znajdują się w innych krajach określone realne zasoby naturalne. Stąd też kapitał naturalny może być zastąpiony przez kapitał finansowy jedynie wtedy, gdy kapitał finansowy reprezentuje bezpośrednio kapitał produkcyjny, tzn. gdy jego dochody ostatecznie pochodzą z realnych urządzeń produkcyjnych, a jego inwestycje przyczyniają się do rozszerzenia tych urządzeń. Jeśli te urządzenia produkcyjne nie znajdują się w bezpośredniej dyspozycji właścicieli kapitału finansowego, to wtedy muszą być spełnione jeszcze dwa warunki:

1) na całym świecie istnieje dostatecznie wiele realnych urządzeń produkcyjnych, aby zaspokoić posiadaczy pieniędzy w żywność, wodę, odzież, itp.,

2) majątek pieniężny nie podlega zmniejszeniu przez inflację i nietrafione spekulacje, ale przeciwnie – przez nowe inwestycje dochody pieniężne są powiększane, aby skompensować zmniejszenie kapitału finansowego.

Jednakże wymienionych tutaj przesłanek nie można utrzymywać w długim okresie czasu, gdyż co więcej, kapitał naturalny może być substytuowany tylko przy pomocy kapitału naturalnego, a częściowo niemożliwy jest do substytucji. Stąd też trzeba rozpatrywać zawsze zrównoważony rozwój „w aspekcie świadczeń, jakie świadczy ekosystem albo część określonego ekosystemu”¹⁸. Jednakże zrównoważony rozwój zależy jeszcze od tego, czy „szczególne miejsce wielkiego kapitału, które dotąd zabezpieczał przywilej ekspansji, zostanie prawnie i faktycznie zrewidowane”¹⁹. Wynika to stąd, że kapitał, przy pomocy procentu i procentu składanego, może się pomnażać w sposób nieograniczony, podczas gdy praca i przyroda zwiększają się cyklicznie. Dlatego też kapitały pieniężne mogą szybko rosnąć wykładniczo, a oba pozostałe czynniki podlegają marginalizacji. Sytuacja taka nie dotyczy osób fizycznych, ponieważ nagromadzony przez nie kapitał podlega cyklicznemu rozwojowi (związany z ich śmiercią). Natomiast wielki kapitał nie jest prawnie przyporządkowany osobom fizycznym, nawet jeśli one de facto nim dysponują, ale jest administrowany w spółkach kapitałowych, które posiadają bezwarunkowe ograniczenie odpowiedzialności. Taki

¹⁸ Ibidem, s. 72.

¹⁹ Ibidem, s. 73.

przywilej „osób prawnych” zabezpiecza wykładniczą ekspansję kapitału. Ponadto jest on jeszcze uzupełniony przez pewne inne przywileje, np. osoby prawne posiadają w zasadzie „wieczną” ochronę swoich znaków markowych²⁰. Faktyczne szczególne miejsce wielkiego kapitału jest widoczne w tym, że właściwą ekspansję kapitału powoduje tylko niewiele dużych.

Koncepcja zrównoważonego rozwoju jest więc wtedy możliwa, gdy:

- ograniczenie odpowiedzialności finansowej jest jedynie wtedy usprawiedliwione, gdy kapitał jest inwestowany w rzeczywistą produkcję. Nie może to zachodzić dla czystych lokat finansowych i spekulacji walutowych, a więc „zysków bez produkcji”;
- spółki kapitałowe z powodu swojej ogromnej potęgi gospodarczej posiadają możliwość przerzucenia kosztów produkcji na środowisko (obecnie nawet na odległe obszary). Dlatego też ich przywileje muszą być powiązane z zakazem eksternalizacji i nakazem ponownego odzyskiwania zastosowanych surowców bez utraty ich jakości (*upcycling*). Bez konsekwentnego *upcyclingu* nie jest możliwe żadne gospodarowanie zgodne z warunkiem zrównoważonego rozwoju;
- jak dotąd, spółki kapitałowe uciekają skutecznie od społecznej odpowiedzialności, powodując zmniejszanie się kapitału społecznego, a także nie dbają o współfinansowanie utrzymania kulturowych dóbr wspólnoty.

Jedynie spełnienie wymienionych warunków spowodować może w końcu zrównoważony rozwój. Nie jest to żaden rewolucyjny krok, ale oznacza przywrócenie obowiązków wobec odbiorców, dostawców, współpracowników, lokalnych społeczności i państwa. H. Diefenbacher uważa, że istnieje konieczność wprowadzenia określonych globalnych warunków ramowych, aby rozwój społeczny mógł się odbywać według reguł ekorozwoju. Jest to wspomniany już *globalny oświecony interwencjonizm*²¹. Zalicza do nich następujące warunki: prawa człowieka i zachowanie równości; demokrację, państwo praworządne i partycypację ludności; trwałą politykę w zakresie energii i zasobów, żywienia i trwałego rolnictwa; ekologicznie zorientowaną politykę produktową i handel światowy; zadłużenie międzynarodowe; międzynarodowe prawa pracobiorców; reformę międzynarodowych instytucji.

²⁰ S. Bannas, *Faire Marktwirtschaft*, München 2003.

²¹ Por.: H. Diefenbacher, *Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit*, Darmstadt 2001.

Przybliżenie się do tych warunków oznaczałoby odwrót od anarchii w stosunkach międzynarodowych na rzecz globalnej regulacji tych stosunków, a tym samym wprowadzanie *globalnego oświeconego interwencjonizmu*, co stworzyłoby jednocześnie warunki do pełnego rozwoju *homo sustinens*.

Literatura

- Bannas S., *Faire Marktwirtschaft*, München 2003.
- Brand K-W., *Umweltbewusstsein und Alltagshandeln*, (w:) W. Serbser (Hrsg.), „Humanökologie. Ursprünge – Trends – Zukünfte“, München 2004.
- Diefenbacher H., *Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit*, Darmstadt 2001.
- Doob L., *Sustainers and Sustainability. Attitudes and Action for Survival*, London 1995.
- Empacher C., Wehling P., *Soziale Dimensionen der Nachhaltigkeit. Theoretische Grundlagen und Indikatoren*, „ISOE Studentext“ 2002 nr 11, Frankfurt am Main.
- Kośmicki E., *Możliwości przezwyciężenia konfliktów w realizacji ekorozwoju – problem konstrukcji homo sustinens*, (w:) A. Czaja (red.), „Konflikty i współpraca w realizacji strategii ekorozwoju”, Wrocław 2003.
- Kruse L., Michelsen G., *UN-Dekade „Bindung für Nachhaltige Entwicklung“*, „Jahrbuch Ökologie“ 2005, München 2004.
- Lumsden Ch., Wilson E.O., *Genes, Mind and Culture*, Cambridge 1981.
- Massarrat M., *Demokratisierung der Demokratie – Zivilgesellschaft, Non Governmental Organizations. Governance*, (w:) M. Massarrat, U. Rolf, H-J Wenzel (Hrsg.), „Bilanz nach den Weltgipfeln. Perspektiven für Umwelt und Entwicklung“, München 2004.
- Messner D., *Etablierte Weltwirtschaftsdiskurse und neue Governance-Muster in der globalen Ökonomie: Das Konzept des World Economic Politik*. (w:) T. Fues, J. Hippler (Hg.) „Entwicklung und Frieden in der Weltgesellschaft“, Bonn 2003.
- Mimberg E., *Homo oecologicus*, Darmstadt 1995.
- Poferl A., Schilling A., Brand K-W., *Umweltbewusstsein und Alltagshandeln. Eine empirische Untersuchung sozial-kultureller Orientierungen*, Opladen 1997.
- Scherhorn G., *Natur und Kapital: Über die Bedingungen nachhaltigen Wirtschaftens*, „Natur und Kultur“ 2004 nr 1, vol. 5.
- Siebenhüner B., *Homo sustinens. Auf Weg zu einen Menschenbild der Nachhaltigkeit*, Marburg 2001.

- Schiefenhövel W., *Mängelwesen Homo sapiens. Vom Menschenbild in Anthropologie und Medizin*, (w:) H. Hinterhuber, M. P. Heuser u. U. Meise (Hrsg.), „Bilder des Menschen“, Innsbruck 2003.
- Serbser W., *Societale Nachhaltigkeit – Humanökologische Perspektiven in der Soziologie*, (w:) W. Serbser (Hrsg.), „Humanökologie. Ursprünge – Trends – Zukünfte“, München 2004.
- Verbeek B., *Die Evolution zur Umweltkompetenz – Wann kommt der Homo oecologicus*, „Universitas“ 2001 nr 10.
- Verheugen G., *Die Erweiterung der Europäischen Union und der Umweltsektor*, „Jahrbuch Ökologie“ 2001, München 2000.

POLITYKA ROLNA POLSKI A PROBLEM EKOROZWOJU Z UWZGLĘDNIENIEM ASPEKTÓW EDUKACYJNYCH

1. Wstęp

W ogólnym pojęciu ekorozwój to rozwój zrównoważony i w takim znaczeniu winien on przebiegać tak, aby przyjęta strategia działań równoważyła aspekty środowiskowe, gospodarcze oraz społeczne¹. Szczególną rolę w działaniach na rzecz tak rozumianego rozwoju zrównoważonego przypisać należy obszarom rolniczym i wiejskim. Wynika to z faktu, że zajmują one w Polsce około 60% terytorium kraju. Ponadto na nich właśnie zlokalizowane są tereny o dużych walorach przyrodniczych, turystycznych, a działalność społeczności wiejskiej bezpośrednio powiązana jest ze środowiskiem naturalnym. Należy wreszcie zaznaczyć, że rolnictwo jest gałęzią gospodarki narodowej, która w sposób szczególny powiązana jest ze środowiskiem przyrodniczym, dlatego też rozwój rolnictwa w kierunku jego intensyfikacji stanowi z punktu widzenia ekorozwoju zagrożenie dla stanu środowiska naturalnego, zdrowotności społeczeństwa, a także dla kulturowego wymiaru działalności zachodzącej na obszarach wiejskich.

Polska podejmuje działania w zakresie promowania i kształtowania strategii ekorozwoju w rolnictwie oraz na obszarach wiejskich. Obecnie w ramach polityki rolnej oraz rozwoju obszarów wiejskich przewiduje się realizację programów i wsparć związanych z działaniami na rzecz ochrony środowiska naturalnego na obszarach rolniczych oraz równomiernego rozwoju terenów leśnych i rolnictwa.

* dr; *Politechnika Opolska, Zakład Techniki Rolniczej i Leśnej.*

¹ Program działań na rzecz ekorozwoju, z uwzględnieniem perspektywy wieku XXI zawarty został w dokumencie Agenda 21 – przyjętym podczas Szczytu Ziemi w Rio de Janeiro w roku 1992.

2. Pojęcie ekorozwoju

Na przełomie lat definicja ekorozwoju rozumiana była i interpretowana różnie. Można się spotkać z ujęciem odnoszenia tego określenia czy też zawężania go do samej działalności na rzecz ochrony przyrody i działań na rzecz środowiska naturalnego na danym obszarze. Z pewnością jednak takie pojedyncze strategie działań na różnych obszarach tworzą w efekcie cały system zrównoważonego rozwoju, uwzględniającego aspekty społeczne, gospodarcze oraz środowiskowe w szerszym ujęciu przestrzennym. W związku z tym przyjmuje się, że pojęcie ekorozwoju jest tożsame z pojęciem rozwoju zrównoważonego i oznacza wzrost społeczno-gospodarczy uwzględniający dążenie do poprawy jakości środowiska naturalnego, zarówno w ujęciu lokalnym, jak i szerszym.

W tym ujęciu działania ekorozwojowe mają spowodować utrzymanie stanu środowiska przyrodniczego na takim poziomie, który zapewni jednocześnie stały wzrost dobrobytu społeczeństwa. Innymi słowy, mają one zagwarantować rozwój ciągły w sferze ekonomicznej, społecznej czy socjologicznej tak, aby te wymiary rozwoju zharmonizować. Działania na rzecz ekorozwoju winny obejmować przede wszystkim:

- ❑ rozsądne, długotrwałe wykorzystywanie odnawialnych zasobów przyrody,
- ❑ maksymalnie efektywną eksploatację nieodnawialnych źródeł energii,
- ❑ dążenie do utrzymywania stabilności procesów ekologicznych i ekosystemów,
- ❑ ochronę przyrody, w tym ochronę różnorodności genetycznej,
- ❑ zachowanie i polepszenie stanu zdrowia ludzi, bezpieczeństwa pracy i dobrobytu.

W Polskich przepisach prawnych podstawy dla podejmowania działań na rzecz zrównoważonego rozwoju wynikają już z samej Konstytucji Rzeczypospolitej, bowiem art. 5 odnosi się do ochrony środowiska w sposób uwzględniający zrównoważony rozwój². Także ustawa Prawo ochrony śro-

² *Rzeczpospolita Polska strzeże niepodległości i nienaruszalności swojego terytorium, zapewnia wolności i prawa człowieka i obywatela oraz bezpieczeństwo obywateli, strzeże dziedzictwa narodowego oraz zapewnia ochronę środowiska, kierując się zasadą zrównoważonego rozwoju*, Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej art. 5, s. 4.

dowiska³ określa, że człowiek podejmując się gospodarowania środowiskiem, winien kierować się zasadami rozwoju zrównoważonego.

2. Zrównoważony rozwój rolnictwa

2.1. Polityka rolna a zrównoważony rozwój obszarów rolniczych

Podstawowe zasady Polityki rolnej krajów Unii Europejskiej opierają się przede wszystkim na dążeniach do zapewnienia bezpieczeństwa żywnościowego obywatelom krajów członkowskich oraz zwiększenia dochodów producentów i przetwórców rolnych. Oprócz realizacji celów ściśle ekonomicznych i społecznych rolnictwo ma zasadniczy wpływ na jakość środowiska naturalnego, a więc i jakość środowiska produkcji oraz zdrowie konsumentów. Ponieważ w gospodarce rolnej w sposób bezpośredni wykorzystywane są czynniki środowiska naturalnego, daje się więc wprost zauważyć zależność pomiędzy jego jakością a możliwościami produkcyjnymi gospodarstw rolnych. Z uwagi na tę specyfikę, rolnictwo uznaje się za szczególnie odpowiedzialną dziedzinę gospodarki. Ponieważ od wielu lat intensyfikacja rolnictwa powoduje negatywne skutki dla środowiska, kraje Unii zaczęły dostrzegać potrzebę reform i modyfikacji celów Wspólnej Polityki Rolnej tak, aby wdrożyć systemy produkcji ograniczające niekorzystny wpływ na środowisko naturalne. Już w 1992 roku w Traktacie z Maastricht podkreślono ściśle powiązania rolnictwa ze środowiskiem. W dokumencie tym, będącym jednocześnie jedną z regulacji, która nadała kierunek Wspólnej Polityce Rolnej, uznaje się, że:

- ❑ celem rolnictwa jest dostarczanie żywności, ale także świadczenie usług środowiskowych,
- ❑ rolnictwo winno wspierać formy gospodarowania przyjazne dla środowiska naturalnego, a więc należy propagować rolnictwo ekologiczne,
- ❑ rolnictwo ma wspierać ochronę zasobów naturalnych, różnorodności biologicznej i krajobrazowej,
- ❑ należy zredukować szkody środowiskowe spowodowane działalnością rolniczą.

³ Ustawa Prawo ochrony środowiska, Dz.U. z 2001, nr 62, poz. 627 z późn. zm.

Inna, kolejna ważna regulacja, tzw. Reforma Mc Sharyy'ego z 1992 roku:

- ❑ wprowadziła instrumenty towarzyszące środkom Wspólnej Polityki Rolnej (programy rolnośrodowiskowe, zalesienia gruntów rolnych, renty strukturalne),
- ❑ ugruntowała warunki trwałego i zrównoważonego rozwoju obszarów wiejskich,
- ❑ włączyła planowanie działań na rzecz ochrony środowiska do praktyki gospodarczej,
- ❑ wprowadziła obowiązkowy system odłogowania gruntów.

Jednakże propozycje zasadniczych zmian oraz konieczność ich wdrożenia pojawiają się wraz z Agendą 2000⁴. W marcu 1999 roku, podczas szczytu Unii Europejskiej w Berlinie, przyjęto w dokumencie Agenda 2000 zasady Wspólnej Polityki Rolnej na lata 2000-2006, uznające **zrównoważony i proekologiczny wzorzec rozwoju rolnictwa**. Zwrócono wówczas uwagę na konieczność takich zmian w polityce rolnej, które wzmocniłyby konkurencyjność rolnictwa zarówno na rynku wewnętrznym, jak i światowym, polepszyłyby jakość i bezpieczeństwo żywności poprzez uzyskiwanie certyfikatów (np. atesty gospodarstw ekologicznych czy też atesty o ekstensyfikacji użytków), doprowadziłyby do stabilizacji dochodów rolników. Szczególną uwagę poświęcono także problematyce ochrony i kształtowania środowiska oraz działań na rzecz wielofunkcyjnego rozwoju wsi i rolnictwa w przestrzeni rolniczej. Wraz z dążeniami do zapewnienia rolnictwu jego wielofunkcyjnego charakteru, uwzględniającego ochronę środowiska naturalnego, niezmiernie istotny staje się udział samych mieszkańców terenów wiejskich w rozwiązywaniu ich problemów oraz respektowanie oczekiwań konsumentów w zakresie bezpieczeństwa i jakości żywności.

We wspomnianym dokumencie, zapewniono pomoc finansową m.in. na działania związane z zrównoważonym rozwojem gospodarki rolnej, a przede wszystkim na: wprowadzenia metod produkcji rolniczej mających na celu ochronę środowiska, utrzymanie terenów wiejskich pełniących tzw. rolę

⁴ Agenda 2000, przedstawiona w grudniu 1997 roku na szczycie Rady Europejskiej w Luksemburgu, określa strategię umocnienia Unii Europejskiej, wzrostu konkurencyjności i zatrudnienia oraz rozszerzenia UE. Podkreśla ona konieczność przestrzegania przez państwa przystępujące do UE zasad wspólnotowej polityki ochrony środowiska, polityki transportowej, energetycznej, rolnej oraz zapewnianie pomocy społeczeństwom wiejskim.

agrośrodowiskową i kulturową, poprawę jakości krajobrazu, zasobów naturalnych, gleby i różnorodności genetycznej. Dokument ten niewątpliwie przyczynia się do propagowania środowiskowego sposobu gospodarowania w rolnictwie i na obszarach wiejskich. Zgodnie z nim gospodarstwa rolne winny mieć charakter rodzinny, gdyż w takiej postaci stają się podstawą dla zachowania wartości środowiskowych, kulturowych i rodzinnych w regionie. Oznacza to, że gospodarstwa, uznające zasady zrównoważonego rozwoju, mają obowiązek chronić środowisko naturalne i przestrzeń ekologiczną oraz walory środowiska na obszarze gospodarstwa i poza nim, oraz dbać o dobry wizerunek wsi.

Jedną z istotnych reform wprowadzonych mocą Agendy 2000 są zmiany w programowaniu funduszy strukturalnych, które zapoczątkowały budowanie tzw. II Filaru Wspólnej Polityki Rolnej. Jest to środek towarzyszący, służący wsparciu rozwoju wsi, także w zakresie rozwoju rolnictwa zrównoważonego. Ogólnie zakres finansowania dotyczący obszaru ochrony środowiska w rolnictwie obejmuje tu m.in.:

- ❑ zrównoważony rozwój lasów,
- ❑ zachowanie i promocję wysokich wartości przyrody oraz zrównoważonego rolnictwa, respektującego wymagania środowiska,
- ❑ utrzymanie i promocję niskonakładowych systemów gospodarowania rolniczego.

W ramach Filaru II wspierane są m.in. następujące formy działań związane ze zrównoważonym gospodarowaniem w rolnictwie czy leśnictwie:

- ❑ inwestycje w gospodarstwach rolnych, wspierające m.in. przestrzeganie standardów środowiskowych i zoohigienicznych czy też promowanie alternatywnej działalności rolnej (np. rolnictwo integrowane, ekologiczne, ekoturystykę itp.);
- ❑ szkolenia dla osób przekazujących gospodarstwa lub też dla przejmujących je; w działaniu tym dąży się do podwyższenia poziomu wiedzy, umiejętności zawodowych rolników także w zakresie ochrony środowiska przyrodniczo-rolniczego, stosowania praktyk przyjaznych środowisku i kształtujących krajobraz; dotyczy to tych rolników, którzy podejmują się zmiany rodzaju produkcji oraz właścicieli lasów przygotowujących się do zrównoważonej gospodarki leśnej;

- dofinansowanie obszarów o niekorzystnych warunkach dla rozwoju rolnictwa; to działanie obejmuje wspieranie m.in. gospodarstw zlokalizowanych na obszarach mniej korzystnych dla gospodarstw rolnych (np. tereny górskie lub tereny objęte ograniczeniami wynikającymi z planów ochrony – np. NATURA 2000⁵); ponadto promowane jest utrzymanie jakości krajobrazów wiejskich oraz propagowanie systemów zrównoważonego rozwoju;
- poprawa przetwórstwa i sprzedaży produktów rolnych, w ramach których to działań wspierane są m.in. przedsiębiorstwa działające w zgodzie z wymogami ochrony środowiska, a przedmiotem dopłat może być np. wprowadzanie nowych technologii produkcji przyjaznych środowisku, poprawa jakości produktów rolnych czy kontrola jakości środowiska produkcji;
- wspieranie m.in. rozwoju ekologicznych i społecznych funkcji lasu na terenach wiejskich, zalesianie terenów rolnych w sposób uwzględniający lokalne warunki i aspekty środowiskowe zalesienia, przebudowę drzewostanów, mającą na celu zwiększenie ich wartości ekonomicznej i ekologicznej;
- promowanie rozwoju obszarów wiejskich, które w ramach ekorozwojowych działań obejmuje np. ochronę wiejskiego dziedzictwa kulturowego, propagowanie turystyki i rzemiosła na obszarach wiejskich, prawidłową gospodarkę zasobami wodnymi czy też wsparcie działań melioracyjnych.

Oprócz wymienionych wyżej działań, w ramach Wspólnej Polityki Rolnej realizowane są **Programy Rolnośrodowiskowe**. Są one obowiązkowe dla wszystkich krajów członkowskich i pełnią znaczącą rolę w realizacji planów ochrony środowiska. Funkcją ich jest wspomaganie wdrażania europejskiej sieci ekologicznej NATURA 2000. Uczestnictwo w realizacji programów rolnośrodowiskowych jest dobrowolne ze strony rolników i nie ulega wątpliwości, iż przystąpienie do ich realizacji jest przejawem świadomości ekologicznej producentów rolnych, którzy mogą korzystać również z wiedzy i usług doradczych ekspertów planów rolnośrodowiskowych dla gospodarstw. Programy te obejmują zwykle następujące podprogramy działań:

⁵ Wprowadzenie NATURA 2000 jest obowiązkowe dla państw Wspólnoty i związane jest z realizacją Dyrektywy Siedliskowej (92/43/WE) i Dyrektywy Ptasiej (79/409/WE) Unii Europejskiej.

- ❑ ochrona bioróżnorodności na obszarach wiejskich,
- ❑ ochrona środowiska przyrodniczego i krajobrazu,
- ❑ rolnictwo ekologiczne,
- ❑ ochrona zasobów genetycznych w rolnictwie.

2.2. Działania na rzecz ekorozwoju w ramach Polskiej Polityki Rolnej

Jak już wspomniano, Wspólna Polityka Rolna w procesie wsparcia rozwoju obszarów wiejskich podkreśla znaczenie zrównoważonego rozwoju rolnictwa. Polityka rolna Polski niewątpliwie znajduje się obecnie w okresie dynamicznych przemian. Rozwój terenów wiejskich zarówno w Polsce, jak i w krajach Europy Zachodniej jest uzależniony od dalszych losów ludzi zajmujących się rolnictwem, a gospodarka i środowisko naturalne większości małych gmin są obecnie determinowane programami rozwoju terenów wiejskich.

Polska dostosowuje swoje działania w zakresie promowania i kształtowania strategii zrównoważonego rozwoju w rolnictwie oraz na obszarach wiejskich. W ramach polityki rolnej oraz rozwoju obszarów wiejskich przewiduje się realizację programów związanych z działaniami na rzecz ochrony środowiska naturalnego na obszarach rolniczych oraz równomiernego rozwoju terenów leśnych.

Podstawy prawno-administracyjne dla funkcjonowania rolnictwa zrównoważonego na obszarach rolniczych w Polsce określa wiele przepisów, oraz liczne instrumenty interwencji rolnej, do których można zaliczyć:

- ❑ wyłączenie gruntów rolnych z produkcji (np. odłogowanie, zalesienie),
- ❑ ekstensyfikację i konwersję produkcji (tj. stosowanie metod ekstensywnych w produkcji rolniczej np. poprzez ograniczanie zastosowania nawozów sztucznych),
- ❑ premiowanie działań na obszarach rolniczych związanych z podejmowaniem się produkcji rolnej przyjaznej środowisku, a także działań odnoszących się do sfery pozaspółwyczej i związanych ze zmianą charakteru produkcji (np. przetwórstwo, agroturystyka).

Kwestie organizacji i zarządzania produkcją rolniczą są istotnym warunkowaniem w zakresie wdrażania zrównoważonego rozwoju. Podstawą dla

tych działań są oczywiście wszelkie przepisy chroniące środowisko, ale także Kodeks Dobrej Praktyki Rolniczej⁶, stanowiący zbiór wytycznych, zasad, nakazów i zakazów, jakie powinny obowiązywać producentów rolnych, przetwórców i całą społeczność wiejską w zakresie przestrzegania zasad zrównoważonego rozwoju w rolnictwie.

We wdrażaniu zasad zrównoważonego rozwoju niewątpliwie decydującą rolę odgrywają działania resortu rolnictwa oraz czynnik wzrastającej świadomości ekologicznej producentów rolnych, będącej w znacznej mierze wynikiem kampanii edukacyjnej prowadzonej przez ośrodki doradcze (np. doradztwo dla programów rolnośrodowiskowych i rolnictwa ekologicznego prowadzone przez ośrodki doradztwa rolniczego). Procesowi temu sprzyja również korzystna ewolucja regulacji dotyczących rolnictwa ekologicznego, nawiązującego z natury rzeczy bezpośrednio do realizacji zasad zrównoważonego rozwoju na obszarach przyrodniczo-rolniczych. Po blisko dziesięciu latach starań ze strony samych rolników gospodarujących takimi systemami oraz organizacji ich zrzeszających, w roku 2001 przyjęta zostaje *ustawa o rolnictwie ekologicznym*, znowelizowana po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej⁷. Ustawa ta stworzyła realne możliwości szerszego rozwoju takiego sposobu gospodarowania, premiowania go i zaistnienia polskich produktów żywności ekologicznej na rynkach krajowych jak i zagranicznych. Problematyka rolnictwa ekologicznego jest silnie wpleciona w działania na rzecz zrównoważonego rozwoju obszarów rolniczych w ramach Polskiej Polityki Rolnej, a także innych planach działań przewidujących wsparcie oraz promocję proekologicznych systemów gospodarowania w rolnictwie.

Według danych Głównego Inspektoratu Jakości Handlowej Artykułów Rolno-Spożywczych⁸, liczba gospodarstw ekologicznych (z atestem oraz w okresie przestawiania) oraz przetwórci skontrolowanych w 2004 roku, wyniosła odpowiednio: 1683 – gospodarstwa ekologiczne z atestem, 2077 – gospodarstw będących w toku przestawiania, 55 – Przetwórci. Powierzch-

⁶ *Kodeks dobrej praktyki rolniczej*, MRiRW, Warszawa 2002.

⁷ Ustawa z 20 kwietnia 2004 r. o rolnictwie ekologicznym, Dz.U. z 2004, nr 93, poz. 898.

⁸ *Rolnictwo ekologiczne w Polsce w 2004 r.*, Główny Inspektorat Jakości Handlowej Artykułów Rolno-Spożywczych, Sekcja ds. Rolnictwa Ekologicznego, Warszawa, 18 kwietnia 2005 r.

nia użytków rolnych zajmowana przez wszystkie te gospodarstwa wyniosła w 2004 roku 82.730,2 ha.

Z pewnością potrzeba proekologicznej strategii rozwoju polskiego rolnictwa nie budzi zastrzeżeń. Zaznaczyć jednak warto, że nie tylko samo rolnictwo ekologiczne winno odgrywać znaczącą rolę w zrównoważonym wizerunku obszarów rolniczych i wiejskich. Szczególne znaczenie należy przypisać wszelkiej działalności mającej na celu polepszenie jakości środowiska tych obszarów. Gospodarstwa ekologiczne posiadające certyfikaty mają wytwarzać żywność wysokiej jakości. Dlatego też powinny być one przede wszystkim lokalizowane na terenach o dużych walorach przyrodniczych bądź też objętych systemem prawnej ochrony. Jednakże działalność ochronna ze strony gospodarki rolnej (np. ograniczanie stosowania chemii rolnej, dbanie o krajobraz rolniczy) w stosunku do środowiska powinna mieć miejsce na każdym obszarze rolniczym, bowiem niezależnie od tego czy dane gospodarstwo spełnia kryteria ekologicznego czy też nie, może ono pełnić funkcję ochronną w stosunku do środowiska.

Zachętą dla prowadzenia gospodarki przyjaznej środowisku na obszarach rolniczych są programy gwarantujące premiowanie producentów rolnych za działania mające charakter ekorozwojowy. Realizowany w Polsce Krajowy Program Rolnośrodowiskowy, będący częścią Planu Rozwoju Obszarów Wiejskich⁹, wdrażany jest w całym kraju i wszyscy rolnicy posiadający gospodarstwo rolne mogą w nim uczestniczyć. Sam Plan Rozwoju Obszarów Wiejskich jest przykładem wspierania zrównoważonego sposobu gospodarowania w rolnictwie i obejmuje realizację dwóch głównych zadań strategicznych:

- 1) zrównoważony rozwój obszarów wiejskich;
- 2) poprawa konkurencyjności gospodarki rolno-żywnościowej – priorytety oraz zasady.

Działania te zaliczane są do II Filaru Wspólnej Polityki Rolnej. W ramach zadania nawiązującego do zrównoważonego rozwoju obszarów wiejskich dokonywane są działania z zakresu:

- wspierania działalności rolniczej na obszarach o niekorzystnych warunkach gospodarowania (ONW);

⁹ Opracowany w MRiRW dokument *Planu rozwoju obszarów wiejskich na lata 2004-2006* został zatwierdzony 6 września 2004 r. przez Komisję Europejską.

- ❑ wspierania przedsięwzięć rolnośrodowiskowych i poprawy dobrostanu zwierząt;
- ❑ zalesienia gruntów rolnych;
- ❑ dostosowania gospodarstw rolnych do standardów Unii Europejskiej.

Na szczególną uwagę zasługuje działanie związane ze wspieraniem przedsięwzięć rolnośrodowiskowych i poprawy dobrostanu zwierząt, czyli wspomniany już *Program Rolnośrodowiskowy*. W jego ramach rolnik na zasadzie dobrowolności realizuje działania, mające przyczynić się do promocji systemów produkcji rolniczej, zgodnych z wymogami ochrony środowiska oraz ochrony zasobów genetycznych zwierząt gospodarskich. Celami szczegółowymi *Programu* jest przede wszystkim promocja systemów produkcji rolniczej przyjaznej dla środowiska, ochrona zasobów genetycznych zwierząt gospodarskich oraz poprawa stanu świadomości ekologicznej wśród społeczności wiejskiej (jest to niezmiernie ważny czynnik, pozwalający na rozwój działań zrównoważonego rozwoju na obszarach rolniczych)¹⁰. Program obejmuje kilka rodzajów pakietów działań i dotyczy:

- ❑ rolnictwa zrównoważonego (kod S01), którego celem jest zbilansowanie gospodarki nawozowej oraz prowadzenie odpowiedniego następstwa roślin uprawianych w gospodarstwie,
- ❑ rolnictwa ekologicznego (kod S02),
- ❑ utrzymania łąk ekstensywnych (P01), które polega na przywróceniu lub kontynuacji wykaszania łąk o wysokich walorach przyrodniczych,
- ❑ utrzymania pastwisk ekstensywnych (P02), co wiąże się z przywróceniem lub zachowaniem ekstensywnego wypasu na cennych przyrodniczo pastwiskach półnaturalnych,
- ❑ ochrony gleb i wód (K01), polegającej na stosowaniu wsiewek poplonowych oraz międzyplonów, co ogranicza erozję, w tym wymywanie składników pokarmowych z gleby,
- ❑ stref buforowych (K02), polegających na utworzeniu dwu lub pięciometrowych pasów zadarnionych, na styku wód powierzchniowych oraz gruntów rolnych w celu ograniczenia spływów zanieczyszczeń rolniczych,

¹⁰ *Wspieranie przedsięwzięć rolnośrodowiskowych. Krajowy Program Rolnośrodowiskowy – działanie Planu rozwoju obszarów wiejskich na lata 2004-2006, Materiał informacyjny MRiRW, wrzesień 2003.*

- ❑ zachowaniu lokalnych ras zwierząt gospodarskich (G01), co wiąże się z utrzymaniem hodowli i chowu ras zwierząt zagrożonych wyginięciem (bydło, konie, owce).

Zasięg obszarowy realizacji poszczególnych pakietów jest różny. Może dotyczyć całego kraju lub wyszczególnionych stref priorytetowych. Na terenie całego kraju jest wdrażane rolnictwo ekologiczne, ochrona gleb i wód, strefy buforowe, zachowanie lokalnych ras zwierząt gospodarskich. Osoba chcąc uczestniczyć w programie musi zobowiązać się do stosowania tzw. *zwykłej dobrej praktyki rolniczej* na terenie całego gospodarstwa oraz innych obowiązków wynikających z realizacji Programu Rolnośrodowiskowego przez okres 5 lat.

Zgodnie z ideą *Programu* rolnictwo zrównoważone to inaczej produkcja wysokiej jakości żywności oraz produktów rolnych z uwzględnieniem struktury społecznej i ekonomicznej. Operuje ono głównie obiegami, które chronią i zachowują zasoby naturalne, od których to uzależnione jest życie, tj. glebę, wodę, powietrze, bioróżnorodność gatunkową, jak również ograniczone zasoby naturalne. Na rolnictwo zrównoważone składa się integrowane podejście do uprawy (także ekologiczne, choć jest ono uwzględnione w odrębnym pakiecie) oraz dobra praktyka rolnicza. Obejmuje ono osiągnięcie ważnych z punktu widzenia ochrony środowiska celów, a mianowicie: wprowadzenia i propagowania planowania środowiskowego w prawidłowej gospodarce rolnej oraz promocję dobrej praktyki rolniczej, prowadzącą do redukcji zanieczyszczeń obszarowych z terenów rolniczych. Chodzi tu głównie o przestrzeganie istotnych zasad gospodarowania, takich jak¹¹:

- ❑ dostosowanie planu nawozowego do potrzeb gospodarstwa; ma on być oparty na analizie gleby oraz corocznie wykonywanym bilansie azotów, przy uwzględnieniu przeciętnie osiąganego poziomu plonowania w regionie w ostatnich 5 latach;
- ❑ zakaz stosowania osadów ściekowych;
- ❑ maksymalne nawożenie gruntów ornych azotem ma wynosić do 150 kg N/ha/rok, a trwałych użytków zielonych do 120 kg N/ha/rok;
- ❑ maksymalna obsada wszystkich zwierząt w gospodarstwie ma wynosić do 1,5 DJP/ha powierzchni paszowej;

¹¹ Wymienione poniżej działania należą do tzw. zwykłej dobrej praktyki rolniczej.

- zachowanie na terenie gospodarstwa powierzchni trwałych użytków zielonych i wszystkich elementów krajobrazu, tworzących użytki przyrodnicze.

Zarówno rolnictwo zrównoważone, jak i pozostałe pakiety w ramach Programu Rolnośrodowiskowego, a także działania w ramach Planu Rozwoju Obszarów Wiejskich podlegają premiowaniu. Z pewnością wdrażanie proekologicznych sposobów gospodarowania w rolnictwie wymaga od zainteresowanych producentów dużej wiedzy i praktyki rolniczej. Sami rolnicy mogą także napotkać trudności w uzyskiwaniu oczekiwanej wielkości produkcji. Zatem dotacje mają służyć z jednej strony – do zachęcenia do podejmowania się produkcji zgodnej z zasadami ekorozwoju (premiowanie za trud podjęcia się produkcji ograniczającej negatywny wpływ rolnictwa na środowisko), a z drugiej strony – stanowią one formę wynagrodzenia za pracę oraz posiadaną wiedzę i świadomość ekologiczną. W pakiecie rolnictwa zrównoważonego poziom wsparcia wynosi 170 zł/ha rocznie, natomiast w przypadku pakietu rolnictwa zrównoważonego poziom ten jest zróżnicowany w zależności od rodzaju uprawy (np. najwyżej premiowane są uprawy sadownicze i jagodowe, a najniżej trwałe użytki zielone).

3. Rola edukacji na rzecz ekorozwoju w rolnictwie

Realizacja ekorozwoju w działalności rolniczej wymaga z pewnością, by pełnione przez nią funkcje społeczno-gospodarcze uwzględniały wymogi środowiska naturalnego, zarówno w obrębie gospodarstwa rolnego, jak i poza nim. Przestrzeń rolnicza i wiejska są ze sobą powiązane, pełniąc funkcje zarówno produkcyjne, konsumpcyjne czy kształtujące środowisko, a jakość życia społeczności wiejskiej zależy w dużej mierze od jakości środowiska. Niezmiernie ważna jest zatem wiedza producentów rolnych jak i wszystkich mieszkańców wsi na temat wzajemnych zależności pomiędzy rolnictwem a jakością obszarów przyrodniczo-rolniczych oraz w efekcie – między jakością miejsca produkcji żywności i zdrowiem społeczeństwa.

Wdrażanie zasad ekorozwoju w rolnictwie i jego otoczeniu realizowane jest w Polsce stopniowo, proces ten bowiem wymaga akceptacji społeczności zamieszkującej obszary wiejskie, a ta z kolei wiąże się z poziomem świadomości ekologicznej. Fakt możliwości skorzystania z dotacji, jakie dają programy rządowe z zakresu wdrażania działań rolnośrodowiskowych z pewnością wpłynął na zwiększenie się zainteresowania systemami pro-

dukcji rolniczej przyjaznej dla środowiska i jakości życia na wsi. Niemniej jednak, istotne jest to jak wielu rolników świadomie podejmuje się takiej działalności, biorąc pod uwagę poszanowanie środowiska, a na ile sytuacja ta wynika z samej tylko chęci uzyskania dotacji.

Rolnicy chcący gospodarować zgodnie z wymogami środowiska winni odznaczać się wysoką wiedzą praktyczną i świadomością ekologiczną niezależnie od możliwości premiowania tego typu produkcji, chociaż z pewnością jest to instrument stymulujący ekologizację rolnictwa i wsi. Okazuje się często, że nawet najbardziej świadomi producenci rolni pozostają bezradni i nie mogą podjąć działań na rzecz ochrony środowiska, gdyż brak im specjalistycznej wiedzy czy informacji na temat instrumentów ułatwiających rozpoczęcie gospodarowania w zgodzie ze środowiskiem. Stąd też przepływ informacji do rolników oraz podniesienie ich wiedzy (a także wiedzy doradców rolnych) w zakresie wdrażania zasad ekorozwoju staje się niezmiernie istotny.

Ważną rolę ogrywają w omawianej kwestii organizacje samorządowe, rolnicze, naukowe jednostki zajmujące się rolnictwem, a nade wszystko ośrodki doradztwa rolniczego, organizujące szkolenia np. z zakresu wdrażania zasad dobrej praktyki rolniczej, programów rolnośrodowiskowych, ekologizacji rolnictwa, agroturystyki, integrowanych metod produkcji itp.

Dużo jednak zależy od samych rolników, a w szczególności od ich chęci zapoznawania się z zasadami rolnictwa zrównoważonego. Podstawowym dokumentem, będącym bazą dla zapoznania się z metodami przyjaznymi dla środowiska jest **Kodeks Dobrej Praktyki Rolniczej**, wskazujący zasady postępowania i praktyczne rady jak minimalizować ujemne skutki gospodarki rolnej dla środowiska. Jest on zbiorem zasad gospodarki rolnej przyjaznej środowisku, której stosowanie zapewni trwałe i zrównoważone rozwój zarówno rolnictwa, jak i obszarów wiejskich. Może się jednak okazać, że nie każdy producent ma możliwość dotarcia do tego, a także innych dokumentów, zrozumienia ich treści, wypełnienia wniosków o dofinansowanie. Stąd też istotna jest forma i częstotliwość dostarczanych rolnikom informacji zarówno tych dotyczących teorii (kursy i szkolenia z zakresu teorii rolniczej, pomoc w wypełnianiu wniosków), jak i praktyki (np. kursy, szkolenia, pokazy na poletkach doświadczalnych, zwiedzanie i prezentacja systemów produkcji rolniczej uwzględniającej wymogi środowiska rolniczej zgodnej z zasadami ekorozwoju, a także nadzorowanie gospodarstw).

Dobrze przygotowana i przekazana informacja jest skutecznym, obok instrumentu finansowego, bodźcem dla wdrażania zrównoważonego sposobu gospodarowania obszarami rolniczymi, poprzez budowanie i podwyższanie świadomości ekologicznej ich mieszkańców, a zwłaszcza osób aktywnie związanych z produkcją rolną.

Literatura

Agenda 21, Instytut Ochrony Środowiska, Warszawa 1993.

Ciechowicz-McLean J., *Międzynarodowe prawo ochrony środowiska*, Wyd. Prawnicze LexiNexis, Warszawa 2001.

Kodeks Dobrej Praktyki Rolniczej, Ministerstwo Rolnictwa i Rozwoju Wsi, Warszawa 2002.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1997.

Plan Rozwoju Obszarów Wiejskich, informacje ze strony internetowej MRiRW, www.minrol.gov.pl.

Rolnictwo Ekologiczne w Polsce w 2004 r., Główny Inspektorat Jakości Handlowej Artykułów Rolno-Spożywczych, Sekcja ds. Rolnictwa Ekologicznego, Warszawa, 18 kwietnia 2005 r.

Wspieranie przedsięwzięć rolnośrodowiskowych, Krajowy Program Rolnośrodowiskowy – działanie Planu rozwoju obszarów wiejskich na lata 2004-2006, Materiał informacyjny MRiRW, wrzesień 2003.

Ustawa z 20 kwietnia 2004 r. o rolnictwie ekologicznym, Dz.U. z 2004, nr 93, poz. 898.

Ustawa z 21 kwietnia, Prawo ochrony środowiska, Dz.U. z 2001, nr 62, poz. 627 z późn. zm.

METODY AKTYWIZUJĄCE W EDUKACJI DLA ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU

1. Podejście tradycyjne i aktywizujące w procesie edukacji

W społeczeństwie zrównoważonym, będącym rezultatem wdrażania w danym kraju koncepcji zrównoważonego rozwoju, coraz większą rolę odgrywa edukacja, w tym edukacja ekologiczna. W procesie nauczania można wskazać dwa odmienne podejścia, jedno określić należy jako tradycyjne, drugie – jako aktywizujące.

Tradycyjne podejście do nauczania charakteryzuje przede wszystkim koncentracja na jednostronnym przekazywaniu wiedzy, od nauczającego do uczącego się¹. Nauczający jest osobą aktywną, przekazującą poprzez wykład – wiedzę. Uczący się jest w dużym stopniu biernym odbiorcą wiedzy. Rola uczącego się ogranicza się do zapamiętywania w większym lub mniejszym stopniu przekazywanych informacji. W wykładzie będącym tradycyjną metodą nauczania, kładziony jest nacisk na nabywanie przez uczącego się przede wszystkim wiedzy teoretycznej. Wykład tradycyjny ma także zalety – jest to metoda bardzo ekonomiczna, gdyż służy do przekazywania informacji licznej grupie osób. Oczywiście, wykład jest także użyteczny jako sposób wprowadzania w nowe problemy.

Krytyczne podejście do tradycyjnych metod nauczania przyczyniło się do powstania nowych metod. Cechą charakterystyczną tych metod w porównaniu do tradycyjnych jest akcentowanie aktywności, jest uczenie się przez doświadczenie, przez działanie. Można je określić terminem *metody aktywizujące*².

Metody aktywizujące dużą wagę przywiązują do łączenia teorii z praktyką, rozwijania wiedzy dotychczas posiadanej i jej wykorzystania, do roz-

* *prof. UG dr hab.; Uniwersytet Gdański, Wydział Zarządzania.*

¹ M. Łąguna, *Szkolenia*, Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 139.

² *Ibidem*, s. 14.

wiązywania konkretnych problemów, do pracy grupowej. Zdaniem M. Silbermana³, przy aktywnym trybie nauki uczestnicy sami wykonują większość pracy, wyrażają umysły – rozważają pomysły, rozwiązują problemy i stosują zdobytą wiedzę w praktyce. Uczucie aktywne według tego autora jest szybkim, zabawnym, wspierającym i angażującym uczestnika procesem. M. Kostera⁴ uważa, iż najbardziej wciągającym sposobem uczenia się są gry i ćwiczenia wymagające udziału każdego uczestnika. Wadą gier, według opinii autorki, jest kolosalna pracochłonność przygotowań, zaletą natomiast jest fantastyczny wpływ na zaangażowanie studentów.

M. Silberman⁵ przytacza opinie na temat efektywności nauczania w zależności od stosowanych metod. Efektywność nauczania mierzona stopniem wiedzy nabytej przez osobę uczącą się jest zdecydowanie wyższa przy wykorzystaniu metod aktywnych w porównaniu do metod tradycyjnych. W przypadku wykładu z wykorzystaniem narzędzi audiowizualnych jest to 20%, natomiast w przypadku metod aktywnych około 75%. Można tutaj zacytować stare chińskie przysłowie, które mówi: „Co słyszę – zapominam; co widzę – pamiętam; co robię – rozumiem”.

Do metod aktywizujących należy zaliczyć dyskusję, odgrywanie ról, analizę przypadków, a przede wszystkim gry symulacyjne.

2. Gra symulacyjna jako aktywizująca metoda nauczania

Szczególne miejsce wśród metod aktywizujących zajmują gry symulacyjne. Gra oznacza rywalizację, której uczestnicy dążą do osiągnięcia wyznaczonego celu, stosując się do określonych reguł postępowania⁶. Słowo „*simulatio*” oznacza naśladowanie, podobieństwo, odtwarzanie. Symulator jest to model pozwalający na odtwarzanie działań rzeczywistych w warunkach sztucznych, zazwyczaj w celach szkoleniowych⁷. Symulacja określana jest jako modelowanie, obrazowanie przeszłych, teraźniejszych lub przyszłych działań zarówno rzeczywistych, jak i hipotetycznych. Polega ona na

³ M. Silberman, *Uczymy się uczyć*, Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 7.

⁴ M. Kostera, A. Rosiak, *Zajęcia dydaktyczne*, Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk 2005, ss. 52-53.

⁵ M. Silberman, *Metody aktywizujące w szkoleniach*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004, s. 22.

⁶ J. Kosiński, M. Przybyła, W. Wudarczewski, *Gry i ćwiczenia kierownicze*, Wrocław 1991, s. 9.

⁷ W. Kopalinski, *Słownik wyrazów obcych*, WP, Warszawa 1983, s. 408.

postawieniu uczestników przed złożonymi problemami, które muszą rozwiązać poprzez podjęcie określonych decyzji⁸. Gra symulacyjna według W. Okonia⁹ jest modelem jakiejś sytuacji oryginalnej, jakiegoś fragmentu rzeczywistości, które miały, mają lub będą miały miejsce, a także mających charakter hipotetycznych. Istotą symulacji w grach jest obrazowanie lub modelowanie, mające na celu opis, wyjaśnienie lub ocenę rzeczywistych wydarzeń i zjawisk. Gra symulacyjna jest działaniem skierowanym na rozwiązanie rzeczywistego lub hipotetycznego problemu ujętego w modelu. K. Mellander zwraca uwagę na to, iż model symulacyjny umożliwia odtwarzanie działalności¹⁰.

Gra symulacyjna jest to zatem model złożonej, rzeczywistej lub hipotetycznej sytuacji rywalizacji, w której bierze udział szereg uczestników, odgrywających określone role, prowadzących działania mające na celu rozwiązywanie problemów i podejmujących decyzje pociągające za sobą konsekwencje. Gry symulacyjne można klasyfikować według różnych kryteriów.

Według *kryterium dziedziny* można je podzielić na: wojenne¹¹, przyrodnicze, ekonomiczne i inne. Według *kryterium narzędzia* można je podzielić na¹²: papierowe, planszowe, komputerowe.

Symulacje papierowe to tradycyjne gry wykorzystujące papier i długopis. Zaletą papierowych gier symulacyjnych jest fakt, iż są tanie. Wadą natomiast są trudności w prezentowaniu bardziej złożonych zależności przyczynowo-skutkowych.

Symulacyjne gry planszowe i komputerowe umożliwiają prezentację i rozwiązywanie bardziej złożonych sytuacji. Zaletą gier komputerowych jest możliwość szybkiego przeprowadzenia obliczeń. Podstawowa wada gier komputerowych związana jest z faktem, iż większość ludzi nie uczy się zbyt efektywnie, jeżeli wyłącznie patrzy na ekran komputera i stuka w klawiaturę.

⁸ R. Szczepanik, *Firma symulowana*, „Personel” 2000 nr 8.

⁹ W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, WSiP, Warszawa 1987, s. 311 i dalsze.

¹⁰ K. Mellander, *Länge leve lärandet*, Malmö 1991, s. 126.

¹¹ Dydaktyczną funkcję gier symulacyjnych pierwsi odkryli wojskowi, tworząc je w celu opanowania sztuki zachowania się w złożonych sytuacjach. Gry wojenne przybierają formy poligonów, gier planszowych i komputerowych, J. Skrzypek, M. Szubra, *TEES-2 Symulacyjna gra decyzyjna*, Poltext, Warszawa 1996.

¹² R. Szczepanik, *Firma ...*, op. cit.

rę. Symulowana sytuacja wydaje się zbyt wirtualna, a konsekwencje działań – nierealistyczne. Efekt – zabawa, ale bez nauki¹³.

Symulacja planszowa jest formą pośrednią między symulacją papierową a komputerową¹⁴. Gra planszowa składa się z wielu elementów: planszy, kart, instrukcji, formularzy i innych rekwizytów. Ze względu na to, iż wszystkie elementy występujące w grze planszowej mają postać fizyczną, przeprowadzone działania, a także skutki podejmowanych decyzji i realizowanych operacji są widoczne. Konkretnie działania są obrazowane zmianami na planszy, dzięki czemu gra planszowa pozwala na ogarnięcie i zrozumienie całej sytuacji. Gra planszowa odbywa się między ludźmi, a nie między ludźmi a komputerami. Na wysoką wartość dydaktyczną symulacji człowiek-model czyli symulacji planszowej zwracają uwagę E. Putkiewicz i M. Rusczyńska-Schiller¹⁵. Jak podkreślają wymienione Autorki obserwacje toku gry i ich analiza pozwalają stwierdzić, iż stwarza ona możliwości uaktywnienia wszystkich uczestników, rozwiązywania problemów w sposób wybrany przez uczestników, wykorzystania i rozwijania dotychczas posiadanej wiedzy, rozwijania umiejętności współpracy w grupie.

Symulacyjna gra planszowa charakteryzuje się szeregiem cech: aktywnością – konstrukcja gry stymuluje aktywność uczestników; interdyscyplinarnością, a rozwiązywanie problemów występujących w grze wymaga z reguły wiedzy z wielu dyscyplin; dynamicznością – gra opiera się na sytuacjach ulegających zmianom w miarę postępu w rozwiązywaniu problemów; samodzielnością w podejmowaniu decyzji; konkurencyjnością – jest modelem sytuacji konkurencyjnej; zespołowością – grupowe podejście do zrozumienia sytuacji, podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów, zawartością elementu zabawy¹⁶.

Należy podkreślić, iż Szwecja ma długoletnie doświadczenia w zakresie stosowania w edukacji gier symulacyjnych. Szwecja należy do krajów wiodących w skali światowej, jeżeli chodzi o poziom komputeryzacji gospodarki i dostępu do Internetu. Pomimo tego właśnie planszowe gry symulacyjne

¹³ Ibidem.

¹⁴ Symulacja planszowa – symulacja typu człowiek-model; symulacja komputerowa – symulacja typu człowiek-komputer. R.F. Barton, *Wprowadzenie do symulacji i gier*, WNT, Warszawa 1974.

¹⁵ E. Putkiewicz, M. Rusczyńska-Schiller, *Gry symulacyjne w szkole*, WSiP, Warszawa 1983, s. 18 i dalsze.

¹⁶ P. Berkowski, *Zabawmy się w biznes*, „Personel” 2000 nr 19; P.A. Gryko, *Pouczająca zabawa*, „Personel” 2001 nr 3.

są szeroko stosowane zarówno w szkolnictwie wyższym w edukacji studentów, jak i w szkoleniu menedżerów.

Przy planszowej grze symulacyjnej nie korzysta się z komputerów, ponieważ ukrywają one to, co chcemy w prosty sposób przedstawić: obraz w jaki różne elementy funkcjonowania podmiotu gospodarczego są ze sobą powiązane ¹⁷.

3. Edukacja dla zrównoważonego rozwoju przy wykorzystaniu minigier symulacyjnych

W edukacji dla zrównoważonego rozwoju mogą być wykorzystane papierowe minigry symulacyjne. Jako przykłady można podać dwie minigry, jedną na temat instrumentów ochrony środowiska oraz drugą dotyczącą inwestycji w ekoprzemysł.

Czas trwania minigier wynosi od dwóch do czterech godzin lekcyjnych. Gry należy rozpocząć od powołania 4-6 osobowych zespołów. Należy zapewnić warunki uniemożliwiające kontaktowanie się zespołów w czasie gry. Wszystkie zespoły otrzymują instrukcję dla uczestników gry, zasady gry oraz formularze rozgrywki.

Pierwsza minigra symulacyjna¹⁸ przedstawia układ funkcjonowania i oddziaływania na jednostki gospodarujące ekonomicznych, technicznych i prawnych środków ochrony środowiska naturalnego. Przede wszystkim przedstawia ona wpływ układu ekonomicznych środków ochrony środowiska (kary, odszkodowania, opłaty, dotacje, ulgi podatkowe) na podejmowane decyzje dotyczące technicznych środków ochrony środowiska oraz na kształtowanie się kosztów i wyników ekonomicznych jednostki przemysłowej.

Koncern, w skład którego wchodzi zakłady branż przemysłowych oddziałujących w wysokim stopniu szkodliwie na otaczające środowiska naturalne przez emisję zanieczyszczeń, prowadzi działalność eksploatacyjną, a także inwestycyjną. Działalność inwestycyjna jest prowadzona w związku z rozbudową zakładów wynikającą z konieczności ciągłego wzrostu produkcji przemysłowej, związanego ze wzrostem popytu. Wzrostowi produkcji przemysłowej, powodującemu wzrost zanieczyszczeń środowiska natural-

¹⁷ H. Guryń, *Jabłka i pomarańcze*, „Personel i Zarządzanie” 2005 nr 3.

¹⁸ Por. J. Leśniak, *Planowanie przestrzenne*, PWN, Warszawa 1985, ss. 182-187.

nego, powinna towarzyszyć odpowiednia rozbudowa urządzeń infrastruktury sozologicznej.

Powołuje się zespół do opracowania programu rozbudowy obiektów infrastruktury sozologicznej (oczyszczalni ścieków) w zakładach koncernu. Gra trwa 12 umownych okresów. Co okres należy podejmować dwie decyzje, będące uzgodnionymi decyzjami komisji, dotyczące rozbudowy urządzeń redukujących zanieczyszczenia ścieków. Decyzja pierwsza dotyczy wielkości pożyczki zaciąganej na rozbudowę oczyszczalni ścieków, decyzja druga dotyczy wyboru rodzaju i wielkości oczyszczalni ścieków. Podejmując pierwszą decyzję należy prognozować przyrost ilości ścieków, który nastąpi w przyszłości. Należy zaciągnąć pożyczkę w takiej wysokości, aby mieć wystarczające środki finansowe na zbudowanie oczyszczalni ścieków.

W grze decyzje podejmowane są z punktu widzenia jednostki gospodarczej, a nie ogólnospołecznego. W związku z tym niewłaściwy układ kar i opłat może wpływać na rozbieżność efektywności indywidualnej i ogólnospołecznej.

Druga minigra symulacyjna – inwestycje w ekoprzemysłe, dotyczy zakładu produkującego techniczne urządzenia chroniące środowisko naturalne.

Powołuje się zespół do opracowania strategii rozwoju przedsiębiorstwa ekoprzemysłowego, produkującego katalizatory do samochodów. Gra trwa 15 umownych okresów. Co okres należy podejmować decyzję inwestycyjną, będącą uzgodnioną decyzją zespołu, dotyczącą skali zwiększenia zdolności produkcyjnej przedsiębiorstwa. Zadaniem zespołu jest wybór optymalnej strategii rozwoju przedsiębiorstwa, tj. minimalizacji łącznych kosztów (nakłady inwestycyjne + koszty utrzymania rezerwy zdolności produkcyjnej).

Należy podkreślić, iż w prezentowanych minigrach symulacyjnych zawarte są pewne uproszczenia. Gra nie stara się odtworzyć rzeczywistości w sposób absolutnie ścisły. Doprowadziłoby to bowiem do stworzenia zbyt skomplikowanego modelu, którego rozwiązanie zajęłoby zbyt dużo czasu i który stałby się bezwartościowy dla celów dydaktycznych. Niemniej gra jest wystarczająco realna.

4. Edukacja dla zrównoważonego rozwoju przy wykorzystaniu makro gry symulacyjnej „Zarządzanie bankiem ochrony środowiska”

Gra finansowa *Zarządzanie bankiem ochrony środowiska* jest symulacją planszową. Stworzony został symulacyjny model instytucji finansowej¹⁹. Jako model wybrany został uniwersalny bank proekologiczny, gdyż jest to instytucja, w której kompleksowo występują problemy finansowe. Plansza gry jest graficznym odzwierciedleniem rynków finansowych, realizacji operacji finansowych, cyrkulacji instrumentów finansowych oraz bilansu instytucji finansowej. Gra jest bardzo dobrym przykładem realizacji koncepcji *Learning by action (Uczenie przez działanie)* oraz symuluje działanie w rzeczywistych warunkach gospodarki rynkowej – konkurencji i ryzyka. Gra jest:

- ❑ ćwiczeniem sztuki zarządzania finansami,
- ❑ możliwością wykorzystania i rozwijania wiedzy i kompetencji dotychczas posiadanych,
- ❑ przewodnikiem po rynkach finansowych (rynek finansowy ochrony środowiska, rynek kredytowy, rynek papierów wartościowych, rynek walutowy) i ich mechanizmach,
- ❑ zwierciadłem funkcjonowania giełdy (analiza techniczna, fundamentalna, intuicja finansowa),
- ❑ lekcją podejmowania decyzji finansowych,
- ❑ kształceniem umiejętności oceny zdolności kredytowej firmy i osoby fizycznej oraz oceny ryzyka finansowego (metoda *credit-scoring*, analiza SWOT),
- ❑ warsztatem tworzenia pozycji konkurencyjnej firmy w gospodarce rynkowej,
- ❑ treningiem w samodzielnym rozwiązywaniu problemów ekonomicznych,
- ❑ instrumentem rozwijania umiejętności współdziałania w grupie i zespołowego podejmowania decyzji.

¹⁹ Symulacyjna gra finansowa została przez Autora stworzona w okresie pobytu na Uniwersytecie w Lund w Szwecji w latach 1991-1993. Testowana była na setkach uczestników – studentów oraz praktyków i wielokrotnie modyfikowana.

W grze występują problemy strategii finansów, strategii instytucji finansowej, zagadnienia inwestycji, marketingu, rachunkowości, analizy finansowej. Gra ukazuje m.in.:

- ❑ wpływ takich czynników jak ceny, koszty, prowizje, rynki finansowe, konkurencja i szereg innych na wyniki ekonomiczne instytucji finansowej,
- ❑ konstrukcję bilansu przedsiębiorstwa,
- ❑ znaczenie wiedzy, kompetencji, umiejętności podejmowania decyzji ekonomicznych w działalności jednostek gospodarczych.

Uczestnicy *Gry* działają w zespołach tworzących mini-zarządy banków, każdy członek zespołu pełni określone funkcje, ma określony zakres obowiązków, ponosi odpowiedzialność za segment rynku finansowego. Członkowie zespołu wspólnie ustalają strategię zarządzania finansami, funkcjonowania instytucji finansowej – uniwersalnego banku proekologicznego. W trakcie *Gry* uczestnicy oprócz planszy posługują się zestawem rekwizytów: kartami symbolizującymi operacje finansowe, minikartami symbolizującymi instrumenty finansowe. Uzyskują także określone informacje mogące wpływać na podejmowane decyzje finansowe.

Zakres działalności poszczególnych uczestników pełniących określone funkcje w banku komercyjnym przedstawia się następująco:

- ❑ Dyrektor departamentu ekologicznego – działalność na rynku finansowym ochrony środowiska. Instrumenty finansowe: kredyty proekologiczne, obligacje ekologiczne, certyfikaty ekologiczne, ekologiczne fundusze inwestycyjne. Udzielanie przedsiębiorstwom przemysłowym preferencyjnych kredytów proekologicznych, krótko-średnio-terminowych na realizację projektów ekologicznych, dokonywanie oceny standingu finansowego przedsiębiorstw i oceny projektów ekologicznych. Obrót: kupno – sprzedaż certyfikatów ekologicznych na rynku uprawnień do zanieczyszczeń. Obrót obligacjami ekologicznymi: emisja i wykup obligacji ekologicznych;
- ❑ Dyrektor operacyjny – działalność na rynku depozytowo-kredytowym. Przeprowadzanie bankowych operacji czynnych – udzielanie przedsiębiorstwom i osobom fizycznym – kredytów komercyjnych. Przeprowadzanie bankowych operacji biernych – przyjmowanie od przedsiębiorstw i osób fizycznych wkładów (lokat). Emisja papierów wartościowych banku komercyjnego: obligacji bankowych, akcji banku;

- ❑ Dyrektor domu maklerskiego – działalność na rynku kapitałowym – pierwotnym i wtórnym. Obrót papierami wartościowymi. Składanie ofert kupna – sprzedaży akcji przedsiębiorstw i obligacji skarbowych. Kupno i sprzedaż na Gieldzie Papierów Wartościowych akcji i obligacji skarbowych. Obrót opcjami akcyjnymi;
- ❑ Dyrektor inwestycyjny – działalność w zakresie: funduszy inwestycyjnych, funduszy Venture Capital, obligacji korporacyjnych (zamiennych i śmieciowych), municypalnych, instrumentów rynku pieniężnego – bonów skarbowych, bonów pieniężnych, bonów komercyjnych;
- ❑ Dyrektor departamentu walutowego – działalność na rynku walutowym. Kupno i sprzedaż walut: euro (EUR), dolarów (USD), funtów (GBP), franków szwajcarskich (CHF), jenów (JPY). Obrót opcjami walutowymi oraz swapami walutowymi;
- ❑ Dyrektor ekonomiczny – ewidencja kosztów i przychodów oraz operacji finansowych w okresie działalności banku. Sporządzenie rachunku wyników i bilansu banku po zakończeniu rocznej działalności. Przy sporządzaniu bilansu banku istotna jest współpraca całego zespołu pod przewodnictwem dyrektora ekonomicznego, dzięki czemu bilans może być sporządzony sprawnie i prawidłowo, a pozostali uczestnicy zespołu poznają aktualną sytuację finansową banku i mogą planować strategię dalszego działania;
- ❑ Zakres działalności osób pełniących określone funkcje w Centrum (Bank Centralny oraz rynki finansowe) – Prezes, I vice-prezes, II vice-prezes: przeprowadzanie operacji finansowych w Banku Centralnym oraz na rynkach finansowych, ustalanie pozycji konkurencyjnej banków komercyjnych na rynku.

Gra *Zarządzanie bankiem ochrony środowiska* składa się z pięciu etapów:

1. Wstępny – wykład wprowadzający. Prezentacja podstawowych problemów występujących w Grze. Omówienie niezbędnej do uczestniczenia w grze wiedzy przede wszystkim z takich dyscyplin jak finanse, rachunkowość, strategia firmy, analiza ekonomiczna. Wyjaśnienie zasad i reguł obowiązujących w Grze.
2. Organizacyjny – powołanie od pięciu do siedmiu zespołów, tworzących mini-zarządy. Liczebność zespołu: od 3 do 6 osób. Obsadzenie poszczególnych stanowisk w zarządach banków komercyjnych oraz w zarządzie

Centrum. Przeprowadzenie quizów kompetencji dla poszczególnych dyrektorów – członków zespołów.

3. Przeprowadzenie pierwszego (instruktażowego) roku Gry. Symulacja działalności banków w warunkach gospodarki nakazowo-rozdzielczej. Wszystkie zespoły (banki) realizują jednakowe operacje finansowe, na zakończenie roku każdy zespół sporządza rachunek strat i zysków oraz bilans. Sytuacja proekologicznego banku komercyjnego w momencie rozpoczęcia I roku Gry. Zasięg przestrzenny działalności ograniczony do obszaru Miasta. Zasięg operacji finansowych ograniczony do operacji depozytowo-kredytowych. Wszystkie banki komercyjne rozpoczynają grę dokładnie w takich samych warunkach, jeżeli chodzi o strukturę i wysokość aktywów (pieniądze, kredyty, akcje, obligacje, majątek trwały) oraz strukturę i wysokość pasywów (zobowiązania krótkoterminowe, długoterminowe, kapitał własny).
4. Przeprowadzenie lat od drugiego do czwartego Gry. Symulacja działalności banków w warunkach gospodarki rynkowej. Zespoły (banki) podejmują samodzielne decyzje i realizują operacje finansowe. Na zakończenie każdego roku każdy zespół (bank komercyjny) sporządza rachunek strat i zysków oraz bilans.
5. Podsumowanie Gry. Prezentacja wyników. Ustalenie rankingu zespołów-banków.

Zespoły konkurują ze sobą na rynkach finansowych. Zadaniem każdego zespołu jest najefektywniejsze prowadzenie instytucji finansowej w okresie 3-4 lat (30 godzin w ciągu kilku dni). Każdy zespół samodzielnie podejmuje decyzje ekonomiczne i rozwiązuje różne problemy. Wygrywa zespół, który uzyska najlepsze rezultaty ekonomiczne.

Rozwój i sukces banku (zespołu) uzależnione są przede wszystkim od wyboru strategii, racjonalności decyzji podejmowanych przez poszczególnych członków zespołu oraz od tego, w jakim stopniu udaje się określoną strategię oraz decyzje realizować w konkurencji z innymi bankami.

Gra odbywa się między ludźmi a nie między ludźmi a komputerami. Jednak Gra może być skojarzona z komputerem. Zespoły mogą wykorzystywać komputery dla celów informacji i sprawozdawczości. Pozwala to uczestnikom zobaczyć w jaki sposób komputer jest używany do pomocy w faktycznych operacjach w praktyce życia gospodarczego.

5. Efektywność gier symulacyjnych

W toku procesu edukacji na Wydziale Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego przeprowadzono pomiar stopnia akceptacji przez uczestników gier symulacyjnych – minigier i makrogrzy. W badaniach ankietowych studenci wysoko oceniają taki sposób prowadzenia zajęć. Głównym celem badań ankietowych dotyczących gry symulacyjnej *Zarządzanie bankiem ochrony środowiska* było dokonanie oceny czynników, które wpływają na efektywność gry jako narzędzia edukacji. Badaniami ankietowymi w latach 1996-2005 objęto 608 osób (tabela 1).

**Tabela 1. Opinia uczestników na temat gry symulacyjnej
*Zarządzanie bankiem ochrony środowiska***

Ocena gry symulacyjnej <i>Zarządzanie bankiem ochrony środowiska</i> jako formy prowadzenia zajęć	Uczestnicy gry	
	liczba	%
Bardzo wysoka (6)	181	29,8
Wysoka (5)	372	61,2
Średnia (4)	53	8,7
Niska (3)	2	0,3
Bardzo niska (2)	0	0
Razem	608	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych przeprowadzonych przez Autora wśród studentów Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego oraz praktyków (Podyplomowe Studium Auditingu Ekologicznego UG).

Gra spotyka się, jak wskazują wyniki badań, z wyraźną akceptacją studentów i praktyków. Zaledwie dwie osoby, tj. 0,3% spośród ankietowanych oceniło ją nisko (3). Akceptacja, obok wartości merytorycznych, jakości Gry *Zarządzanie bankiem ochrony środowiska*, jest niewątpliwie warunkiem efektywności procesu edukacji.

Z przeprowadzonych wśród uczestników badań ankietowych wynika, iż szereg czynników wpływa na zdecydowaną akceptację Gry. Analiza wypowiedzi ankietowanych wskazuje na fakt, iż Gra przyspiesza proces uczenia się. Uczestnicy podkreślali, iż Gra wymaga od nich kreatywnego myślenia i wyobraźni. Oto wypowiedź na ten temat: „Gra była ciekawym, nowym i pożytecznym doświadczeniem. Taka forma prowadzenia zajęć ma ogromną przewagę nad metodami tradycyjnymi, gdyż wymaga od uczestników prawdziwego zaangażowania, kreatywnego myślenia i wyobraźni a jedno-

częściej przyspiesza i ułatwia przyswajanie nowej wiedzy. Bez wątpienia nie był to czas stracony”.

Na uwagę zasługują wypowiedzi, w których ankietowani podkreślają rolę Gry jako możliwości praktycznego wykorzystania i rozwijania wiedzy z wielu dyscyplin i poznania jak w praktyce funkcjonują rynki finansowe i proekologiczny bank komercyjny. Oto wypowiedzi na ten temat:

- ❑ niezaprzeczalnie gra symulacyjna, w której braliśmy udział, jest najlepszym sposobem wykorzystania w praktyce wiedzy teoretycznej;
- ❑ gra symulacyjna to doskonała okazja do praktycznego wykorzystania i rozwijania posiadanej wiedzy;
- ❑ gra symulacyjna była najbardziej interesującym doświadczeniem w całej naszej dotychczasowej edukacji. Była również najciekawszą formą prowadzenia zajęć, pozwalającą w pełni wykorzystać zdobytą wiedzę z wielu dyscyplin, jak również poszerzyć ją o nową wiedzę i spostrzeżenia;
- ❑ tematyka, którą porusza gra jest szeroka i wymaga od uczestników wykorzystania wiedzy z wielu dziedzin.

Uczestnicy uwypuklili także istotny ich zdaniem walor Gry, jakim jest rozwijanie umiejętności współdziałania w grupie oraz podejmowania decyzji. Oto opinie na ten temat:

- ❑ uważamy, że każdy z nas nabył podczas tej Gry nowych umiejętności, takich jak m.in. umiejętność podejmowania szybkich decyzji czy sztuka pracy w zespole. Mieliśmy możliwość poczuć się jak prawdziwi uczestnicy rynku finansowego;
- ❑ gra rozwija umiejętności współpracy w zespole, a także pomaga zrozumieć skutki i efekty podejmowanych decyzji;
- ❑ niezmiernie ważną zaletą tego sposobu prowadzenia zajęć jest motywowanie do pracy w zespole oraz wzajemnego respektowania podejmowanych decyzji;
- ❑ gra uczy jak współpracować w grupie, aby osiągnąć wspólny cel;
- ❑ uczestnictwo w tej Grze nauczyło każdego z nas pracy w zespole w klimacie konkurencji, a także umożliwiło podejmowanie decyzji na rynkach finansowych.

Innymi czynnikami wpływającymi na akceptację przez uczestników Gry była atmosfera panująca w trakcie rozgrywki, która pasjonuje, zaciekawia, wciąga oraz element zabawy. Oto niektóre wypowiedzi uczestników:

- ❑ gra jest wspaniałym sposobem prowadzenia zajęć, nie tylko uczy ale i bawi. Były to najbardziej pouczające i pasjonujące zajęcia podczas czterech lat studiów;
- ❑ generalnie stwierdzam, że ta gra to wspaniały pomysł na pogodzenie nauki z zabawą;
- ❑ gra była jednym z niewielu zajęć na studiach, które pozwalały na wykorzystanie nabytej wiedzy, jednocześnie posiadając elementy zabawy. Są to zajęcia, które większość studentów będzie pamiętała przez długie lata;
- ❑ gra jednocześnie bawi i uczy.

Literatura

- Barton R.F., *Wprowadzenie do symulacji i gier*, WNT, Warszawa 1974.
- Berłowski P., *Zabawmy się w biznes*, „Personel” 2000 nr 19.
- Gryko P.A., *Pouczająca zabawa*, „Personel” 2001 nr 3.
- Guryn H., *Jabłka i pomarańcze*, „Personel i Zarządzanie” 2005 nr 3.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych*, WP, Warszawa 1983.
- Kostera M., Rosiak A., *Zajęcia dydaktyczne*, Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Koziński J., Przybyła M., Wudarzewski W., *Gry i ćwiczenia kierownicze*, Wrocław 1991.
- Leśniak J., *Planowanie przestrzenne*, PWN, Warszawa 1985.
- Łaguna M., *Szkolenia*. Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Mellander K., *Länge leve lärandet*, Malmö 1991.
- Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, WSiP, Warszawa 1987.
- Putkiewicz E., Ruszczyńska-Schiller M., *Gry symulacyjne w szkole*, WSiP, Warszawa 1983.
- Silberman M., *Metody aktywizujące w szkoleniach*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004.
- Silberman M., *Uczymy się uczyć*, Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Skrzypek J., Szubra M., *TEES-2 Symulacyjna gra decyzyjna*, Poltext, Warszawa 1996.
- Szczepanik R., *Firma symulowana*, „Personel” 2000 nr 8.

POLSKA STRATEGIA EDUKACJI EKOLOGICZNEJ W ŚWIETLE DOŚWIADCZEŃ EDUKACJI NA RZECZ ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU W NIEMCZECH

1. Wprowadzenie

W dniach 13-15 października 2003 roku na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach odbyły się polsko-niemieckie warsztaty nt. *Zrównoważony rozwój – od naukowego badania do strategii politycznej*. Jeden z wiodących bloków tematycznych został poświęcony rozumieniu i upowszechnianiu strategii zrównoważonego rozwoju, w tym – edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Obrady uświadomiły uczestnikom spotkania przepaść w zakresie rozumienia, sposobu upowszechniania i metod wdrażania zrównoważonego rozwoju między oboma krajami. Współorganizatorzy warsztatów – Andrzej Kiepas i Gerhard Banse – w taki sposób ujęli tę różnicę we *Wprowadzeniu* do publikacji pokonferencyjnej: „W dyskusjach nad zrównoważonym rozwojem toczących się w Polsce pierwszoplanową rolę odgrywa komponent ekologiczny, podczas gdy w Niemczech od mniej więcej dziesięciu lat nie występuje on już tak silnie. Tutaj dominują inne tematy, takie jak bezrobocie, ubezpieczenie społeczne czy równość szans”¹. Poniższe opracowanie ma na celu ukazanie tych różnic, a zwłaszcza właściwego Niemcom podejścia do edukacji dla zrównoważonego rozwoju.

* *prof. dr hab.; Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy; Zakład Filozofii Ekorozwoju i Polityki Ekologicznej Instytutu Nauk Politycznych.*

¹ G. Banse, A. Kiepas, *Wprowadzenie*, (w:) idem (red.), „Zrównoważony rozwój: Od naukowego badania do politycznej strategii”, Berlin 2005, s. 26 [26]. Książka ukazała się w postaci dwóch odrębnych woluminów: jeden zawiera wszystkie teksty w języku polskim, drugi – niemieckim (G. Banse, A. Kiepas (Hg.), *Nachhaltige Entwicklung: Von der wissenschaftlichen Forschung zur politischen Umsetzung*, Berlin 2005). Cyfry w kwadratowych nawiasach podane po numerze strony oznaczają numery stron w publikacji niemieckojęzycznej.

2. Międzynarodowa polityka ochrony środowiska a ewolucja edukacji ekologicznej

W kształtowaniu i upowszechnianiu zasady zrównoważonego rozwoju w życiu społecznym i politycznym olbrzymią rolę odegrały światowe konferencje organizowane pod auspicjami Organizacji Narodów Zjednoczonych: w Sztokholmie (5-16 czerwca 1972 r.), w Rio de Janeiro (3-14 czerwca 1992 r.) i w Johannesburgu (26 sierpnia – 4 września 2002 r.). Choć pod hasłem zrównoważonego rozwoju przebiegały tylko dwie spośród nich – sztokholmska i johannesburska – wszystkie można uznać za kontynuację nowego podejścia do ochrony środowiska, które po raz pierwszy znalazło wyraz w raporcie Sekretarza Generalnego ONZ U Thanta pt. *Człowiek i jego środowisko* (26 czerwca 1969 r.).

Mimo że Raport U Thanta został przygotowany pod presją społecznych niepokojów o pogarszający się stan środowiska przyrodniczego i negatywny wpływ tego procesu na jakość ludzkiego życia, nie ograniczał się do kręgu tradycyjnych problemów ochrony przyrody. Wręcz przeciwnie, daleko wykraczał poza te kwestie. Ogólnoświatowy kryzys dotyczący stosunku człowieka do środowiska został w nim przedstawiony w ścisłym powiązaniu z takimi kwestiami, jak: eksplozja demograficzna, bezplanowy rozwój stref miejskich, zmniejszanie się wolnych terenów, wyniszczenie ziem uprawnych, niebezpieczeństwo wyginięcia wielu form życia roślinnego i zwierzęcego, słaba integracja rozwoju techniki z wymogami środowiska. Z punktu widzenia zagadnienia poruszanego na stronach tego artykułu zasługuje na podkreślenie fakt, że w tym dokumencie kwestie środowiskowe zostały ściśle połączone z zagadnieniami społecznymi i że nie zabrakło w nim miejsca na omówienie ważnych spraw gospodarczych, politycznych i kulturowych. Raport nadał nowy kierunek myśleniu o ochronie przyrody jako ochronie środowiska człowieka:

- w porównaniu z nowopowstałymi organizacjami zielonych wyróżniało go dążenie do usytuowania kwestii kryzysu środowiskowego wewnątrz instytucjonalnych ram systemów politycznych;
- w odróżnieniu od radykalnych koncepcji ekologicznych kontynuujących ducha sprzeciwu ruchów kontestatorskich roku 1968 cechował go realizm i ukierunkowanie na całościowe, wieloaspektowe ujęcie problemu kryzysu środowiskowego;

- w zestawieniu do nowych prądów tzw. ekofilozofii charakteryzował go umiarkowany antropocentryzm aksjologiczny², podporządkowany tezie o potrzebie zażegnania kryzysu środowiskowego w imię zapewnienia ludzkości możliwości urzeczywistnienia jej słusznych aspiracji.

Konferencja Sztokholmska została przyjęta z rezerwą przez koła gospodarcze oraz rządy najbogatszych krajów świata. Obawiano się wzrostu kosztów produkcji i osłabienia pozycji potęg gospodarczych na światowym rynku³. Jak wykazały kolejne lata, nie bez podstaw. Rozwiązania administracyjne w dziedzinie ochrony środowiska oraz tzw. technologie „końca rury” generowały w latach siedemdziesiątych dodatkowe koszty funkcjonowania przedsiębiorstw. Poza tym konferencja zbiegła się w czasie z publikacją pierwszego raportu Klubu Rzymskiego pt. *Granice wzrostu*. Przygotowana przez zespół naukowców z Massachusetts Institute of Technology pod kierunkiem Denisa Meadowsa ekspertyza dobrze uwypukliła rozmiar i głębię problemów środowiskowych, ale nie sprzyjała przenikaniu tych kwestii do wnętrza ram instytucjonalnych systemów politycznych i ich przenoszeniu na obszar życia gospodarczego społeczeństw. Zarysowana w niej koncepcja „wzrostu zerowego” spotkała się z krytyką wielu środowisk. Postulat zatrzymania wzrostu ekonomicznego na ówczesnym etapie nie odpowiadał sferom gospodarczym, nastawionym na konsumpcjonizm masom i politykom, do tego natrafiał na barierę w postaci wyścigu gospodarczego dwóch systemów społeczno-politycznych, tj. kapitalizmu i socjalizmu. Krótko mówiąc, realizacja postulatów Raportu U Thanta i Konferencji Sztokholmskiej wymagała uporania się z problemem sprzeczności między celami ekonomicznymi, społecznymi i środowiskowymi. Takie zadanie wzięła na swoje barki powołana w 1983 r. Komisja ONZ ds. Środowiska i Rozwoju pod kierownictwem byłej premier Norwegii Gro Haarlem Brundtland. Przygotowany przez nią raport z 1987 r. pt. *Nasza wspólna przyszłość* powstał dzięki ściślejszej współpracy z przedstawicielami świata biznesu. Została

² Patrz szerzej: A. Papuziński, *Wstęp*, (w:) idem (red.), „Wprowadzenie do filozoficznych problemów ekologii”, Bydgoszcz 1999, ss. 6-7. W niemieckiej literaturze przedmiotu zwykło się w takim przypadku mówić o „oświeconym” antropocentryzmie.

³ O próbach zablokowania przygotowań do Konferencji Sztokholmskiej przez najbogatsze kraje świata oraz przyczynach takiej postawy przywódców tych państw można się dowiedzieć z odtajnionych po trzydziestu latach dokumentów brytyjskiego Foreign Office. (Por. A. Leszczyński, *Jak próbowano zablokować porozumienie w sprawie ochrony środowiska*, „Gazeta Wyborcza” z 9 stycznia 2002 r., dodatek „Nauka”. Autor podaje tę informację za tygodnikiem „New Scientist” z 2 stycznia 2002 r.)

w nim rozwinięta koncepcja zrównoważonego rozwoju jako koncepcja rozwoju gospodarczego pożądanego społecznie, dopuszczalnego ekologicznie i uzasadnionego ekonomicznie. Odniosła ona zdecydowany sukces w trakcie pierwszego szczytu Ziemi w Rio de Janeiro.

Opisane trudności w sferze prowadzenia polityki ekologicznej na miarę idei U Thanta zaważyły na kształcie edukacji związanej z tą polityką. Nie ulega wątpliwości, że Konferencja Sztokholmska przyczyniła się do spopularyzowania edukacji ukierunkowanej na ochronę środowiska. Ale jest także pewne, że niedocenione na niej sprzeczności między ekologicznym i gospodarczym aspektem życia społecznego zamknęły ją w ciasnych granicach koncepcji edukacji ekologicznej rozumianej jako „proces poznawania wartości środowiska w celu poszerzenia wiadomości i rozwijania umiejętności potrzebnych do zrozumienia oraz oceny wzajemnych stosunków między człowiekiem i jego otoczeniem”⁴. Sytuacja zaczęła się zmieniać po upływie dwudziestu lat, wraz z przemianami w międzynarodowej polityce ochrony środowiska zapoczątkowanymi w trakcie konferencji w Rio nt. *Środowisko i rozwój*.

Niestety, nie wszystkie państwa wzięły tę samą lekcję na tej konferencji. Republika Federalna Niemiec wkroczyła na drogę edukacji dla zrównoważonego rozwoju. W Polsce praktycznie nie zmieniło się nic poza hasłami. Przygotowany w 1999 r. przez Ministerstwo Ochrony Środowiska, Zasobów Naturalnych i Leśnictwa oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej dokument polityczny o nazwie Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej *Przez edukację do zrównoważonego rozwoju* pozostał martwym zapisem deklaracji ukierunkowania edukacji na zrównoważony rozwój. Między częścią I *Zrównoważony rozwój a edukacja* i częścią II *Organizacja edukacji ekologicznej w Polsce* brak korelacji. Dobremu opisowi idei i celów zrównoważonego rozwoju z części I nie odpowiadają zadania stawiane edukacji formalnej ani w zakresie wychowania przedszkolnego⁵, ani w zakresie szkoły podstawowo-

⁴ D. Cichy, E. Buchcic, *Dylematy edukacji środowiskowej*, (w:) J. W. Czartoszewski (red.), „Konflikty społeczno-ekologiczne”, Warszawa 2003, s. 124.

⁵ „Celem wychowania przedszkolnego w sferze kształtowania świadomości ekologicznej jest przede wszystkim: 1) wyzwalanie chęci oraz kreowanie umiejętności obserwowania środowiska naturalnego; 2) kształtowanie wrażliwości zarówno na piękno jak i na szkody w środowisku; 3) uczenie szacunku dla innych istot; 4) oddziaływanie na styl życia i świadomość ekologiczną rodziców; 5) kształtowanie nawyków i zachowań proekologicznych w życiu codziennym.” (*Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej Przez edukację o zrównoważonego rozwoju*, MŚ, Warszawa 1999, cz. 2 pkt 1.1)

wej i ponadpodstawowej⁶, ani w zakresie szkolnictwa wyższego⁷. Wyznaczone zadania służą realizacji celów tradycyjnie rozumianej ochrony przyrody i – może jeszcze – zwalczaniu postawy konsumpcyjnej⁸, i to akurat w społeczeństwie, które na masową skalę cierpi na braki w zakresie koszyka dóbr i usług niezbędnego do zaspokojenia wielu podstawowych potrzeb biologicznych, społecznych i kulturowych: jak wynika z nieco późniejszego opracowania (2001 r.) poniżej minimum egzystencji żyje w Polsce 9,5% osób, ustawowej granicy ubóstwa – 15%, minimum socjalnego – 57%⁹.

⁶ „Podstawowym zadaniem całej społeczności szkolnej – dyrekcji, nauczycieli, uczniów i ich rodziców – winno stać się wykorzystanie możliwości zawartych w podstawie programowej, w celu wyzwolenia i utrwalenia u uczniów potrzeby życia zgodnego z ideami zrównoważonego rozwoju. Można to osiągnąć m.in. przez:

- kształtowanie człowieka świadomego swej jedności ze środowiskiem przyrodniczym i społeczno-kulturowym,
- rozwijanie umiejętności obserwowania środowiska oraz gromadzenia o nim informacji,
- poznanie praw i współzależności rządzących przyrodą, a także zachodzących pomiędzy przyrodą a człowiekiem,
- kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów zgodnie z posiadaną wiedzą i przyswojonym systemem wartości,
- pobudzanie wrażliwości na piękno przyrody i ład przestrzenny,
- kształtowanie postawy szacunku dla życia i zdrowia, zarówno własnego, jak i wszystkich innych istot,
- prowadzenie aktywnych form edukacji w terenie, np. »zielone szkoły«,
- współpracę między nauczycielami w tworzeniu klimatu sprzyjającego realizacji podstawowych celów edukacji ekologicznej.” (Ibidem, cz. 2 pkt 1.2)

⁷ „Edukacja środowiskowa w szkołach wyższych powinna polegać na:

1. Kształceniu mającym na celu wprowadzenie w problematykę środowiskową przyszłych absolwentów wszystkich szkół wyższych. Zakres tego kształcenia, jego formy i obligatoryjność należy traktować w sposób zróżnicowany.
2. Przygotowywaniu specjalistów do pracy zawodowej w zakresie ochrony środowiska.
3. Organizowaniu studiów podyplomowych uzupełniających wiedzę w zakresie ochrony środowiska.
4. Kształceniu na poziomie wyższym na studiach bezzawodowych, uniwersalnych, tzw. europejskich.
5. Prowadzeniu nieformalnej edukacji ekologicznej przez organizowanie otwartych uniwersytetów i wykładów.” (Ibidem, cz. II pkt 1.3)

⁸ Po zapoznaniu się z projektem omawianej strategii Lubomira Domka stwierdza: „Zgodzić się należy z zapisem Strategii, iż prowadzenie skutecznej edukacji na rzecz trwałego i zrównoważonego rozwoju wymaga uznania przez Rząd faktu, iż edukacja ekologiczna jest podstawowym warunkiem osiągania trwałego i zrównoważonego rozwoju, stąd niezbędne jest jej umieszczenie na pierwszym miejscu w realizacji polityki proekologicznej państwa. Tylko ta droga jest warunkiem zmiany modelu konsumpcyjnego (podkr. – A.P.)”, por. L. Domka, *Kryzys środowiska a edukacja dla ekorozwoju*, Poznań 1998, s. 121.

⁹ Por. *Agenda 21 – 10 lat po Rio, 1992-2002*, Ministerstwo Środowiska, Warszawa, lipiec 2002, s. 33.

W artykule poświęconym tej strategii autor niniejszej pracy uzasadnił tezę, że jest ona wyłącznie formalną, „symboliczną” realizacją międzynarodowych zobowiązań Polski¹⁰. Sytuacja w RFN ukształtowała się inaczej. Jak twierdzi Gerd Michelsen z Instytutu Komunikacji Środowiskowej Uniwersytetu w Lüneburgu: „Po konferencji ONZ w Rio de Janeiro pod hasłem *Środowisko i rozwój* (1992) w edukacji ekologicznej dokonała się fundamentalna reorientacja. Odtąd jej koncepcje przestają wychodzić wyłącznie od zagadnień ekologicznych. Centralnego znaczenia nabiera również pytanie o globalną sprawiedliwość, a tym samym o ekonomiczne i społeczne implikacje relacji człowiek-przyroda w kontekście globalnym”¹¹. I nie tylko – także lokalnym. Bo jak konstatuje dr Karl Ulricha Voss pracownik Referatu 621 Kwestie zasadnicze: zrównoważony rozwój, prawo środowiskowe w Federalnym Ministerstwie Edukacji i Badań (Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF): „Tymczasowy bilans strategii Federalnego Ministerstwa Edukacji i Badań na rzecz wzmocnienia znaczenia ochrony środowiska w gospodarce i życiu społecznym wypada wyraźnie dodatnio. Dzięki finansowemu wsparciu udało się rozwinąć wiele innowacyjnych i cieszących się światowym popytem technologii, doprowadzonych przez przedsiębiorstwa do rynkowej dojrzałości. Przyczyniło się to do powstania nowych firm i nowych miejsc pracy w istniejących przedsiębiorstwach. Poza tym w kilku przypadkach udało się w efekcie zapobiec redukcji zatrudnienia lub grożącej firmom upadłości. Przeciętnie ok. 30% ankietowanych przedsiębiorstw korzystających z dotacji stworzyło w rezultacie nowe miejsca pracy (raport z maja 2002 r.)”¹².

3. Światowa dekada kształcenia dla zrównoważonego rozwoju w Polsce

Istotną rolę w propagowaniu edukacji dla zrównoważonego rozwoju odegrał Szczyt Ziemi w Johannesburgu w 2002 r., nazywany Światowym Szczytem Zrównoważonego Rozwoju. Po pierwsze, ważnym dorobkiem kon-

¹⁰ Por. A. Papuziński, *Edukacja ekologiczna jako instrument polityki ekologicznej. (Uwagi na marginesie Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej „przez edukację do zrównoważonego rozwoju”*, (w:) idem (red.), „Polityka ekologiczna III Rzeczypospolitej”, Bydgoszcz 2000, ss. 113-132.

¹¹ G. Michelsen., *Kształcenie dla zrównoważonego rozwoju: polityka – teoria – praktyka*, (w:) G. Banse, A. Kieras (red.), „Zrównoważony rozwój ...”, op. cit., s. 133 [137].

¹² K.U. Voss, *Mowa inauguracyjna*, (w:) G. Banse, A. Kieras (red.), „Zrównoważony rozwój ...”, op. cit., s. 19 [18-19].

ferencji jest uchwała ONZ o ogłoszeniu lat 2004-2014 światową dekadą „kształcenia dla zrównoważonego rozwoju”, podjęta w nawiązaniu do jej dokumentu końcowego *Plan of Implementation*. Po drugie, tematyka obrad wyraźnie wskazywała na to, że zrównoważony rozwój to nie tylko ochrona środowiska, na której skoncentrowano uwagę na Szczycie Ziemi sprzed dziesięciu lat. Zgodnie z charakterystyką dokonaną przez uczestnika Szczytu, ówczesnego Ministra Środowiska Czesława Śleziaka: „Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że Johannesburg, w przeciwieństwie do Rio, gdzie dominowały problemy ekologiczne, najwięcej uwagi poświęcił pozostałym dwóm, co najmniej równie ważnym, filarom zrównoważonego rozwoju, czyli sprawom gospodarczym i problematyce społecznej”¹³. Przedstawiona opinia znajduje potwierdzenie w dokumencie przygotowanym na tę konferencję, będącym podsumowaniem realizacji Globalnego Programu Działań (*Agendy 21*) przez Polskę pn. *Agenda 21 – 10 lat po Rio, 1992-2002*¹⁴. Składa się on z trzech podstawowych części: *Państwo i społeczeństwo, Środowisko, Gospodarka*.

Można się było spodziewać, że udział polskiej delegacji rządowej w Światowym Szczycie Zrównoważonego Rozwoju spowoduje podjęcie stosownych kroków w celu modyfikacji Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej *Przez edukację do zrównoważonego rozwoju* w kierunku realizacji zadań wskazanych na obu Szczycach Ziemi. Powinny się na nie składać:

- 1) działania polityczne zmierzające do nowego opracowania rządowej strategii edukacji dla zrównoważonego rozwoju¹⁵;
- 2) inicjacja nowej płaszczyzny badań naukowych w zakresie pedagogiki w celu implementacji zadań związanych z realizacją zrównoważonego rozwoju w obręb celów określonych dla poszczególnych etapów edukacji formalnej;
- 3) rewizja dotychczasowych podstaw programowych ścieżek ekologicznych oraz treści nauczania przedmiotów humanistycznych i społecznych

¹³ Cz. Śleziak, *Szczyt Ziemi w Johannesburgu – ocena wyników i wyzwania dla Polski*, (w:) T. Borys (red.), „Zarządzanie zrównoważonym rozwojem. Agenda 21 w Polsce – 10 lat po Rio”, Białystok 2003, s. 14.

¹⁴ *Agenda 21 – 10 lat po Rio ...*, op. cit.

¹⁵ Należałoby także mieć na uwadze taką reorganizację systemu instytucjonalnego związanego z realizacją zrównoważonego rozwoju w Polsce, aby podnieść rangę tworzących go instytucji. Jest to sprawa wykraczająca poza ramy niniejszego opracowania.

prowadząca do integracji wiedzy na temat relacji między jakością życia społeczeństwa, rozwojem gospodarczym i troską o środowisko przyrodnicze;

4) zagwarantowanie środków na zakrojone na szeroką skalę badania naukowe nad zrównoważonym rozwojem ważne dla właściwej realizacji wymienionych celów i doradztwa naukowego w zakresie polityk szczegółowych odgrywających wiodącą rolę w urzeczywistnianiu zrównoważonego rozwoju.

Niestety, nic z tego nie zostało zrealizowane. Konferencja w Johannesburgu przeszła w Polsce prawie bez echa i w żaden sposób nie przyczyniła się do wprowadzenia zmian w zakresie rozumienia zadań i celów edukacji formalnej, przedstawionych w Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej *Przez edukację do zrównoważonego rozwoju*. Potrzebny impuls nie wyszedł ze strony Ministerstwa Środowiska, na którym – raczej niefortunnie – od początku spoczywa główny ciężar inicjowania i prowadzenia edukacji ekologicznej. I to pomimo że szef tego resortu wywiózł z Johannesburga przekonanie, iż ochrona środowiska jest zaledwie jednym z trzech filarów zrównoważonego rozwoju i uznał pomijanie sfery społecznej i rozwoju gospodarczego za niedopuszczalne¹⁶. Również Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu pozostało obojętne na nowe wyzwanie, chociaż realizacja reformy oświaty i wprowadzenie obowiązkowych standardów nauczania dla kierunków studiów stwarzają dogodne warunki do przepracowania i realizacji rządowej strategii edukacji dla zrównoważonego rozwoju.

Ostatni Szczyt Ziemi także nie wpłynął na rozwinięcie nowej płaszczyzny badań pedagogicznych. Jak tego dowodzi literatura przedmiotu, najwybitniejsi badacze i twórcy programów edukacji ekologicznej w ogóle nie nawiązują do tego ważnego wydarzenia międzynarodowego i wciąż posiłkują się jednostronnymi wytycznymi konferencji z Rio. Analizując programy nauczania, treści oraz rezultaty kształcenia i działalności wychowawczej prowadzonej w trakcie realizacji tzw. ścieżek ekologicznych – w wybiórczy sposób nawiązują do zapisów Agendy 21 i konwencji zawartych na pierwszym Szczycie Ziemi. Ponadto wnosząc o potrzebie włączenia do programów nauczania istotnych treści tych dokumentów, pomijają wątki najistotniejsze dla zrównoważonego rozwoju, natomiast eksponują rolę zagadnień aksjologicznych i wiedzy przyrodniczej: „Wydaje się więc, iż nieodzowne jest dopominanie się o włączenie do programów nauczania zasad poszanowania

¹⁶ Por. Cz. Śleziak, *Szczyt Ziemi w Johannesburgu ...*, op. cit., s. 17.

i odpowiedniej eksploatacji środowiska. Głównie chodzi o traktowanie środowiska jako wartości i o kształtowanie odpowiedniego stylu życia. Jeśli chodzi o treści, to wyraźnie odczuwa się brak następujących problemów: ochrona i zagospodarowanie oceanów i zasobów słodkowodnych; zmiany klimatu i ich wpływ na ekosystemy; lasy, ich ochrona i prawidłowy rozwój¹⁷. Co najwyżej można zaobserwować eufemistyczną tendencję do zastępowania nazwy „edukacja ekologiczna” przez nazwę „edukacja dla zrównoważonego rozwoju”.

Tym bardziej nic się nie zmienia w zakresie treści przekazywanych w trakcie wszystkich etapów kształcenia. Na etapie wychowania przedszkolnego, szkolnictwa podstawowego i ponadpodstawowego edukacja ekologiczna jest kształceniem w zakresie wiedzy o przyrodzie i wychowaniem ukierunkowanym na kształtowanie wrażliwości na piękno oraz na szkody w środowisku i krzewienie postawy spokojnego opiekuna przyrody. Na etapie szkoły wyższej ma charakter zawodowy – jest obligatoryjna na kierunkach związanych z ochroną i kształtowaniem środowiska.

Wciąż brakuje rządowych multi- i interdyscyplinarnych programów badawczych mających za przedmiot różne aspekty zrównoważonego rozwoju i integrujących wiedzę z tego zakresu w postaci modeli rzeczywistości będących podstawą doradztwa i działania politycznego.

4. Światowa dekada kształcenia dla zrównoważonego rozwoju w Republice Federalnej Niemiec

W odróżnieniu od Polski Republika Federalna Niemiec była dobrze przygotowana na stawienie czoła wyzwaniu, jakim jest organizacja i realizacja procesu kształcenia dla zrównoważonego rozwoju w związku z ogłoszeniem przez ONZ lat 2005-2014 jego światową dekadą. W tej części opracowania zostaną przedstawione przedsięwzięcia podejmowane w Niemczech w zakresie wymienionych w poprzednim paragrafie czterech aspektów – zostaną omówione stosowne działania polityczne, cele i treści edukacji dla zrównoważonego rozwoju oraz wspierające ją programy badań naukowych.

¹⁷ D. Cichy, *Kształcenie dla zrównoważonego rozwoju jako wyzwanie la dzisiejszej szkoły*, (w:) G. Banse, A. Kieras (red.), „Zrównoważony rozwój ...”, op. cit., s. 130-131 [135].

4.1. Działania polityczne na rzecz edukacji dla zrównoważonego rozwoju

Na pięć lat przed konferencją w Johannesburgu w Niemczech rozpoczął się polityczny proces konsekwentnego przeorientowywania edukacji ekologicznej w stronę zrównoważonego rozwoju. Poczynając od 1997 roku rząd federalny przyjął wiele uchwał i opracował szereg dokumentów, które świadczą o intencjach głębokiego osadzenia edukacji dla zrównoważonego rozwoju w ogólnokrajowym systemie kształcenia i wspierania badań naukowych służących temu celowi. Zdaniem niemieckich znawców przedmiotu na szczególną uwagę zasługują następujące inicjatywy polityczne¹⁸:

- Program rządu federalnego z 1997 roku *Badania dla środowiska*, który służył zbadaniu celów, treści i metod kształcenia dla zrównoważonego rozwoju.
- Program ramowy *Kształcenie dla zrównoważonego rozwoju 1999-2004* (BLK Programm „21”) z 1998 roku przygotowany przez Wspólną Federalno-Krajową Komisję ds. Planowania Oświaty i Wspierania Badań (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, BLK), w którym zostały określone idee przewodnie, główne zasady i pryncypia dydaktyczne dla wszystkich sfer kształcenia w celu reorientacji edukacji ekologicznej w nowym kierunku – w stronę zrównoważonego rozwoju¹⁹.
- Program badań środowiskowych Federalnego Ministerstwa Edukacji i Badań z 1998 r., w którym zdefiniowano trzynaście priorytetów mających za zadanie wspieranie zrównoważonego rozwoju w gospodarce (w sektorach gospodarki rolnej, drzewnej i leśnej, w odlewnictwie i galwanizacji, w przemyśle tekstylnym, ceramicznym, gumowym i tworzyw sztucznych). Szczególny nacisk został położony na „procedury zarządzania środowiskowego w przedsiębiorstwie” oraz „strategie wykorzystania produktu”. W programie sformułowano cel oraz empiryczne kryterium ewaluacyjne wprowadzanych innowacji, oparte na zasadach minimalizacji antropopresji, poszanowania zasobów, wzmocnienia konkurencyjności branży i zwiększenia potencjału zatrudnienia, ze szcze-

¹⁸ Por. G. Michelson, *Kształcenie dla zrównoważonego rozwoju ...*, op. cit., ss. 135-137 [139-141]; K.U. Voss, *Mowa inauguracyjna*, op. cit., ss. 18-19 [18-19].

¹⁹ Informacja o programie dostępna na stronie internetowej: www.blk-bonn.de/papers/heft123.pdf.

gólnym naciskiem na ich realizację w małych i średnich przedsiębiorstwach.

- ❑ Uchwała Parlamentu RFN o kształceniu dla zrównoważonego rozwoju z 2000 r., w której wzywa się rząd federalny do aktywnego wspierania kształcenia dla zrównoważonego rozwoju i związanych z nim działań badawczych.
- ❑ Sprawozdanie rządu federalnego o kształceniu dla zrównoważonego rozwoju z 2001 r., w którym zdiagnozowano aktualny stan działań i – w oparciu o tę wiedzę – określono kolejne dziedziny i perspektywy zrównoważonego rozwoju.
- ❑ Wniosek frakcji rządowej Parlamentu Niemieckiego *Strategia na światową dekadę kształcenia dla zrównoważonego rozwoju* z 2004 r., w którym postawiono kwestię działań koniecznych do podjęcia dla spełnienia intencji towarzyszących decyzji o ogłoszeniu przez ONZ światowej dekady kształcenia dla zrównoważonego rozwoju.

Szczególne zainteresowanie wzbudziła ta ostatnia sprawa. Z okazji swojego zgromadzenia ogólnego Niemiecka Komisja UNESCO uchwaliła w 2003 roku Deklarację hamburską. Wezwała w niej osoby odpowiedzialne za wdrażanie zrównoważonego rozwoju w różnych sektorach życia społecznego i gospodarki (zarówno na szczeblu federalnym, krajowym jak i gminnym), także ludzi biznesu i nauki oraz organizacje pozarządowe do zawiązania sojuszu *Uczenie się zrównoważonego rozwoju*. Celem sojuszu miało być wypracowanie wspólnego planu działania na okres tej dekady. W maju 2004 roku Prezydium Niemieckiej Komisji UNESCO powołało narodowy komitet, złożony z około dwudziestu pięciu członków, któremu wyznaczono zadanie propagowanie celów dekady na forum publicznym. Pomyślano także o zorganizowaniu „okrągłego stołu” do prezentacji i dyskusji programów opracowanych w związku z tą dekadą. Aby umożliwić wypowiedź szerszym kręgom społeczeństwa, postanowiono stworzyć stosowny portal internetowy. Poza tym zaproponowano listę konkretnych tematów na każdy kolejny rok, m.in.:

- ❑ zachowanie konsumenta a zrównoważona działalność gospodarcza,
- ❑ różnorodność kulturowa,
- ❑ zaopatrzenie w wodę i energię,
- ❑ rezerваты biosfery jako miejsca edukacji,

- uczenie się zrównoważonego rozwoju w społeczeństwie wiedzy,
- zwalczanie nędzy poprzez zrównoważone programy rozwojowe.

4.2. Cele edukacji dla zrównoważonego rozwoju

W niemieckich programach edukacji dla zrównoważonego rozwoju zrezygnowano z eksponowania klasycznych celów edukacji ekologicznej, które – *nota bene* – nadal dominują w Polsce. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że propagowanie odmiennego zachowania się w środowisku przyrodniczym i kształtowanie proekologicznego systemu aksjologicznego musi zejść na dalszy plan wobec nowego zadania, jakim jest nabywanie orientacji potrzebnej do działania.

Temu służy nowatorska inicjatywa edukacyjna *Gestaltungskompetenz* („umiejętności kształtowania”). Opiera się ona na kilku założeniach, spośród których dwa należy szczególnie podkreślić. Jedno dotyczy oceny przyczyn niskiej skuteczności klasycznej edukacji ekologicznej. Wskazuje się tu, że tradycyjna edukacja ekologiczna przyjęła za punkt wyjścia błędną indywidualistyczną tezę o potrzebie kształtowania indywidualnej świadomości ekologicznej i osobistych postaw proekologicznych w sytuacji wymagającej wspólnego działania wielu różnych podmiotów. Drugie założenie ma charakter komplementarny. Jego ukrytym teoretycznym zapleczem jest popularna w Niemczech teoria komunikacji, zainicjowana pracami Jürgena Habermasa²⁰. Przyjmuje się zatem, że realizacja zrównoważonego rozwoju nie jest możliwa bez pośrednictwa działań komunikacyjnych zakrojonych na szeroką skalę, adresowanych do różnorodnych pomiotów społecznych. Koncepcja „umiejętności kształtowania” jest zorientowana na rozwój predyspozycji do samodzielnego wydawania sądów w sytuacji ryzyka, uważanej za fundament zdolności podejmowania działań innowacyjnych. Zgodnie z raportem rządu federalnego na temat kształcenia dla zrównoważonego rozwoju, stoi przed nim zadanie upowszechniania wiedzy i kompetencji przygotowujących do podejmowania działań na rzecz zrównoważonego stylu życia i gospodarowania oraz do uczestnictwa w społecznym procesie decyzyjnym i do aktywnego udziału w życiu społecznym. Celem nie jest przyswajanie form zachowaniach, ale rozwój samodzielności i zdolności

²⁰ Na temat teorii komunikacji patrz szerzej: L. Witkowski (red.), *Dyskursy rozumy: między przemocą i emancypacją. Z recepcji Jürgena Habermasa w Polsce*, Toruń 1990.

niezależnego działania. Kształcenie dla zrównoważonego rozwoju ma pomnażać potencjał twórczy jednostki, jej kompetencje komunikacyjne, zdolność do współdziałania oraz biegłość w rozwiązywaniu dylematów²¹.

Koncepcja „umiejętności kształtowania” wywarła wpływ na określenie edukacji dla zrównoważonego rozwoju obecne w dokumentach Federalnego Ministerstwa Edukacji i Badań. Definiuje się ją tam następująco: „Edukacja ma za zadanie m.in. przekazywać wiedzę i kompetencje uzdalniające do partycypacji i aktywnego nadawania życiu i działalności gospodarczej zrównoważonej i przyszłościowej formy. Celem jest promowanie zdolności suwerennego i autonomicznego działania, a nie jedynie ćwiczenie się w pewnych zachowaniach. Edukacja dla zrównoważonego rozwoju ma rozwijać i promować potencjał twórczy jednostki, jej kompetencje komunikacyjne i kooperacyjne oraz umiejętność rozwiązywania problemów i sprawność działania. Trzeba zainicjować procesy edukacyjne, które w życiu osobistym i zawodowym wyostrzą świadomość tego, jakie działanie jest ekologicznie akceptowalne, ekonomicznie wykonalne i społecznie akceptowalne, oraz umożliwią odpowiednie zachowania (podkr. – A.P.)”²².

Podsumowując tę część uwag należy stwierdzić, że w prowadzonej w Niemczech edukacji dla zrównoważonego rozwoju na czoło wysunęły się trzy ściśle ze sobą powiązane cele: umiejętność kształtowania przyszłości, partycypacja społeczna i globalna solidarność²³.

1. Umiejętność kształtowania przyszłości została skonkretyzowana w ekspertyzie *Program promowania kształcenia dla zrównoważonego rozwoju* jako zdolność jednostki do odpowiedzialnego kształtowania przyszłości w kooperacji z innymi, a konkretnie:
 - myślenie prospektywne skierowane na wyobrażenia przyszłości;
 - sprzężenie wiedzy, fantazji i kreatywności ułatwiające znajdowanie niestereotypowych rozwiązań problemów;

²¹ Por. G. Michelsen *Kształcenie dla zrównoważonego rozwoju ...*, op. cit., ss. 133-134 [136-137].

²² *Raport rządu federalnego o kształceniu dla zrównoważonego rozwoju*, Federalne Ministerstwo Edukacji i Badań, Bonn 2000, s. 14. Cyt. za: G. Banse, *Znaczenie nauki, badań i kształcenia dla zrównoważonego rozwoju. Uwagi wprowadzające*, (w:) G. Banse, A. Kieras (red.), „Zrównoważony rozwój ...”, op. cit., ss. 32-33 [32-33].

²³ Por. G. Michelson, *Kształcenie dla zrównoważonego rozwoju...*, op. cit., ss. 135, 139-140 [139-144].

- zdolność do autoprojekcji i samodzielnego działania;
 - zdolność kompetentnego udziału w społecznych procesach decyzyjnych.
2. Partycypacja jest rozumiana jako zdolności i jako gotowość do udziału w społecznych procesach podejmowania decyzji i definiowania sytuacji jako problemu społecznego²⁴.
 3. Globalna solidarność jest celem wyraźnie związanym z podstawową ideą zrównoważonego rozwoju, jaką jest sprawiedliwość wewnątrz- i międzygeneracyjna. Wyraża się za pośrednictwem wrażliwości i refleksyjności, właściwości charakteru dających o sobie znać w kontekście problematyki konsumpcji zasobów, emisji zanieczyszczeń, konsumpcjonizmu itd. Wiąże się także z szacunkiem do innych kultur, stylów życia, poglądów na świat oraz ze zdolnością do odkrywania i wyjaśniania sobie zasadności ukrytych przesłanek osobistych poglądów i własnych aktów ewaluacyjnych.

4.3. Treści edukacji dla zrównoważonego rozwoju

Również pod względem treści propagowana w Niemczech edukacja dla zrównoważonego rozwoju daleko odbiega od tradycyjnej, nadal prowadzonej w Polsce edukacji ekologicznej, skoncentrowanej na wiedzy o przyrodzie, zagrożeniach środowiska i ochronie przed tymi zagrożeniami. Można ją chyba uznać za jedną z najlepszych prób realizacji w praktyce starej zasady Ernsta Friedricha Schumachera „Myśl globalnie, działaj lokalnie”.

Treści edukacji dla zrównoważonego rozwoju zostały podporządkowane realizacji wskazanych powyżej celów. Dobór konkretnych tematów podporządkowano założeniu, że mają umożliwić uczącym się nabycie kompetencji pozwalających im na aktywne i odpowiedzialne uczestnictwo w perspektywnym kształtowaniu rzeczywistości społecznej, gospodarczej i ekologicznej za sprawą takiego kształtowania najbliższego otoczenia, aby przyjąć-

²⁴ O definiowaniu sytuacji jako problemu społecznego pisałem w związku ze znaczeniem i funkcją określenia problemu ekologicznego jako problemu społecznego, które zaprezentowałem w kontekście ontologicznych podstaw współczesnej polityki ochrony środowiska jako polityki określonej przez zasadę zrównoważonego rozwoju. Por. A. Papuziński, *Zrównoważony rozwój a współczesny problem ekologiczny: ontologia polityki ochrony środowiska* (w:) idem, (red.), „Zrównoważony rozwój. Od utopii do praw człowieka”, Bydgoszcz 2005, ss. 47-51.

te w nim rozwiązania przyczyniały się do rozwoju świata sprawiedliwszego i mniej uciążliwego dla środowiska.

Istotną rolę w określeniu treści edukacji dla zrównoważonego rozwoju odegrała Rada Naukowa ds. Globalnych Zmian Środowiska przy Rządzie Federalnym (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen, WBGU). W ekspertyzie z 1996 r. Rada zajęła stanowisko mówiące o istotnej roli wykorzystania edukacji dla zrównoważonego rozwoju do upowszechnienia świadomości wzajemnych zależności między wpływem antropopresji na system ziemski a zwrotnym oddziaływaniem przekształconego globalnego ekosystemu na świat społeczny i rzeczywistość gospodarczą oraz o możliwościach sterowania tymi zależnościami przez człowieka w granicach jego kompetencji kształtowania sytuacji na poziomie lokalnym. W raporcie został podany przykład bazujący na zmianach klimatycznych: „Tak na przykład emisje dwutlenku węgla, których źródłem jest niemiecki transport drogowy, przyczyniają się do pozbawiania mieszkańców oddalonych o 20.000 kilometrów Wysp Korallenowych ich ziemi ojczystej za sprawą podnoszenia się poziomu mórz. Tym samym ludzkość staje nie tylko przed dylematem etycznym, ale także przed zespołem trudnych naukowych pytań, na które trzeba odpowiedzieć możliwie szybko i kompetentnie”²⁵. Przy tej okazji pokreślono istotną rolę badań naukowych i naukowego doradztwa politycznego oraz konieczność prowadzenia badań interdyscyplinarnych, w których obok dyscyplin zajmujących się modelowaniem klimatu byłoby miejsce dla nauk humanistycznych, takich jak np. filozofia prawa lub antropologia kulturowa.

Rozwijając swoje stanowisko Rada wysunęła tzw. *koncepcję syndromów*. Przesłanką tej koncepcji jest przekonanie, że łatwiej o konsensus w kwestii zapobiegania niezrównoważonemu rozwojowi niż w kwestii konkretnych działań na rzecz zrównoważonego rozwoju. Aby w przyszłości uniknąć błędów w trakcie realizacji celów wzrostu gospodarczego i rozwoju społecznego, przed *koncepcją syndromów* zostało postawione zadanie pogłębienia wiedzy o tym, co jest niezgodne z ideą zrównoważonego rozwoju. Składają się na nią informacje na temat tzw. *obszarów patologii*. Są to ta-

²⁵ *Welt im Wandel. Herausforderung für die deutsche Wissenschaft. Jahresgutachten 1996*. Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen, Berlin 1996, s. 3; *Świat w toku transformacji. Wyzwania la nauki niemieckiej. Ekspertyza roczna 1996*, Rada Naukowa Rządu Federalnego ds. Globalnych Zmian Środowiska Berlin 1996, s. 3 – cyt. za: G. Michelson, *Kształcenie dla zrównoważonego ...*, op. cit., s. 140 [144].

kie miejsca na styku gospodarka-społeczeństwo-przyroda, w których zagrożenia dają o sobie wyraźnie znać. Zadaniem omawianej koncepcji jest modelowanie interakcji człowiek-przyroda w oparciu o ustalone wzory antropogenicznych uwarunkowań globalnych zmian środowiska życia człowieka typowych dla poszczególnych regionów świata.

Michelsen podaje przykłady realizacji celów i treści edukacji zrównoważonego rozwoju w na dwóch poziomach: szkoły i wyższej uczelni²⁶.

Najważniejszą inicjatywą dotyczącą w Niemczech prowadzenia edukacji dla zrównoważonego rozwoju na poziomie szkoły jest program *BLK „21”*²⁷.

²⁶ Por. G. Michelsen, *Kształcenie dla zrównoważonego ...*, op. cit., ss.143-146 [147-150].

²⁷ Podaję przykład programu BLK „21“ realizowanego w Szlezwiku-Holsztynie: „Wie lassen sich schulische Lernprozesse initiieren, die der Förderung der Handlungsmotivation und der Bewertungskompetenz zuträglich sind? Auf der Ebene des Unterrichtsgegenstands bilden die von dem Wissenschaftlichen Beirat Globale Umweltveränderungen der Bundesregierung (WBGU) beschriebenen Syndrome des globalen Wandels eine geeignete Basis, sich mit globalen Systemzusammenhängen auseinanderzusetzen und typische Umweltveränderungen zu studieren. Die Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsindikatoren und ihr Einsatz zur Beantwortung der Frage, welche Umweltentwicklungen nachhaltig sind, bietet hervorragende Ansatzpunkte für die Entwicklung der Bewertungskompetenz der Schülerinnen und Schüler. Partizipation (von Schule) an gesellschaftlichen Prozessen und partizipatives Lernen im Unterricht bieten einen authentischen Rahmen, Handlungsmöglichkeiten und Bewertungsmaßstäbe zu entwickeln. [...]“

Was geschieht in den Schulen? In den beiden schleswig-holsteinischen Schulsets werden entsprechend den beiden Aspekten von Gestaltungskompetenz, nämlich »Bewerten« und »Handeln«, zwei unterschiedliche Ansätze erprobt.

Im Schulset 1 geht es um den Aufbau handlungsorientierten Wissens mit Hilfe des Syndromansatzes. Schülerinnen und Schüler lernen typische Umweltveränderungen, die aufgrund des bisherigen, nicht nachhaltigen Verhaltens der Menschen zustande gekommen sind, zu analysieren. So werden zum Beispiel die Folgen des Massentourismus oder der Intensivlandwirtschaft betrachtet und Konzepte des sanften Tourismus und des ökologischen Landbaus gegenübergestellt. Der aus der medizinischen Diagnostik entlehnte Begriff Syndrom soll deutlich machen, dass nicht isolierte Symptome wie zum Beispiel Waldsterben oder das Ozonloch betrachtet werden, sondern dass es um die ganzheitliche Betrachtung typischer, auf der ganzen Welt anzutreffender (Fehl-)Entwicklungen geht.

Im Schulset 2 soll die Entwicklung von Bewertungskompetenz anhand bestimmter Indikatoren für eine nachhaltige Entwicklung gefördert werden. Für einen kleineren schulnahen Umweltausschnitt, zum Beispiel der eigenen Gemeinde, werden von den Schülern und Schülerinnen so genannte Nachhaltigkeitsindikatoren erhoben oder zusammengestellt. Sie dienen zur Beurteilung, inwiefern die Entwicklung in dieser Region in den Bereichen Umwelt, Ökonomie und Soziales eine »nachhaltige« ist. Ein Indikator wäre beispielsweise die Restabfallmenge pro Jahr oder die Artenvielfalt im schuleigenen Biotop oder im

Program jest prowadzony w ramach wspólnej polityki edukacyjnej przez rząd federalny i kraje związkowe. Uczestniczy w nim bez mała 200 szkół. Punktem wyjścia jest scharakteryzowana powyżej *koncepcja syndromów*. Fundamentem tego programu są trzy zasady dydaktyczne i organizacyjne:

1) wiedza interdyscyplinarna – rozumie się przez nią zdolność myślenia sieciowego, łączącego rzeczywistość przyrodniczą i kulturową, warunkującego kompetencje niezbędne do rozwiązywania problemów;

2) partycypacyjne uczenie się – wiąże się z nim konieczność wdrażania do uczenia się przez całe życie, z zastosowaniem właściwych technik i metodyki, w celu przygotowania – zgodnie z zaleceniami *Ageny 21* – całych grup społecznych do udziału w dziele zrównoważonego rozwoju;

3) struktury innowacyjne – polegają na wzajemnym powiązaniu perspektyw innowacyjnego rozwoju szkoły i programów nauczania z perspektywami zrównoważonego rozwoju; stosuje się tu takie instrumenty, jak firmy uczniowskie i ekoaudyt; opierają się na założeniu, że szkoła oddziałuje edukacyjnie jako całość; uważa się je za wydajniejsze niż tradycyjne jednokierunkowe „strategie realizacji”.

Wyższym uczelniom przypada szczególna rola w realizacji zrównoważonego rozwoju, ponieważ to one przygotowują kadry przyszłych decydentów i ekspertów. Realizowana w Niemczech edukacja dla zrównoważonego rozwoju na poziomie uczelni przyjmuje za punkt wyjścia przesłankę mówiącą o konieczności integracji nauk przyrodniczych, nauk społecznych i etyki. Jest ona próbą realizacji programu, który został sformułowany w trakcie dyskusji prowadzonej jeszcze w 1993 r. w łonie Europejskiej Konferencji Rektorów Szkół Wyższych na temat transmisji problematyki zrównoważonego rozwoju do wnętrza zarysowującego się podówczas europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. Zostały one sformułowane w Karcie COPERNICUS. Najważniejsze z perspektywy tego opracowania punkty tej karty dotyczą takich spraw, jak:

angrenzenden Knick. Darüber hinaus können die Schülerinnen und Schüler in lokalen Agenda-21-Initiativen mitarbeiten und die Nachhaltigkeit ihrer Region oder Kommune mitgestalten. Sie lernen von und mit anderen gesellschaftlichen Gruppen, wie Ziele und Richtwerte für eine nachhaltige Entwicklung aufgestellt werden und welche Indikatoren geeignet sind, um den Erfolg von gemeinsam beschlossenen Maßnahmen zu messen.“

Program przedstawiony na stronie internetowej: http://www.ipn.uni-kiel.de/blk21-sh/BLK21_SH.htm

- 1) interdyscyplinarność kształcenia i badań,
- 2) wspieranie rozwoju refleksji i kształcenia w zakresie etyki środowiskowej,
- 3) ekologizacja programów nauczania i badań,
- 4) promowanie ekologicznie odpowiedzialnego działania uczelni,
- 5) partnerstwo z innymi sektorami społeczeństwa.

Liczący w sumie dziesięć punktów program działania został opracowany z myślą o stworzeniu warunków do wprowadzenia zrównoważonego rozwoju zarówno na obszar badań naukowych i w obręb procesu dydaktycznego, ale i na płaszczyźnie codziennego życia nauczycieli akademickich, studentów i pracowników administracji. Jak do tej pory Karta COPERNICUS została przyjęta przez ponad 300 uczelni w Europie²⁸.

4.4. Programy badań naukowych wspierające edukację dla zrównoważonego rozwoju

Istotną rolę wspomagającą w prowadzonej w RFN edukacji dla zrównoważonego rozwoju odgrywają naukowe programy badawcze skoncentrowane na rozmaitych aspektach zrównoważonego rozwoju. Służą one realizacji następujących, ściśle powiązanych celów poznawczych:

- ❑ wyodrębnienie konstytutywnych aspektów zrównoważonego rozwoju,
- ❑ ustalenie zasadniczych celów zrównoważonego rozwoju w oparciu o znajomość jego cech konstytutywnych,
- ❑ przekład zasadniczych celów zrównoważonego rozwoju na język reguł instrumentalnych, służących osiągnięciu tych celów,
- ❑ opracowanie koncepcji operacyjnych realizacji zrównoważonego rozwoju na podstawie wypracowanych reguł instrumentalnych,
- ❑ opracowanie systemów oceny ryzyka towarzyszącego podejmowaniu decyzji politycznych w trakcie wdrażania w życie koncepcji operacyjnych zrównoważonego rozwoju.

²⁸ Patrz szerzej: R. van Dam-Mieras, G., Michelsen, H.-P Winkelmann (red.), *COPERNICUS in Lüneburg. Higher Education in the Context of Sustainable Development and Globalization*, Frankfurt am Mein 2002.

Zdaniem profesora Uniwersytetu we Freiburgu byłego współpracownika Parlamentarnej Rady ds. Zrównoważonego Rozwoju przy Bundestagu Armina Grunwalda do konstytutywnych elementów (zasadniczych celów) zrównoważonego rozwoju należy zaliczyć sprawiedliwość, globalność i umiarkowany antropocentryzm aksjologiczny²⁹. Rozumie przez nie, co następuje:

- sprawiedliwość – występująca w Raporcie Brundtland zasada sprawiedliwości wewnątrz- i międzypokoleniowa³⁰;
- globalność – globalna perspektywa i globalne problemy jako punkt wyjścia w trakcie pozyskiwania kryteriów zrównoważonego rozwoju;
- umiarkowany antropocentryzm aksjologiczny – przesłanka dyskusji nad zrównoważonym rozwojem wskazująca na człowieka jako cel zrównoważonego rozwoju i na konieczność uzgadniania potrzeb człowieka z możliwościami ich zaspokojenia nie naruszającymi równowagi globalnego ekosystemu i nie zubażającymi różnorodności biologicznej.

Jako zasadnicze cele zrównoważonego rozwoju Grunwald wskazuje zapewnienie ludziom bezpieczeństwa bytowego, utrzymanie społecznego potencjału produkcyjnego, zachowanie perspektyw rozwoju i działania (tabela 1).

Tabela 1. Zasadnicze cele zrównoważonego rozwoju wraz z przyporządkowanymi im minimalnymi wymogami treściowymi

Cele	1. Zapewnienie ludziom bezpieczeństwa bytowego	2. Utrzymanie społecznego potencjału produkcyjnego	3. Zachowanie perspektyw rozwoju i działania
Reguły	1.1 ochrona zdrowia ludzkiego	2.1 zrównoważone korzystanie z zasobów odnawialnych	3.1 równość szans edukacyjnych, zawodowych i dostępu do informacji
	1.2 gwarancja zaopatrzenia na poziomie podstawowym	2.2 zrównoważone korzystanie z zasobów nieodnawialnych	3.2 partycypacja w społecznych procesach decyzyjnych
	1.3 samodzielne zapewnienie bezpieczeństwa bytowego	2.3 zrównoważone korzystanie ze środowiska jako niszy	3.3 zachowanie dziedzictwa kulturowego i różnorodności kulturowej

²⁹ Por. A. Grunwald, *Wyzwania dla naukowego doradztwa politycznego*, (w:) G. Banse, A. Kieras (red.), „Zrównoważony rozwój ...”, op. cit., ss. 46-47 [46-47].

³⁰ Patrz szerzej: A. Papuziński, *Filozoficzne aspekty zasady zrównoważonego rozwoju. Zrównoważony rozwój a iusticia socialis*, (w:) A. Pawłowski (red.), „Filozoficzne, społeczne i ekonomiczne uwarunkowania zrównoważonego rozwoju”, Seria: Monografie Komitetu Inżynierii Środowiska PAN, vol. 26, Lublin 2004, ss. 51-72.

Cele	1. Zapewnienie ludziom bezpieczeństwa bytowego	2. Utrzymanie społecznego potencjału produkcyjnego	3. Zachowanie perspektyw rozwoju i działania
	1.4 sprawiedliwa dystrybucja możliwości korzystania ze środowiska	2.4 unikanie nieuzasadnionych ryzyk technologicznych	3.4 zachowanie kulturowej funkcji przyrody
	1.5 wyrównanie skrajnych różnic w dochodach i różnic majątkowych	2.5 zrównoważony rozwój kapitału rzeczowego, ludzkiego i kapitału wiedzy	3.5 zachowanie „zasobów społecznych”

Źródło: A. Grunwald, *Wyzwania dla naukowego doradztwa politycznego*, (w:) G. Banse, A. Kiepas (red.), „Zrównoważony rozwój ...”, op. cit., s. 46 [46].

Badania nad zrównoważonym rozwojem doprowadziły do określenia zbioru reguł instrumentalnych, na które przekładają się główne cele zrównoważonego rozwoju. Grunwald wskazuje dziesięć takich reguł. Nie wszystkie nadają się do wykorzystania w edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Zdaniem autora tego opracowania w procesie edukacji należy zwrócić uwagę na następujące cztery reguły instrumentalne wdrażania zrównoważonego rozwoju:

1) reguła *rezonans społeczny* – chodziłoby tu o takie działania edukacyjne, które prowadzą do wzmocnienia wrażliwości społecznej na problemy ujawniające się w biosferze i antroposferze w wyniku nadmiernej antropopresji na środowisko;

2) reguła *refleksyjność społeczeństwa* – dotyczyłaby prowadzenia takich działań edukacyjnych, które pobudzą refleksję na temat społecznych możliwości działania przekraczających granice partykularnych obszarów problemowych i wychodzących poza jednostkowe aspekty rozpatrywanego zagadnienia;

3) reguła *kompetencja sterująca* – miałyby na celu nadanie edukacji kierunku na podniesienie kompetencji sterujących społeczeństwa w stronę umiejętności podejmowania decyzji zgodnych z celami zrównoważonego rozwoju przy wyborze i określaniu perspektyw dalszego rozwoju społecznego i wzrostu gospodarczego;

4) reguła *samoorganizacja* – musiałaby prowadzić do wzmocnienia potencjału samoorganizacyjnego społeczeństwa.

Federalne Ministerstwo Edukacji i Badań wykazało duże zaangażowanie na rzecz realizacji Narodowej Strategii Zrównoważonego Rozwoju przyjętej w 2002 r. przez rząd federalny, proponując nowe ramowe programy

badawcze³¹. Zmierzają one do ciągłego udoskonalania tych systemów społecznych i technicznych, które dają się oznaczyć w świetle wskaźników zrównoważonego rozwoju i prowadzą do wzrostu możliwości szacowania, zapobiegania i łagodzenia skutków załamania się systemów i procesów przyrodniczych, społecznych i technicznych.

Spośród programów badawczych proponowanych przez ministerstwo duże znaczenie dla edukacji dla zrównoważonego rozwoju mają dwa programy ramowe. Są to:

1. Program ramowy *Analiza systemu ziemskiego i ocena ryzyka (PROSYS)*,

2. Program ramowy *Koncepcje operacyjne zrównoważonego rozwoju (PRONA)*.

Program *Analiza systemu ziemskiego i ocena ryzyka (PROSYS)* dotyczy prowadzenia badań interdyscyplinarnych (nauki przyrodnicze, społeczno-ekonomiczne i techniczne) w zakresie dokładnego zdiagnozowania i określenia zależności przyczynowo-skutkowych i regularności systemu ziemskiego. Do celów programu zdolnych wspomóc edukację dla zrównoważonego rozwoju należą:

- dostarczenie podmiotom społecznym wiarygodnej podstawy do podejmowania decyzji,
- wzrost szerokiej demokratycznej kompetencji decyzyjnej w zakresie użytkowania i poszanowania zasobów naturalnych.

Program *Koncepcje operacyjne zrównoważonego rozwoju (PRONA)* jest zaprojektowany na lata 2004-2005. Został skoncentrowany na czterech zasadniczych sferach działania polityki rządu federalnego w zakresie zrównoważonego rozwoju: działania społeczne, gospodarka i przemysł, region, zarządzanie zasobami. Służy określeniu potrzeb w zakresie działań wspierających zrównoważony rozwój przez wskazanie dziedzin, dla których niezbędne jest szybkie opracowanie koncepcji operacyjnych, oraz opracowaniu takich koncepcji. Program jest także instrumentem do prowadzenia działalności w konkretnych obszarach życia społecznego i – co za tym idzie – instrumentem pozytywnej komunikacji między rządem a innymi podmiotami politycznymi, społecznymi i gospodarczymi.

³¹ Por. K.U. Voss, *Mowa inauguracyjna ...*, op. cit., ss. 19-21 [19-21].

Z perspektywy edukacji dla zrównoważonego rozwoju ważne są dyskusje nad takimi działaniami rządu federalnego wspierającymi politykę zrównoważonego rozwoju, jak:

- ❑ bezpieczeństwo socjalne i sprawiedliwość pokoleniowa,
- ❑ strategie globalizacji zgodne z postulatami ekologicznymi i społecznymi,
- ❑ strategie umacniania integracji społecznej,
- ❑ koncepcje zarządzania ryzykami systemowymi,
- ❑ rywalizacja idei w dziedzinie kluczowych technologii,
- ❑ strategie ochrony klimatu,
- ❑ potrzeby w zakresie odżywiania i związane z nim łańcuchy wartości,
- ❑ wielkie aglomeracje miejskie.

5. Podsumowanie

Każde planowo prowadzone działanie edukacyjne prowadzi do takiego czy innego ukształtowania absolwenta. Jak można opisać sylwetkę absolwenta jako społecznego produktu opisywanych strategii edukacyjnych w Polsce i w Niemczech? Z pewnością nie przy użyciu tych samych określeń. Będą to dwie zupełnie inne charakterystyki.

Edukacja ekologiczna prowadzona w Polsce zgodnie z wytycznymi Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej *Przez edukację do zrównoważonego rozwoju* wiedzie do ukształtowania absolwenta wyposażonego w wiedzę o przyrodzie i negatywnych skutkach nadmiernej antropopresji dla systemów ekologicznych, gatunków zwierzęcych i roślinnych, estetycznych walorów obiektów przyrodniczych i krajobrazu, oraz o niebezpiecznych skutkach takiego stanu rzeczy dla jego zdrowia i zdrowia lokalnej wspólnoty. To także ktoś, kto został wyposażony w odpowiedni zespół wartości ekologicznych, aby szanował przyrodę i żywił przekonanie o potrzebie ochrony środowiska, w którym żyje sam i żyją jego najbliżsi. W dziedzinie kompetencji może się wykazać znajomością nazw niektórych elementów lokalnych ekosystemów, umiejętnością ich właściwego rozpoznawania, zdolnością do określenia podstawowych zależności zachodzących między nimi. Poza tym będzie coś wiedział o parkach narodowych, międzynarodowych organizacjach ekologicznych, dniach w stylu sprzątanie świata itp. I będzie całkowi-

cie pozbawiony wszelkich kompetencji do działania na rzecz realizacji tych wartości w każdej sytuacji konfliktowej związanej ze sprzecznością między interesami gospodarczymi, potrzebami socjalnymi i dobrem przyrody. To ktoś, kto może chronić przyrodę jako osoba prywatna, w chwilach wolnych od pracy w zaciszu swoich czterech ścian, ale już nie jako członek zbiorowości funkcjonujący w wymiarze życia społecznego i życia gospodarczego.

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju prowadzona w Niemczech wyposaża absolwenta w wiedzę o stanie ziemskiego ekosystemu, globalnych skutkach lokalnych decyzji, krzywdzie wyrządzanej społecznościom i pokoleniom, które mają bardzo mały udział lub w ogóle nie uczestniczą w konsumowaniu przyrodniczego kapitału. To także ktoś kto zna podstawowe zależności między przyrodą, społeczeństwem i gospodarką oraz jest przekonany, że można nimi sterować w stronę osiągnięcia optimum w relacjach między tymi sferami życia. Wie także, że takie optimum przekłada się na zwiększenie konkurencyjności gospodarki i zwiększenie liczby miejsc pracy, że służy rozwojowi małych i średnich przedsiębiorstw. Poza tym posiada kompetencje do podejmowania decyzji i udziału w procesie sterowania zrównoważonym rozwojem z perspektywy pożądanego zrównoważonej przyszłości. Jest kreatywny, potrafi przekraczać utarte schematy i wprowadzać istotne innowacje. Zna swoje prawa i instytucje, za pośrednictwem których można je realizować. Komunikuje się i współdziała z innymi podmiotami społecznymi dla osiągnięcia swoich celów. Wie co to jest kompromis i zna jego granice. Cechuje go aktywna postawa i gotowość do współdziałania z innymi.

Literatura

Agenda 21 – 10 lat po Rio, 1992-2002, Ministerstwo Środowiska, Warszawa, lipiec 2002.

Banse G., Kiepas A., *Wprowadzenie*, (w:) idem (red.), „Zrównoważony rozwój: Od naukowego badania do politycznej strategii”, Berlin 2005 (edycja niemiecka - G. Banse, A. Kiepas (Hg.), *Nachhaltige Entwicklung: Von der wissenschaftlichen Forschung zur politischen Umsetzung*, Berlin 2005).

Cichy D., *Kształcenie dla zrównoważonego rozwoju jako wyzwanie dla dzisiejszej szkoły*, (w:) G. Banse, A. Kiepas, „Zrównoważony rozwój: Od naukowego badania do politycznej strategii”, Berlin 2005.

- Cichy D., Buchcic E., *Dylematy edukacji środowiskowej*, (w:) J. W. Czartoszewski (red.), „Konflikty społeczno-ekologiczne”, Warszawa 2003.
- Domka L., *Kryzys środowiska a edukacja dla ekorozwoju*, Poznań 1998.
- Grunwald A., *Wyzwania dla naukowego doradztwa politycznego*, (w:) G. Banse., A. Kiepas (red.), „Zrównoważony rozwój: Od naukowego badania do politycznej strategii”, Berlin 2005.
- Leszczyński A., *Jak próbowano zablokować porozumienie w sprawie ochrony środowiska*, „Gazeta Wyborcza”, 9 stycznia 2002 r., dodatek „Nauka”.
- Michelsen G., *Kształcenie dla zrównoważonego rozwoju: polityka – teoria – praktyka*, (w:) G. Banse, A. Kiepas, „Zrównoważony rozwój: Od naukowego badania do politycznej strategii”, Berlin 2005.
- Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej Przez edukację o zrównoważonego rozwoju*, MŚ, Warszawa 1999.
- Papuziński A., *Edukacja ekologiczna jako instrument polityki ekologicznej. (Uwagi na marginesie Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej „przez edukację do zrównoważonego rozwoju”*, (w:) idem (red.), „Polityka ekologiczna III Rzeczypospolitej”, Bydgoszcz 2000.
- Papuziński A., *Filozoficzne aspekty zasady zrównoważonego rozwoju. Zrównoważony rozwój a iusticia socialis*, (w:) A. Pawłowski (red.), „Filozoficzne, społeczne i ekonomiczne uwarunkowania zrównoważonego rozwoju”, Seria: Monografie Komitetu Inżynierii Środowiska PAN, vol. 26, Lublin 2004.
- Papuziński A., *Wstęp*, (w:) idem (red.), „Wprowadzenie do filozoficznych problemów ekologii”, Bydgoszcz 1999.
- Papuziński A., *Zrównoważony rozwój a współczesny problem ekologiczny: ontologia polityki ochrony środowiska*, (w:) idem, (red.), „Zrównoważony rozwój. Od utopii do praw człowieka”, Bydgoszcz 2005.
- Raport rządu federalnego o kształceniu dla zrównoważonego rozwoju*, Federalne Ministerstwo Edukacji i Badań, Bonn 2000.
- Śleziak Cz., *Szczyt Ziemi w Johannesburgu – ocena wyników i wyzwania dla Polski*, (w:) T. Borys (red.), „Zarządzanie zrównoważonym rozwojem. Agenda 21 w Polsce – 10 lat po Rio”, Białystok 2003.

Świat w toku transformacji. Wyzwania la nauki niemieckiej. Ekspertyza roczna 1996, Rada Naukowa Rządu Federalnego ds. Globalnych Zmian Środowiska, Berlin 1996.

van Dam-Mieras R., Michelsen G., Winkelmann H.-P (red.), *COPERNICUS in Lüneburg. Higher Education in the Context of Sustainable Development and Globalization*, Frankfurt am Mein 2002.

Voss K. U., *Mowa inauguracyjna*, (w:) G. Banse, A. Kieras (red.), „Zrównoważony rozwój: Od naukowego badania do politycznej strategii”, Berlin 2005.

Welt im Wandel. Herausforderung für die deutsche Wissenschaft. Jahresgutachten 1996, Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen, Berlin 1996.

Witkowski L. (red.), *Dyskursy rozumu: między przemocą i emancypacją. Z recepcji Jürgena Habermasa w Polsce*, Toruń 1990.

http://www.ipn.uni-kiel.de/blk21-sh/BLK21_SH.htm.

www.blk-bonn.de/papers/heft123.pdf.

REFLEKSJA NAD NAUKĄ I EDUKACJĄ W ASPEKCIE URZECZYWISTNIANIA ROZWOJU

1. Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie własnej refleksji i pobudzenie Czytelnika do refleksji nad *nauką i edukacją* – w służbie urzeczywistniania przez nie *rozwoju*. O podjęciu takiego tematu zdecydowały następujące przesłanki:

- szeroko upowszechniana koncepcja budowy społeczeństwa informacyjnego i jego wyższej formy jaką ma być *społeczeństwo wiedzy*¹,
- postulowane oparcie depozytu wartości na wynikach nauki i stworzenie odmiennego od dotychczasowego systemu wartości²,
- powszechnie obowiązująca nieformalna ideologia TINA (*there is no alternative*), która zakłada, że istnieje tylko jedna politycznie i ekonomicznie racjonalna droga i która urzeczywistnia koncepcję rozwoju nazywaną *procesem globalizacji*³,
- stanowisko F. Fukuyama'y, który stwierdza, że „*natura ludzka (...) wspólnie z religią definiuje (...) nasze podstawowe wartości*”⁴,
- świadectwo historyczne świadczące o tym czym był depozyt niezrelatywizowanych wartości dla Izraela, który przetrwał przez 2000 lat jako naród nie posiadający w tym czasie własnego państwa⁵,

* prof. zw. dr hab.; Akademia Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej, Katedra Teorii i Programowania Rozwoju.

¹ Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego. Raport o rozwoju społecznym, Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, Warszawa 2002.

² Polska 2005. Długookresowa strategia trwałego i zrównoważonego rozwoju, Rada Ministrów, Warszawa 2000, s. 14; także J. Ejdys, B. Poskrobko, Międzynarodowa konferencja ISEE/2000 (*People and Nature Operationalising Ecological Economics*) (sprawozdanie), „Ekonomia i Środowisko” 2000 nr 2, s. 217.

³ Por. N. Klein, *No Logo*, „Świat Literacki”, Izabelin 2004; także *Precz z logo – z Naomi Klein rozmawia J. Zakowski* (w:) „Polityka” 2004 nr 43.

⁴ F. Fukuyama, *Koniec człowieka*, Znak, Kraków 2004, s. 20.

⁵ F. Piontek, A.J. Nowak OFM, *Osobowy aspekt wartości w procesie rozwoju*, WSEiA w Bytomiu, Bytom 2004, s. 9.

- dekret Antiocha IV Epifanesa (1 Mch. 1 41-50), który scalając podbite narody, a w tym Izraela, w jeden naród domagał się, aby każdy naród zarzucił swoje obyczaje i postępował według obyczajów, które dla danego kraju były obce⁶,
- świadectwa świadczące o znaczeniu określonych teorii, a w tym przyjętych założeń i koncepcji filozoficznych dla praktyki:
 - dewiza naszego nauczyciela prof. P. Sulmickiego: „*Nie ma nic bardziej praktycznego, niż dobra teoria*”⁷ i pytanie: czy nauka takiej teorii poszukuje?,
 - aby zaistniał *kapitalizm*, potrzebna była inspiracja filozoficzna, która *chciwość* zamieniła w cnotę,
 - z kolei aby *kapitalizm* przekształcił się w *proces globalizacji* niezbędne było oddanie wszystkiego we władanie wolnego rynku, o którym E.U. von Weizsäcker i in. piszą: „*rynki pozwalają nam wielbić wszystkie siedem grzechów głównych – z wyjątkiem lenistwa, gdyż źle wpływa na obrót*”⁸,
 - ewidentne i wysoce negatywne przykładowe świadectwa wpływu teorii na praktykę: pierwszy – w 1889 roku niemiecki filozof F. Nietzsche w Turynie przepowiadał: „*Europa współczesna jeszcze nie przeczuwa wokół jakich okrutnych rozstrzygnięć obraca się całe moje istnienie i do jakiego koła problemów jestem uwiązany, i że wraz ze mną przygotowuje się katastrofa, której imię znam, ale nie wymówię (...), za lat pięćdziesiąt może niektórym (...) otworzą się oczy na to co się przeze mnie dokonało*”⁹. Dokładnie za lat pięćdziesiąt wybuchła druga wojna światowa ze wszystkimi swoimi okropnościami; drugi – jednym ze studentów J.P. Sartre’a – twórcy *egzystencjonalizmu*, dla którego samoświadomość była wszechpotężną nicością, źródłem niepokoju, dowodem naszego odseparowania i osamotnienia – był Pol Pot, który po powrocie do swojej rodzinnej Kambodży zastosował w praktyce totalizującą doktrynę swojego na-

⁶ Ibidem, a także Pismo św. Starego i Nowego Testamentu, Wyd. Pallotinum, Poznań-Warszawa 1988.

⁷ P. Sulmicki, *Planowanie i zarządzanie gospodarcze*, PWE, Warszawa 1973, s. 10.

⁸ E.U. von Weizsäcker, A.B. Lovins, L.H. Lovins, *Mnożnik Cztery, Podwójny dobrobyt – dwukrotnie mniejsze zużycie zasobów naturalnych*. Raport dla Klubu Rzymskiego, Wyd. Rolewski, Toruń 1999, s. 278.

⁹ H. Pfeil, *Tragizm negacji Boga*, Katowice (b.r.w.), s. 3, cyt. za A.J. Nowak OFM, *Homo religiosus*, KUL, Lublin 2003, s. 64.

uczyciela¹⁰, a we Francji pod wpływem J.P. Sartre'a do dziś – jak stwierdza R. Scruton – establishment intelektualny „*konsekwentnie odrzuca dwie wartości będące spoiwem kraju: chrześcijaństwo i państwowość*”¹¹.

Wpływ wymienionych przesłanek i faktów na kształtowanie otaczającej nas rzeczywistości nie sposób zanegować, dlatego uzasadnione jest pytanie, czy nauka i edukacja podejmują wystarczające konfrontacje na rzecz urzeczywistniania rozwoju i wypracowują zweryfikowane teorie i mechanizmy dla jego kształtowania. Autor nie zamierza negocjować licznych inicjatyw w obszarze nauki i edukacji podejmowanych dla urzeczywistniania rozwoju. Formułuje jedynie – na przykładzie wybranych kwestii – odpowiedź na pytanie: dlaczego te liczne i pozytywne inicjatywy i przedsięwzięcia naukowe i edukacyjne legitymują się niskim stopniem skuteczności i ograniczonym wdrażaniem do praktyki społeczno-gospodarczej. Czyżby w nauce i edukacji również obowiązywało TINA?

Do kwestii, które między innymi zasługują na refleksję należą:

- ❑ przyjęty sposób kształcenia i kształtowania świadomości społecznej oraz związane z tym sektorowe traktowanie poszczególnych zagadnień i szeroko rozumianej wiedzy,
- ❑ sposób definiowania kategorii ekonomicznych, i nie tylko ekonomicznych, który zostaną przedstawione na wybranych przykładach,
- ❑ przyjmowanie określonych paradygmatów i niepodejmowanie prób oceny zasadności ich przyjęcia,
- ❑ zmienianie charakteru ekonomii, w szczególności zastępowanie jej praw i prawidłowości regułami technologicznymi, podporządkowanymi maksymalizacji stopy zysku.

2. Sposób kształcenia i kształtowania świadomości społecznej

Na przełomie lat czterdziestych i pięćdziesiątych dwudziestego wieku J. Ortega Y Gasset zwrócił uwagę na specyficzny typ kształcenia, jaki po-

¹⁰ R. Scruton, *Prorok destrukcji*, „The Spektator” z 25 czerwca 2005 r., za „Forum” 19-25 września 2005 r.

¹¹ Ibidem.

jawił się pod koniec dziewiętnastego wieku. W krótkim okresie czasu, albowiem w pierwszej połowie dwudziestego wieku, typ taki był już utrwalonym wzorcem i objął także nauki ekonomiczne. Chodzi o człowieka, który zna tylko jedną dziedzinę nauki, a naprawdę dobrze – tylko drobny jej wycinek, stanowiący przedmiot jego badawczej działalności. Z kolei niezajomość wszystkiego, co znajduje się poza uprawianym przez niego poletkiem, człowiek taki poczytuje za cnotę. Takim właśnie człowiekiem – zdaniem J. Ortega Y Gasset’a – jest *specjalista*, a specjalistą może być także ekonomista. Autor usiłuje zdefiniować specjalistę i stwierdza: „*nie jest człowiekiem mądrym, bo jest ignorantem, jeśli chodzi o wszystko co nie dotyczy jego specjalności* (w szczególności chodzi o aksjologię filozoficzną i depozyt niezrelatywizowanych wartości F.P.); *jednak nie jest także głupcem, ponieważ jest „człowiekiem” nauki i zna bardzo dobrze swój mały wycinek wszechświata. Trzeba o nim powiedzieć, że jest mądro-głupi*”¹². J. Ortega Y Gasset zwraca także uwagę na niebezpieczeństwa, jakie stwarza specjalista orzekający o wszystkim – na czym się nie zna – z punktu swojej wąskiej specjalności (np. kiedy powołany zostaje na eksperta do kształtowania rozwoju lokalnego, możliwość urzeczywistnienia takiego rozwoju upatruje w zapewnieniu mobilności wykształconych mieszkańców określonej gminy, regionu lub kraju¹³). Stąd kolejne pytanie: czy tak ukształtowany specjalista jest kompetentny do budowania koncepcji rozwoju i do zagospodarowania *przestrzeni* kategorii *rozwój*?

W odniesieniu do ekonomii prezentowana koncepcja sektorowego kształcenia skutkuje głęboką dywersyfikacją dziedziny ekonomii, co w praktyce umożliwia kwalifikowanie problemów, zagadnień i kwestii do różnych specjalności, które nie są kompetentne albo są pozornie kompetentne do ich rozwiązania i oświetlenia. Taka praktyka między innymi dotyczy podstawowej kategorii, jaką jest *rozwój*.

¹² J. Ortega Y Gasset, *Bunt mas*, Muza S.A., Warszawa 2002, ss. 117-121.

¹³ F. Piontek, A.J. Nowak OFM, *Osobowy aspekt wartości w procesie rozwoju*, WSEiA, Bytom 2004, ss. 24-30; A. Targowski wyliczył, że spośród stu najwybitniejszych polskich wynalazców i uczonych, żyjących w ostatnich dwustu latach aż 52% pracowało na rzecz innego kraju, a nie Polski, za T. Krzyżak, S. Sieradzki, *Spadamy z Polski*, „Wprost” z 7 marca 2004 r.; zapewniając o efekcie perspektywicznym takich praktyk odpowiadamy słowami J.M. Keynes’a, którego cytuje J. Stiglitz: *W długim okresie wszyscy będziemy martwi*, (w:) *Zrób to sam*, Rozmowa z Josephem Stiglitzem najsłynniejszym współczesnym ekonomistą o słabościach rynku i globalizacji rozmawiał J. Żakowski (w:) „Rzeczpospolita” 2004 nr 20.

Konsekwencje sektorowej koncepcji kształcenia mają jednak szersze znaczenie. Dotyczą bowiem współczesnych uniwersytetów i szkół wyższych, ponieważ zmieniają ich charakter i podstawową misję.

Szkoły wyższe zaprzestały współzawodniczenia w poszukiwaniu prawdy, a zaczęły współzawodniczyć w poszukiwaniu innowacji podporządkowanych maksymalizacji stopy zysku oraz w spełnianiu wymogów szeroko rozumianej standaryzacji (por. piąta reguła technologiczna¹⁴). Tylko współzawodniczenie w poszukiwaniu prawdy – oparte na aksjologii filozoficznej i depozycie niezrelatywizowanych wartości – zapewnia wysoką jakość badań naukowych, uzyskiwanych stopni, odpowiednią jakość kształcenia i umożliwia ocenę i weryfikację lansowanych koncepcji rozwoju. Zrezygnowanie z poszukiwania prawdy w procesie badań i kształcenia stanowi umocowanie dla postaw określonych jako poprawność polityczna (*TINA – there is no alternative*). W praktyce zjawisko takie skutkuje w dwóch kierunkach:

- ❑ prowadzi do zatracenia umiejętności dokonywania obiektywnych ocen założeń filozoficznych, które – jak wykazano we wprowadzeniu – leżą u podstaw koncepcji rozwoju;
- ❑ z kolei w technologiach innowacje podporządkowane bywają dwóm kryteriom:
 - czy określone rozwiązanie jest technicznie możliwe?,
 - czy maksymalizuje ono stopę zysku?

W tej kwestii warto przytoczyć pogląd J.K. Galbraitha, który stwierdza: „Istnieje odczucie, że znaczna liczba innowacji w zakresie dóbr konsumpcyjnych to oszustwo. Przyjmuje się za oczywiste, że najbardziej uderzającą cechą wielu spośród wynoszonych pod niebiosa wynalazków będzie ich niefunkcjonalność lub, że okażą się one niebezpieczne”¹⁵. Zdrowy rozsądek nakazuje sformułować dwa pytania: czy wszyscy ludzie mogą być innowacyjni oraz ile razy w życiu można być autorem sensownego wynalazku? Ponadto prawie nikt nie pyta o to: czym na określonym poziomie postęp technologiczny skutkuje dla pozostałych kapitałów, tj. ludzkiego i przyrodniczego.

¹⁴ F. Piontek, B. Piontek, *Alternatywne koncepcje wdrażania rozwoju i ich skutki dla kategorii kapitał*, (w:) M.G. Woźniak (red.) „Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy”, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2005 nr 6, s. 90.

¹⁵ J.K. Galbraith, *Ekonomia a cele społeczne*, PWN, Warszawa 1979, s. 236.

Konsekwencją sektorowego kształcenia i zaniechania współzawodniczenia w poszukiwaniu prawdy jest to, że po 2000 roku można odnotować przypadki ocenzurowania artykułów (referatów) traktujących o rozwoju zrównoważonym i trwałym, napisanym w nurcie wskazań Konferencji z Rio (1992), z Johannesburga (2002)¹⁶ oraz Katolickiej Nauki Społecznej. Zdarzenia takie dotyczyły prac:

- *Kapitał ludzki w procesie globalizacji a w zrównoważonym rozwoju*, pod red. F. Piontka, ATH w Bielsku-Białej – WSEiA w Bytomiu, Wisła 2002, s. 8, która – jak wynika z korespondencji – naruszyła określoną poprawność I Kongresu Demograficznego;
- *Polsko-niemiecka Sesja: Zrównoważony rozwój – od naukowego badania do politycznej strategii*, Uniwersytet Śląski w Katowicach, październik 2003; wydanie polskie materiałów tej sesji zamieszczone w problemach „Ekologii” 2003 nr 6 zawiera dwa referaty: *Szanse, uwarunkowania i bariery urzeczywistniania rozwoju zrównoważonego i trwałego w procesie globalizacji* oraz *Kształtowanie świadomości wobec współczesnych uwarunkowań rozwojowych*, a w wydaniu niemieckim¹⁷ – wymienione referaty zostały „zaocznie” pominięte.

Konsekwencją sektorowego kształcenia i zaniechania współzawodniczenia w poszukiwaniu prawdy – w interesującej nas kwestii – jest to, że rozwoju poszukuje się oddzielnie w poszczególnych kapitałach, w szczególności w kapitale ekonomicznym (E), a okazjonalnie – w ludzkim (L) i przyrodniczym (P), co właściwe jest dla transformacji globalistycznej, a nie między kapitałami (E: L :P) – co cechuje rozwój zrównoważony i trwały.

W rozważania te z natury rzeczy wpisuje się *Program Operacyjny Nauka, nowoczesne technologie i społeczeństwo informacyjne 2007-2013*, który w ostatnim czasie został poddany konsultacji społecznej. Sformułowane tu uwagi dotycząca dwóch celów tego programu oraz zawartych w *Programie* priorytetów:

¹⁶ Za publikację podziękował Prezydent RP Aleksander Kwaśniewski – pismem z 19 września 2002 roku – stwierdzając, że wykorzystał je do przygotowania wystąpień w Johannesburgu.

¹⁷ G. Banse, A. Kiepas, *Nachhaltige Entwicklung: Von der wissenschaftlichen Forschung zur politischen Umsetzung*, Global zukunftsfähige Entwicklung – Perspektiven für Deutschland 10.1, Edition Sigma.

Cele

- *poprawa poziomu jakościowego kadry oraz ukierunkowanie jej działalności na potrzeby gospodarki i społeczeństwa,*

Uwagi:

- poprawa poziomu jakościowego pozostaje sloganem, jeśli nie napisze się, że należy odejść od kształcenia sektorowego na rzecz kształcenia zintegrowanego, uwzględniającego aksjologię filozoficzną i depozyt niezrelatywizowanych wartości,
- działalność kadry należy ukierunkować na poprawnie zdefiniowany *rozwój*, a nie na potrzeby gospodarki i społeczeństwa (bliżej niezdefiniowane), a jak wskazuje doświadczenie – przez wiele lat definiowane błędnie;

- *wsparcie rozwoju społeczeństwa informacyjnego,*

Uwaga:

- cel można uznać za słuszny i uzasadniony, ale pod warunkiem, że budowa społeczeństwa informacyjnego i społeczeństwa wiedzy nie będzie polegała na zastępowaniu społeczeństwa funkcjonującego w oparciu o aksjologię filozoficzną i depozyt niezrelatywizowanych wartości – społeczeństwem informacyjnym funkcjonującym w oparciu o 11 reguł technologicznych. Uwaga jest uzasadniona w świetle modeli społeczeństwa informacyjnego¹⁸.

Priorytety

- **P.1 – Wzmocnienie potencjału dla budowy GOW¹⁹**

Celem priorytetu jest poprawa efektywności (...) dla realizacji priorytetowych zadań wynikających z polityki naukowej, naukowo-technicznej i innowacyjnej państwa, wspierających budowę gospodarki opartej na wiedzy.

Uwagi:

¹⁸ *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego*, Raport ONZ, Warszawa 2002, s. 77; por. także F. Piontek, A.J. Nowak OFM, *Osobowy aspekt wartości ...*, op. cit.

¹⁹ Brak objaśnienia.

- priorytetowe zadania powinny wynikać z poprawnie zdefiniowanej koncepcji rozwoju, której należy podporządkować politykę naukową, naukowo-techniczną i innowacyjną państwa;
 - *wspieranie gospodarki opartej na wiedzy* – jest sloganem, bowiem gospodarka zawsze była, jest i będzie oparta na wiedzy;
 - *wokół silnych centrów naukowych ...* – rozwój nauki nie jest funkcją silnych centrów, a jedynie współzawodniczenia w poszukiwaniu prawdy i prawdziwych rozwiązań. Tak rozumianą funkcję nauki mogą spełniać wszystkie ośrodki naukowe. Omawiany priorytet jest prezentowany przede wszystkim przez pryzmat laboratorium i nauk technicznych;
 - *priorytetowe zadania wynikające z polityki naukowo-technicznej i innowacyjnej państwa ...* – priorytetowe zadania winny wynikać z przyjętej koncepcji rozwoju, a nie z określonej polityki, bowiem przy takim podejściu w tzw. *rozwoju* będzie brak miejsca dla człowieka;
- **P.2 – Wzmocnienie współpracy nauki z gospodarką**

Uwagi:

Realność tak sformułowanego priorytetu budzi zastrzeżenia:

- w jaki sposób nauka ma wzmocniać własną współpracę z gospodarką, w której dominuje kapitał zagraniczny i w której preferencje rozwiązań naukowych opracowanych poza granicami naszego kraju z definicji są wyższe od krajowych?;
- jakimi narzędziami motywacyjnymi dysponuje polska nauka – i nie tylko polska – aby zmienić takie podejście?;
- warunkiem powiązania nauki z gospodarką jest chłonność gospodarki na osiągnięcia naukowe. Z tego powodu P.2 powinien być sformułowany następująco: wzmocnienie współpracy gospodarki z nauką;
- w ramach P.2 dla nauki sformułowano zadanie: (...) *podejmowanie działań na rzecz rozwoju przedsiębiorstw*,

Uwagi:

- we współczesnych uwarunkowaniach zasadność podejmowania takich działań może być kwestionowana. Trzy światowe szlagiery – wielokrotnie cytowane w literaturze – świadczą o tym, że większe efekty zapewnia się inwestując w świadomość (a raczej

we wzrost naiwności) przy zerowym inwestowaniu w przedsiębiorstwo. Są nimi: kostka Rubika, Twoja szczęśliwa gwiazda na niebie z certyfikatem i Twój szczęśliwy kamień z certyfikatem, a w naszych warunkach certyfikat wysłuchania hejnału z Wieży Mariackiej w Krakowie,

- tekst ocenianego priorytetu nie podejmuje współczesnych wyzwań. Nauka może określić obszary niszowego rozwoju gospodarki i jej zapotrzebowanie na badania naukowe. Jednak realizacja takiego postulatu i wyzwania sprzeczna jest z ograniczeniem finansowania nauki (w P.1) do tzw. silnych centrów naukowych, technologicznych itp.
- w ramach P.2 postuluje się: (...) *promocja i upowszechnianie sukcesów naukowych*,

Uwagi:

- o w jakiej relacji postulat taki pozostaje do tzw. wolnej konkurencji?,
- o czy postulat taki ma być realizowany na rzecz otoczenia, podobnie jak edukacja społeczeństwa przy szerokiej akceptacji zjawiska poszukiwania pracy przez dobrze wykształconych Polaków poza granicami kraju?;

□ **P.3 – Wsparcie rozwoju społeczeństwa informacyjnego**

Priorytet w części opisowej został sformułowany mało przejrzysto:

- *celem priorytetu jest stworzenie właściwych warunków dla wsparcia wzrostu ekonomicznego i społecznego,*

Uwagi:

- wiadomym jest czym jest wzrost ekonomiczny,
- a czym jest wzrost społeczny?;
- *techniki informacyjne (JCT) są głównym stymulatorem zwiększania (...) zatrudnienia w gospodarce opartej na wiedzy,*

Uwagi:

- gospodarka zawsze była, jest i będzie oparta na wiedzy,
- jeśli techniki informacyjne i komunikacyjne są kapitałochłonne, to udowodnienia wymaga stwierdzenie, że są one głównym stymulatorem zwiększania zatrudnienia w gospodarce,

- wzrost zatrudnienia wymaga oceny przy wykorzystaniu metody bilansowej: **stworzone miejsca pracy – utracone miejsca pracy = ?**;
- zwiększanie dostępu obywateli do informacji i komunikacji nie może być celem w sobie, ponieważ:
 - informacja jest kosztem,
 - informacja winna spełnić następujące kryteria: konieczności, prawdy i dobra,
 - nie mówi się o tym jakie problemy stwarza nadmiar informacji;
- *celem P.3 (...) jest przeciwdziałanie procesowi wykluczenia cyfrowego poprzez akceptację systemu edukacyjnego do potrzeb gospodarki opartej na wiedzy,*

Uwagi:

- system edukacyjny powinien być oparty na aksjologii filozoficznej i depozycie niezrelatywizowanych wartości, i przyswajając wiedzę niezbędną z punktu urzeczywistniania rozwoju,
- jako taki system edukacyjny nie może podlegać adaptacji z punktu określonych, sektorowych potrzeb. Podejście takie prezentowane w P.3 jest przejawem technologicznego podejścia do edukacji.

□ **Oczekiwane efekty realizacji Programu**

W zbiorze oczekiwań wymieniono sektorowe życzenia, stanowiące cel w sobie. Pominięto cel podstawowy Programu, jakim powinno być zapewnienie rozwoju (!).

Czy w świetle prezentowanych refleksji i zgłoszonych uwag Program Operacyjny Nauka (PON) podejmuje wyzwania, które wynikają z poprawnie zdefiniowanej kategorii *rozwój* i z potrzeby kształtowania świadomości zintegrowanej będącej podstawą poprawnych wyborów egzystencjonalnych człowieka? Odpowiedź na to pytanie pozostawiamy Czytelnikowi.

W nasze rozważania wpisuje się też upowszechniany postulat, aby Instytucje, które są depozytariuszami niezrelatywizowanych wartości i ich przedstawiciele – **nie wtrącały się do polityki** (jak się to popularnie określa). Nie opowiadamy się za uczestnictwem przedstawicieli tych Instytucji w czynnym życiu politycznym, ale pragniemy zwrócić uwagę na następują-

czą kwestię. Depozyt niezrelatywizowanych wartości²⁰ – podobnie jak aksjologia filozoficzna – artykułuje twarde kryteria oceny wielu rozwiązań politycznych i koncepcji rozwoju. Jeżeli u podstaw określonych koncepcji i strategii o charakterze politycznym znajdują się przyjęte założenia filozoficzne – co wykazano we wprowadzeniu – to pytaniem jest: czym będzie skutkować bierność uniwersytetów i Instytucji odpowiedzialnych za depozyt niezrelatywizowanych wartości dla polityki i lansowanych koncepcji „rozwoju”? Czy rozwiązania takie są sposobem na zapewnienie autonomii polityki i jej nadrzędności w stosunku do prawdy i niezrelatywizowanych wartości? Odpowiedź pozostawiamy refleksji Czytelnika.

3. Sposób definiowania wybranych kategorii

Sektorowe kształcenie i podporządkowane jemu kształtowanie świadomości charakteryzuje się odmiennym – od dotychczasowego, tj. tradycyjnego – definiowaniem wielu kategorii. Przedstawiamy takie zjawisko jedynie na przykładzie trzech kategorii, które – naszym zdaniem – mają kluczowe znaczenie dla urzeczywistniania rozwoju. Wybranymi kategoriami są: *rozwój*, *przedsiębiorczość*, *efektywność*.

Analizę kategorii *rozwój* podjęto we wcześniejszych opracowaniach²¹. Przypominamy jedynie, że obiegowa definicja tej podstawowej kategorii nie określa tego komu *rozwój* ma służyć i jakie powinien spełniać kryteria. W tej sytuacji jakakolwiek koncepcja rozwoju czy antyrozwaju może stawać się celem w sobie i być możliwa do zaakceptowania.

Kategoria *przedsiębiorczość* nie jest jednoznacznie definiowana. Można wyróżnić dwa ujęcia definicyjne tego pojęcia:

- *Słownik języka polskiego* definiuje *przedsiębiorczość* jako posiadanie ducha inicjatywy, obrotność, rzutkość, zaradność²²,
- Natomiast *Podręczny słownik języka polskiego* M. Arcta z 1939 roku nie definiuje kategorii *przedsiębiorczość*, a jedynie określenie *przedsiębior-*

²⁰ F. Piontek, A.J. Nowak OFM, *Osobowy aspekt wartości*, op. cit., s. 14.

²¹ F. Piontek, B. Piontek, *Alternatywne koncepcje wdrażania rozwoju*, op. cit., ss. 70-74; F. Piontek, A.J. Nowak OFM, *Osobowy aspekt wartości w procesie rozwoju*, WSEiA, Bytom 2004; B. Piontek, *Współczesne uwarunkowania rozwoju społeczno-gospodarczego*, Akademia Techniczno-Humanistyczna, Bielsko-Biała (w druku); F. Piontek, J. Czerny (red.), *Humanistyczne, ekonomiczne i ekologiczne aspekty kategorii rozwój*, Zeszyt Naukowy Komitetu Człowiek i Środowisko przy Prezydium PAN nr 40, PAN i WSEiA Bytom, Warszawa–Bytom 2005.

²² *Słownik języka polskiego*, tom II, PWN, Warszawa 1984, s. 968.

czy – rzutki, pomysłowy, ruchliwy w przedsięwzięciach, odważny, energiczny w zwalczaniu przeszkód²³.

Obydwie definicje są sobie bliskie. Można też na ich podstawie przyjąć, że *przedsiębiorczość* jest naturalnym atrybutem – w większym lub mniejszym stopniu – każdego człowieka. Jest cechą wrodzona, a w określonym zakresie może być nabyta i podlega doskonaleniu. Sprawa komplikuje się, kiedy uwzględnimy drugi – współczesny – nurt definicyjny kategorii *przedsiębiorczość*.

Encyklopedia PWN definiuje *przedsiębiorczość* jako: zespół cech i zachowań właściwy przede wszystkim dla przedsiębiorców; w teorii ekonomii przedsiębiorczość jest ujmowana bądź jako swoista forma pracy, bądź jako czwarty (oprócz ziemi, kapitału i pracy) czynnik produkcji. Zasadnicze cechy przedsiębiorczości to umiejętność dostrzegania potrzeb i doskonalenia pomysłów oraz gotowość do podejmowania ryzyka. Przedsiębiorcy, oprócz naturalnego dążenia do osiągnięcia zysku, kierują się (...) pragnieniem niezależności, samorealizacji, urzeczywistnienia wizji. Skutkiem przedsiębiorczości jest również zakłócenie równowagi, wytwarzanie chaosu, twórcza destrukcja: niszczenie starych firm i gałęzi. Inne systemy – poza kapitalizmem – ograniczały przedsiębiorczość²⁴.

Porównanie cytowanych definicji bardzo wyraźnie wskazuje, że kategoria *przedsiębiorczość* – we współczesnym ujęciu – nie jest kategorią jednorodną istnieją co najmniej dwa istotnie różniące się definicje tej kategorii: tradycyjna i współczesna.

Kwestie i kontrowersje zawarte we współczesnej definicji *przedsiębiorczość* są następujące:

- ❑ definicja zawężona jest do przedsiębiorców – menedżerów (menedżer zastąpił przedsiębiorcę) i pytanie brzmi: na jakiej podstawie?,
- ❑ osiąganie zysku – w definicji – traktowane jest jako – rzekomo – naturalne dążenie, a praktyka dowodzi, że osiąganie zysku może być nie tylko naturalne, ale także wynaturzone,
- ❑ zawarte w definicji stwierdzenia: zakłócenie równowagi, wytwarzanie chaosu, twórcza destrukcja, niszczenie starych firm i gałęzi dowodzą,

²³ *Podręczny słownik języka polskiego*. Przedruk fotooffsetowy na podstawie wydania M. Arcta z 1939 r., UP, Warszawa, s. 285.

²⁴ <http://encyklopedia.pwn.pl>.

że analizowana definicja *przedsiębiorczość* skonstruowana została na użytek gospodarki sieciowej i podporządkowana jej regułom²⁵,

- uwienczeniem współcześnie definiowanej przedsiębiorczości są zawarte w definicji stwierdzenia: gotowość do podejmowania ryzyka, urzeczywistnianie wizji. Dla konkretyzacji tych stwierdzeń należy przytoczyć praktyki, na które wskazują artykuły prasowe,
- kodeks menedżera nowego typu jest następujący: 1) *obluda jest naczelną zasadą przy robieniu interesów*, 2) *wszystko co przynosi sukces jest dozwolone*, 3) *przestępcą jest ten, kto dał się głupio złapać*²⁶,
- ogromnym powodzeniem cieszą się w Ameryce kursy życia w więzieniu – dla menedżerów, bowiem kolejne afery gospodarcze sprawiają, że coraz więcej menedżerów ląduje za kratkami. Sto godzin zajęć kosztuje 20.000 USD. W czasie zajęć kursanci poznają więzienne życie i przygotowują się do niego fizycznie i psychicznie²⁷.

Wniosek wynikający z tych rozważań jest następujący: dylematy przedsiębiorczości pojawiają się wtedy, kiedy podejmuje się próby zmienienia jej natury i rozumienia w sposób współczesny podporządkowany ósmej regule technologicznej²⁸. A czym takie alternatywne ujęcia kategorii *przedsiębiorczość* skutkuje dla dwóch modeli urzeczywistniania rozwoju lokalnego: wyspy szans i niszy?²⁹

Trzecią wybraną kategorią, od której definiowania zależy to, jaka koncepcja rozwoju jest czy może być urzeczywistniana jest *efektywność*.

²⁵ Zbiór 11 reguł technologicznych i ich znaczenie dla różnych sfer otaczającej nas rzeczywistości zaprezentowano w następujących pracach: F. Piontek, B. Piontek, *Podstawy ekonomii menedżerskiej. Globalizacja a rozwój zrównoważony i trwały*, WSEiA, Bytom 2003; F. Piontek, B. Piontek, *Wartość przedsiębiorstwa w procesie globalizacji i w rozwoju zrównoważonym i trwałym* (w:) E. Urbańczyk (red.), „Strategie wzrostu wartości przedsiębiorstwa. Teoria i praktyka gospodarcza”, T. 1, US, Szczecin 2004; F. Piontek, A.J. Nowak OFM, *Osobowy aspekt wartości*, op. cit.; B. Piontek, *Współczesne uwarunkowania rozwoju*, op. cit.

²⁶ M. Detter, J. Fleischhauer, A. Jung, Ch. Reiermann, *Zajadła chciwość grubych ryb*, „Der Spiegel” z 18 lipca 2002 r., za „Forum” z 22-28 lipca 2002 r., s. 9; także F. Piontek, B. Piontek, *Podstawy ekonomii menedżerskiej. Globalizacja a rozwój zrównoważony i trwały*, WSEiA Bytom 2003, s. 16.

²⁷ Ch. Bowe, *Szkoła przetrwania w pudle*, „Financial Times” 2004, za „Forum” z 6-12 grudnia 2004 r.

²⁸ F. Piontek, B. Piontek, *Alternatywne koncepcje wdrażania rozwoju*, op. cit., s. 92.

²⁹ F. Piontek, B. Piontek, *Podstawy ekonomii menedżerskiej*, op. cit. (rozdział siódmy); F. Piontek, A.J. Nowak OFM, *Osobowy aspekt wartości*, op. cit., (rozdział szósty), a zwłaszcza B. Piontek, *Współczesne uwarunkowania rozwoju*, op. cit.

Stwierdzenie takie potwierdzają E.U. von Weizsäcker i in., którzy domagają się rozwarcia kategorii efektywności i wskazują na siedem racji przemawiających za szybkim podnoszeniem efektywności³⁰.

Kategoria *efektywność* – wbrew temu, że obecnie na każdym kroku mówi się jedynie o efektywności ekonomicznej – nie jest kategorią jedno-rodną. Analizie tej kategorii poświęcono inne prace³¹. W tym miejscu ograniczymy się do zwrócenia uwagi Czytelnika na następujące kwestie:

- istnieją dwa podstawowe rodzaje efektywności: społeczna i ekonomiczna;
- obydwie efektywności muszą spełniać warunek konieczny i dostateczny. Warunkiem koniecznym jest relacja efektu do nakładu, a dostatecznym – odniesienie tej relacji do przyjętego kryterium oceny;
- różnica między wymienionymi rodzajami efektywności wyraża się w tym, że
 - w efektywności społecznej w liczniku – jako efekt – występuje priorytet. Dobrze zdefiniowany priorytet z reguły jest bezcenny i ponieśnienie każdego nakładu jest konieczne i opłacalne. Natomiast w efektywności ekonomicznej – jako efekt – występuje wycenialna wartość produkcji i usług;
 - w tej sytuacji w efektywności społecznej warunek konieczny staje się warunkiem dostatecznym. Realizacja każdego, dobrze zdefiniowanego priorytetu jest konieczna i zawsze opłacalna. Dodatkowe kryterium odniesienia – którym w efektywności ekonomicznej może być średnie oprocentowanie na rynku pieniężnym lub średnia stopa zysku – staje się zbędne, a stosowanie takiego kryterium przyniosłoby negatywne skutki.

Zastępowanie kategorii efektywności społecznej przez efektywność ekonomiczną – obowiązującą na tzw. wolnym rynku – oznacza podporządkowanie wszystkich priorytetów (w tym zdrowia i życia) opłacalności ekonomicznej urzeczywistnianej przez kapitał globalistyczny. Wyklucza to realizację priorytetów będących podstawą gospodarki i podstawą poprawnie zdefiniowanego rozwoju.

³⁰ E.U. von Weizsäcker, A.B. Lovins, L.H. Lovins, *Mnożnik Cztery, Podwójny dobrobyt – dwukrotnie mniejsze zużycie zasobów naturalnych*. Raport dla Klubu Rzymskiego, Wyd. Rolewski, Toruń 1999, ss. 10-16 i inne.

³¹ F. Piontek, B. Piontek, *Podstawy ekonomii menedżerskiej*, op. cit., ss. 33-45; F. Piontek, W. Piontek, *Rachunek ekonomiczny w ochronie środowiska*, WSEiA, Bytom 2002.

A zatem błędne definiowanie – i lansowanie jako obowiązujące – określonych kategorii stanowi barierę dla urzeczywistniania *rozwoju*.

W niniejszym artykule – z przyczyn obiektywnych – zakres przedmiotowy naszej refleksji ograniczyliśmy do trzech kategorii, ale doświadczenie wskazuje, że krytyczną analizą należałoby objąć zdecydowaną większość pojęć funkcjonujących w społecznej świadomości. Przykładem związanym z ostatnimi doświadczeniami może być kategoria *demokracja*, którą usiłuje się definiować poprzez sferę intymną, czy wolność w tej sferze, a nie baczy się na przemilczanie niektórych – o podstawowym znaczeniu dla demokracji – artykułów (np. art. 30 i 170) Konstytucji RP. Kwestionującym nasze stwierdzenie dedykujemy stanowisko Z. Freuda – którego trudno oskarżać o pruderię – a który uważał, że *bez reglamentowania seksualności nie ma cywilizacji*³² i nigdy nie będzie rozwoju. Przypomnieć też należy, że wielcy nasi poprzednicy pisanie swoich dzieł rozpoczynali od refleksji nad stanem definicyjnym kluczowych – dla określonych zagadnień – pojęć. I tego należy życzyć studentom i młodym pracownikom nauki.

4. Przyjmowanie paradygmatów i niepodejmowanie próby oceny ich merytorycznej zasadności

Kolejnym czynnikiem generującym ograniczenia dla urzeczywistniania rozwoju jest przyjmowanie w nauce i dydaktyce określonych paradygmatów i nie podejmowanie próby oceny merytorycznej i logicznej ich zasadności.

Najpierw stwierdzić należy, że bardzo niewielu autorów podejmuje rozważania nad kwestią czy dla budowania teorii urzeczywistniania *wzrostu ekonomicznego* i *rozwoju* mogą być przyjmowane takie same założenia aksjologiczne? Czy też różnią się one między sobą? Dano temu między innymi wyraz w artykule³³. W tym miejscu ograniczymy się do refleksji nad dwoma paradygmatami, jakie obowiązują w klasycznej ekonomii:

- ❑ *niczym nieograniczona wolna konkurencja*, która stała się paradygmatem wielu współczesnych teorii ekonomicznych,
- ❑ *niewidzialna ręka*, która sprawia, że sprzeczne z interesem ogółu działania kupców i przemysłowców są w zgodne z interesem społecznym³⁴.

³² L. Sowik, *To nie nienawiść*, „Rzeczpospolita” z 24 listopada 2005 r.

³³ F. Piontek, B. Piontek, *Alternatywne koncepcje wdrażania rozwoju*, op. cit., s. 95.

³⁴ S. Marciniak (red.), *Makro i mikroekonomia. Problemy podstawowe*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 15.

Pomijając fakt, że – na obecnym etapie – w literaturze wielu autorów kwestionuje istnienie wolnej konkurencji i wolnego rynku, wskazać należy na racje merytoryczne podważające zasadność takich paradygmatów:

- ❑ na wolnym rynku i w wolnej konkurencji powinien zawsze *zwycięzać* lepszy, a z reguły zwycięża silniejszy i większy³⁵,
- ❑ wolny rynek i wolna konkurencja bywa stymulowana przez rozwiązania instytucjonalne – formalne i nieformalne, które mogą decydować między innymi o otrzymywaniu zleceń i o dalszym funkcjonowaniu na *wolnym* rynku i w warunkach *wolnej* konkurencji.

W swojej wieloletniej praktyce naukowo – dydaktycznej spotkaliśmy się z wieloma powątpiewaniami, że urzeczywistnianie rozwoju zrównoważonego jest wysoce nierealne itp. Upoważnia nas to do sformułowania pytania: co jest większą naiwnością czy wierzenie w urzeczywistnianie rozwoju zrównoważonego i trwałego, który jest koncepcją naturalną umożliwiającą wdrażanie *gospodarowania trzema kapitałami i trwałą poprawę jakości życia współczesnych i przyszłych pokoleń*, czy też wierzenie we *wszechmocną niewidzialną rękę*? Jakie przesłanki naukowe – przynajmniej pośrednio – przemawiają za przyjęciem takiego paradygmatu, jakim jest niewidzialna ręka rynku? Z tym paradygmatem wiążą się jednak inne negatywne w swoich skutkach stwierdzenia:

- ❑ wolny rynek i wolna konkurencja zapewniają efektywność w długim okresie czasu,
- ❑ efekty dobrobytu będą konsumować przyszłe – nieokreślone pokolenia.

Nie podejmując szerszej dyskusji nad wątpliwościami, jakie – naszym zdaniem – dotyczą przywołanych paradygmatów, odpowiadamy:

- ❑ cytowany w tekście J. Stiglitz stwierdza: *czas to najważniejsze czym ludzie dysponują*, a cytując J.M. Keynes'a dodaje: *w długim okresie wszyscy będziemy martwi*³⁶,
- ❑ P. Sulmicki miał zwyczaj mawiać, że pokolenie, które ponosi wyrzeczenia musi skosztować sukcesu, a zatem dolna granicą, od której sukces powinien być dostępny, to wiek produkcyjny, tj. 20-30 lat,

³⁵ Za B. Piontek, *Współczesne uwarunkowania rozwoju społeczno-gospodarczego*, op. cit.

³⁶ *Zrób to sam*. Rozmowa z Josephem Stiglitzem, najslawniejszym współczesnym ekonomistą, o słabościach rynku i globalizacji, rozmawiał J. Żakowski (w:) „Polityka” 2004 nr 20.

- na pytanie, czy to realne odpowiadamy: tak, a przykładem był Singapur³⁷.

Ma zatem powody i rację J. Stiglitz, kiedy stwierdza: *bez dobrze działającego państwa rynek nie może dobrze funkcjonować*³⁸, a my dodajemy: warunki i czynniki urzeczywistniania rozwoju winno było i nadal powinno kreować dobrze funkcjonujące państwo. Odpowiedź na to pytanie może stanowić weryfikację wielu opinii politycznych i dziennikarskich.

5. Zastępowanie praw i prawidłowości ekonomii regułami technologicznymi, podporządkowanymi maksymalizacji stopy zysku

Ostatnią podniesioną przez nas kwestią jest zastępowanie praw i prawidłowości ekonomicznych przez reguły technologiczne podporządkowane maksymalizacji stopy zysku. Reguły takie – jak zaznaczono w przypisie 24 – w różnych aspektach omówione zostały we wcześniejszych publikacjach. Jak stwierdza M. Blaug: *znaczenie postępu technologicznego (technologicznego F.P.) w rzeczywistym świecie jest odwrotnie proporcjonalne do wagi, jaką tym zagadnieniom poświęca się obecnie w ekonomii (...) ekonomiści nie potrafią sobie z tym zagadnieniem poradzić*³⁹.

Za zasadnością tych stwierdzeń przemawiają dowody z praktyki i przesłanki teoretyczne:

- czy współczesny menedżer kieruje się prawami ekonomicznymi, czy poprzez narzędzia, a w tym marketing określa efekty swojej pracy?,
- nagroda Nobla z 2002 roku dla D. Kahnemana – psychologa – to dowód na to, że w ekonomii coraz bardziej liczą się metody psychologiczne (psychotechniczne)⁴⁰,
- to stosowanie reguł technologicznych, a w szczególności: trzeciej (liczy się powszechność, a nie rzadkość), piątej (powszechna standaryzacja) i w określonym zakresie także ósmej (żadnej harmonii, stabilna nierównowaga) – wyklucza urzeczywistnianie poprawnie zdefiniowanego rozwoju.

³⁷ *Nie mieliśmy prawa się pomylić*. Rozmowa z Goh Chok Tongiem, premierem Singapuru. Rozmawiał B. Wildstein (w:) „Rzeczpospolita” 2001 nr 71.

³⁸ *Zrób to sam*, op. cit.

³⁹ M. Blaug, *Teoria ekonomii. Ujęcie retrospektywne*, PWN, Warszawa 2000, s. 498, za B. Piontek, *Współczesne uwarunkowania rozwoju*, op. cit.

⁴⁰ T. Tyszka, *Kontrolowanie ryzyka i awersja do strat*, „Rzeczpospolita” 2002 nr 239.

W efekcie tego w gospodarce mamy do czynienia nie z ekonomią, a z zarządzaniem publicznym podporządkowanym maksymalizacji zysku. M rację E.U. von Weizsäcker, kiedy domaga się *rozwarcia* technologii⁴¹. Jest to jeden z warunków niezbędnych dla urzeczywistniania rozwoju, a na takie rozwarcie pozwalają: szósta i ósma reguła technologiczna⁴².

6. Podsumowanie

Proces kształtowania świadomości społecznej posiada istotne znaczenie dla urzeczywistniania określonych koncepcji rozwoju pozornego, czy też antyrozwoju; rozwoju proekologicznego i antyekologicznego. Do urzeczywistniania takich koncepcji służy polityka społeczno-gospodarcza, dlatego nauka i edukacja są jej istotnymi składowymi. Potwierdza to J. Stiglitz, który stwierdza: *z tych właśnie powodów* (chodzi o dostępność do studiów wyższych B.P.) *ekonomiści jak i politycy zaczęli uznawać rozwój systemu edukacji za jeden z priorytetów w polityce gospodarczej*⁴³. Rozumienie tego stwierdzenia bywa na ogół zawężone do nakładów na naukę i edukację. W niniejszym artykule wskazano na (cztery) jakościowe uwarunkowania nauki i edukacji, od których zależy jaka w swej istocie koncepcja rozwoju jest urzeczywistniana i czy pod pretekstem doskonalenia nauki i edukacji nie bywają marnowane społeczne pieniądze.

Literatura

Blaug M., *Teoria ekonomii. Ujęcie retrospektywne*, PWN, Warszawa 2000.

Bowe Ch., *Szkola przetrwania w pudle*, „Financial Times” 2004 (za „Forum” z 6-12 grudnia 2004 r.).

Detter M., Fleischhauer J., Jung A., Reiermann Ch., *Zajadła chciwość grubych ryb*, „Der Spiegel” 18 lipca 2002 r. (za „Forum” z 22-28 lipca 2002 r.).

Ejdys J., Poskrobko B., *Międzynarodowa konferencja ISEE/2000 – People and nature operationalising ecological economics* (sprawozdanie), „Ekonomia i Środowisko” 2000 nr 2.

Fukuyama F., *Koniec człowieka*, Znak, Kraków 2004.

Galbraith J.K., *Ekonomia a cele społeczne*, PWN, Warszawa 1979.

⁴¹ E.U. von Weizsäcker, A.B. Lovins, L.H. Lovins, *Mnożnik Cztery ...*, op. cit.

⁴² Por. B. Piontek, *Współczesne uwarunkowania rozwoju ...*, op. cit.

⁴³ J. Stiglitz, *Ekonomia sektora publicznego*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 507 (cyt. za B. Piontek, *Współczesne uwarunkowania rozwoju ...*, op. cit.).

- Klein N., *No Logo*, „Świat Literacki”, Izabelin 2004.
- Krzyżak T., Sieradzki S., *Spadamy z Polski*, „Wprost” z 7 marca 2004 r.
- Marciniak S. (red.), *Makro i mikroekonomia. Problemy podstawowe*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Nie mieliśmy prawa się pomylić*. Rozmowa z Goh Chok Tongiem, premierem Singapuru. Rozmawiał B. Wildstein, „Rzeczpospolita” 2001 nr 71.
- Nowak A.J.OFM, *Homo religiosus*, KUL, Lublin 2003.
- Ortega Y Gasset J., *Bunt mas*, Muza S.A., Warszawa 2002.
- Pfeil H., *Tragizm negacji Boga*, Katowice (b.r.w.).
- Piontek F., Czerny J. (red.), *Humanistyczne, ekonomiczne i ekologiczne aspekty kategorii rozwój*, Zeszyt Naukowy Komitetu Człowiek i Środowisko przy Prezydium PAN, nr 40, PAN i WSEiA Bytom, Warszawa–Bytom 2005.
- Piontek B., *Współczesne uwarunkowania rozwoju społeczno gospodarczego*, Akademia Techniczno – Humanistyczna, Bielsko – Biała (w druku).
- Piontek F., Nowak A.J. OFM, *Osobowy aspekt wartości w procesie rozwoju*, WSEiA, Bytom 2004.
- Piontek F., Piontek B., *Podstawy ekonomii menedżerskiej. Globalizacja a rozwój zrównoważony i trwały*, WSEiA, Bytom 2003.
- Piontek F., Piontek B., *Alternatywne koncepcje wdrażania rozwoju i ich skutki dla kategorii kapitał*, (w:) M.G. Woźniak (red.), „Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy”, nr 6, UR, Rzeszów 2005.
- Piontek F., Piontek B., *Wartość przedsiębiorstwa w procesie globalizacji i w rozwoju zrównoważonym i trwałym*, (w:) Urbańczyk E. (red.), „Strategie wzrostu wartości przedsiębiorstwa. Teoria i praktyka gospodarcza”, T. 1, US, Szczecin 2004.
- Piontek F., Piontek W., *Rachunek ekonomiczny w ochronie środowiska*, Weisa, Bytom 2002.
- Pismo św. Starego i Nowego Testamentu*, Wyd. Pallotinum, Poznań – Warszawa 1988.
- Podręczny słownik języka polskiego*, Przedruk fotooffsetowy na podstawie wydania M. Arcta z 1939, UP, Warszawa.
- Polska 2005. Długookresowa strategia trwałego i zrównoważonego rozwoju*, Rada Ministrów, Warszawa 2000.
- Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego. Raport o rozwoju społecznym*, Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, Warszawa 2002.
- Precz z logo – z Naomi Klein rozmawia J. Żakowski* (w:) „Polityka” 2004 nr 43.
- Scruton R., *Prorok destrukcji*, „The Spektator” 25 czerwca 2005 r. (za „Forum” 19-25 września 2005 r.).
- Słownik języka polskiego*, tom II, PWN, Warszawa 1984.

- Sowik L., *To nie nienawiść*, „Rzeczpospolita” z 24 listopada 2005 r.
- Stiglitz J., *Ekonomia sektora publicznego*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Sulmicki P., *Planowanie i zarządzanie gospodarcze*, PWE, Warszawa 1973.
- Tyszka T., *Kontrolowanie ryzyka i awersja do strat*, „Rzeczpospolita” 2002 nr 239.
- Weizsäcker von E.U., Lovins A.B., Lovins L.H., *Mnożnik Cztery, Podwójny dobrobyt – dwukrotnie mniejsze zużycie zasobów naturalnych. Raport dla Klubu Rzymskiego*, Wyd. Rolewski, Toruń 1999.
- Zrób to sam*. Rozmowa z Josephem Stiglitzem najsłynniejszym współczesnym ekonomistą o słabościach rynku i globalizacji; rozmawiał J. Żakowski (w:) „Rzeczpospolita” 2004 nr 20.
- <http://encyklopedia.pwn.pl>.