

Andrzej Papuźński

WSP w Bydgoszczy

EDUKACJA EKOLOGICZNA Z PERSPEKTYWY SOCJALNEJ KONDYCJI POLSKIEJ RODZINY

(Uwagi na marginesie Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej
Przez edukację do zrównoważonego rozwoju)

Artykuł został poświęcony ocenie możliwości realizacji celów Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej – opracowanej w wyniku porozumienia Ministrów Edukacji Narodowej oraz Ochrony Środowiska, Zasobów Naturalnych i Leśnictwa (z dn. 19 kwietnia 1995) i współpracy z pozarządowymi organizacjami – ze względu na warunki socjalne polskiej rodziny. W związku z tym w centrum uwagi znalazło się pięć następujących zagadnień: 1. etapy procesu edukacji ekologicznej; 2. cele edukacji ekologicznej; 3. warunki powodzenia edukacji ekologicznej; 4. charakterystyka Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej; 5. charakterystyka socjalnej kondycji polskiej rodziny. Znajomość etapów procesu edukacji ekologicznej dostarczy wiadomości na temat miejsc, w których proces może się zakończyć niepowodzeniem. Informacje dotyczące celów edukacji ekologicznej służą określeniu, właściwych ze względu na postawione w tym artykule zadanie, kryteriów charakterystyki analizowanej strategii edukacji ekologicznej. Opis socjalnej kondycji polskiej rodziny jest natomiast potrzebny do skonfrontowania wybranych wątków Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej z warunkami realizacji procesu edukacyjnego w celu wyprowadzenia końcowych wniosków.

1. Etapy edukacji ekologicznej

Etapy procesu edukacji ekologicznej odpowiadają formalnym celom tej edukacji. Dyskurs formalny pozwala na wskazanie tego, co powinno być przekształcone (zaniechane, rozwijane) lub uformowanie od podstaw. Przemianie ma ulegać dotychczasowy stosunek człowieka (społeczeństwa) do przyrody, a pośrednio – po uwzględnieniu zwrotnego oddziaływania antropogenicznych zmian na stosunki społeczne – do innego człowieka. W związku z tym postuluje się ukształtowanie i upowszechnienie myślenia ekologicznego, a następnie: według jednych ujęć – uzupełnienie tradycyjnej świadomości człowieka o nowy element, tj. świadomość ekologiczną, lub według odmiennych – przeobrażenie dotychczasowej świadomości ludzkiej w kierunku świadomości ekologicznej¹. Inne propozycje dotyczą ukształtowania kultury ekologicznej człowieka, a także przebudzenia w jednostce sumienia ekologicznego. Wniosek: pełny proces edukacji ekologicznej realizuje się w trakcie czterech etapów. Składają się na nie: myślenie ekologiczne, świadomość ekologiczna, kultura ekologiczna i sumienie ekologiczne. Ponieważ kultura ekologiczna i właściwie ukształtowane sumienie ekologiczne to w zasadzie dwie strony tego samego etapu, trudności w realizacji Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej jako zbioru określonych postulatów i konkretnych celów mogą powstać na etapie myślenia, świadomości lub kultury ekologicznej.

Myślenie ekologiczne. Ukształtowanie i upowszechnienie myślenia ekologicznego jest wstępnym celem edukacji ekologicznej. Istotę tego myślenia wyrażają – zdaniem W. Tyburskiego – cztery następujące tezy:

¹ Na temat koncepcji świadomości ekologicznej pisałem kilkakrotnie. Najszerzej ująłem tę sprawę w opracowaniu pt. *Świadomość ekologiczna a kultura*, gl. w par. 3: *Modele świadomości ekologicznej*. Por. A. Papuziński (red.), *Wprowadzenie do filozoficznych problemów ekologii*, Wyd. WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1999, s. 165-218.

1. człowiek jest integralną częścią przyrody i nie należy go traktować jako istoty odrębnej od przyrody i nie podlegającej działającym w niej prawom;
2. człowiek może racjonalnie wykorzystywać przyrodę i kontrolować siły natury dla zaspokojenia swoich potrzeb pod warunkiem respektowania jej praw i pamiętania o zachowaniu koniecznej ostrożności;
3. zapewnienie jednostce ludzkiej i społeczeństwu wystarczających podstaw do życia wymaga ograniczenia rozmiarów antropogenicznego przekształcania przyrody do wielkości nie godzącej w samoodnawialne zdolności przyrody;
4. w stosunkach człowieka z przyrodą postawa pojednania, współdziałania i opiekuństwa powinna zastąpić postawę walki i dominacji².

Myślenie ekologiczne to zaledwie wstęp do realizacji kolejnego celu edukacji ekologicznej w odniesieniu do mentalności indywidualnej i zbiorowej – rozwoju świadomości ekologicznej. Myślenie ekologiczne łączy bowiem ze sobą wiedzę i wartości, regulując postępowanie człowieka na poziomie świadomości. Przy czym trzeba tutaj zwrócić uwagę na istotną różnicę, chociażby ze względu na prowadzone niżej analizy, między myśleniem ekologicznym w znaczeniu opisowym i normatywnym. W pierwszym przypadku mowa o konfrontacji posiadanej przez jednostkę wiedzy ekologicznej z wszelkimi podzielanymi przez nią wartościami, nie tylko ekologicznymi. Natomiast w drugim jego rola polega na uzgodnieniu odpowiednich ekologicznych wartości, z właściwymi dla danej sytuacji wyborowi fragmentami wiedzy ekologicznej³.

² Por. W. Tyburski, *Główne kierunki i zasady etyki środowiskowej*, w: A. Papuziński (red.): *Wprowadzenie do...*, op. cit., s. 130. Szerzej traktuje o tym problemie artykuł Z. Hulla pt. *Kształtowanie myślenia ekologicznego* opublikowany w: J. L. Krakowiak (red.), *Ziemia domem człowieka*, t. 1: *Współtworzenie świadomości ekologicznej – Ku Federacji Życia*, Wyd. nakładem Polskiego Towarzystwa Uniwersalizmu, Warszawa 1997, s. 11-19; por. także A. Kalinowska, *Ekologia – wybór przyśłości*, Editions Spotkania, Warszawa, wyd. II, b.d.w., s. 24.

³ Por. J. W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”*, VII Raport Klubu Rzymskiego, PWN, Warszawa 1982, s. 189.

Świadomość ekologiczna. Świadomość ekologiczna jest pojmowana i opisywana na wiele sposobów, ujawniających wieloaspektowość tego zagadnienia. Potwierdza to zagraniczna, jak i polska literatura przedmiotu⁴. W opracowaniach przygotowanych przez socjologów w oparciu o badania własne lub cudze, np. sondaże Ośrodka Badania Opinii Publicznej (OBOP) czy Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS) dominuje ujęcie wąskie, kładące nacisk na wiedzę i poglądy o środowisku⁵. W literaturze filozoficznej i pedagogicznej góruje ujęcie szersze, podkreślające konieczność uwzględnienia obok wiedzy także idei, norm i wartości dotyczących środowiska jako miejsca życia i rozwoju człowieka.

Polscy autorzy nawiązują najczęściej do szerokiego ujęcia świadomości ekologicznej przedstawionego przez Z. Hulla⁶.

⁴ Por. np. T. Burger, *Uwagi o świadomości ekologicznej*, w: „Zielone Zeszyty PKE (Okręg Mazowiecki)” 1986; B. Devall, G. Sessions, *Ekologia głęboka... Życ w przekonaniu, iż natura coś znaczy*, Wyd. Pusty Obłok, Warszawa 1995, s. 43-51, 68-76; K. Łastowski, M. Rafiński (red.), *Idee ekologii w świadomości społecznej*, Wyd. Sorus, Poznań 1992; B. Poskrobko, *Społeczne czynniki ochrony środowiska*, w: K. Górka, B. Poskrobko, W. Radecki (red.), *Ochrona środowiska – problemy społeczne, ekonomiczne i prawne*, PWN, Warszawa 1995.

⁵ Por. np.: P. Gliński, *Polscy Zieloni. Ruch społeczny w okresie przemian*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa 1996, s. 127-148; T. Popławski, *Stan środowiska w mieście w oczach jego mieszkańców*, w: J. Dębowski, E. J. Pałyga (red.), *Człowiek i świat przyrody – Edukacja ekologiczna*, Olsztyn-Warszawa 1994, s.194-202; B. Poskrobko, *Wybrane aspekty świadomości ekologicznej mieszkańców Białostoczczyzny*, w: „Region Białostocki. Studia Ekonomiczno-Społeczne”, t. IX, PTE, Białystok 1990, s. 47.

⁶ Z. Hull przedstawił omawianą koncepcję w 1984 r. Por. jego artykuł: *Świadomość ekologiczna*, w: „Aura” 1984, nr 11. Niezależnie od tego, czy ten artykuł jest cytowany czy nie, zawarta w nim charakterystyka świadomości ekologicznej jest punktem wyjścia dla wielu autorów podejmujących związaną z nią problematykę. Por. np.: M. Mydlak, *Społeczno-kulturowe uwarunkowania świadomości ekologicznej rolników*, w: J. Dębowski, E. J. Pałyga (red.), *Człowiek i...*, op. cit., s. 184-193; J. Frątczak, *Świadomość ekologiczna dzieci, młodzieży i dorosłych w aspekcie edukacji szkolnej i nieszkolnej*, Wyd. WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1995, s.16-29; L. Domka, *Kryzys środowiskowy a edukacja dla ekorozwoju*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1998, s. 87-88; W. Tyburski, *Główne kierunki...*, op. cit., s. 130. Koncepcja ta jest także często omawiana w pracach systematyzujących dorobek refleksji poświęconej zagadnieniu świadomości ekologicznej. Por. G. Dobrzański, B. M. Dobrzańska, D. Kielczewski, *Ochrona środowiska przyrodniczego*, Wyd. Ekonomia i Środowisko, Białystok 1997, s. 299.

Zgodnie z tą koncepcją świadomość ekologiczna jest wyodrębnioną przedmiotowo, kształtującą się formą świadomości społecznej, manifestowaną zarówno w myśleniu i przeżyciach poszczególnych ludzi, jak i w funkcjonujących społecznie standardach pojmowania, przeżywania i wartościowania rzeczywistości przyrodniczej (biosfery). Składające się na nią wiedza, nastawienia i emocje funkcjonują w dwóch sferach: opisowo-technicznej i aksjologiczno-normatywnej.

1. Sfera opisowo-techniczna obejmuje:

a) wiedzę ekologiczną, czyli wiedzę na temat procesów zachodzących w ekosferze i poszczególnych ekosystemach, zależności i wzajemnych powiązań decydujących o równowadze ekosystemów oraz zależności między różnymi sferami działalności człowieka a środowiskiem, a także o zanieczyszczeniach, zagrożeniach i możliwościach przeciwdziałania im;

b) wyobrażnię ekologiczną, czyli dyspozycję i „umiejętność przewidywania środowiskowych skutków podejmowanych działań, zdolność całościowego widzenia i ujmowania powiązań między działaniami człowieka (nie tylko technikami i technologiami produkcyjnymi, ale i stylem życia, wzorami konsumpcji itp.) a procesami przyrodniczymi, umiejętność projektowania działań zgodnych z wymogami wiedzy ekologicznej”⁷.

2. Sfera aksjologiczno-normatywna obejmuje system wartości i norm etyki środowiskowej

Kultura ekologiczna. Właściwym celem edukacji ekologicznej jest dopiero kultura ekologiczna. Można ją uznać za rezultat systematycznego kształtowania świadomości⁸. Na osobistą kulturę ekologiczną składa się następujących pięć elementów:

⁷ Z. Hull, *Świadomość ekologiczna*, op. cit., s. 24.

⁸ Por. D. Cichy, *Kształcenie dla ekorozwoju*, w: I. Celejowa (red.), *Edukacja ekologiczna i zdrowotna dzieci i młodzieży*, Wyd. nakładem Stowarzyszenia „Zdrowy człowiek”, Warszawa 1992.

1. wiedza opisowo-wyjaśniająca z dziedziny:
 - a) wiadomości o środowisku przyrodniczym, czyli możliwie bogaty i różnorodny zespół elementarnych informacji z zakresu ekologii naukowej (jako gałęzi biologii)⁹ na temat warunków funkcjonowania ekosystemów i nieprzekraczalnych granic ich równowagi dynamicznej¹⁰,
 - b) wiadomości o środowisku społecznym w kontekście relacji ze środowiskiem przyrodniczym, czyli zespół podstawowych informacji z zakresu ekologii społecznej¹¹ (jako dyscypliny socjologii) dotyczącej związków między życiem społecznym i środowiskiem przyrodniczym;
2. wrażliwość i wyobrażenia ekologiczne jako intelektualne, odpowiadające wiedzy o całościowym systemie powiązań sfery społecznej i przyrodniczej, przygotowanie do przewidywania ekologicznych następstw formułowanych projektów i do odpowiedniego ich korygowania w fazie poprzedzającej działanie;
3. osobiste doświadczenie i przeżycie moralnego wymiaru relacji zachodzących pomiędzy człowiekiem i jego przyrodniczym otoczeniem, wyrażające się w poczuciu odpowiedzialności za całość i za poszczególne elementy tego otoczenia oraz w uznaniu ich autonomicznego dobra;
4. normatywny system etyki ekologicznej formułujący ideały, zasady, nakazy i zakazy postępowania, ukazujący wzory

⁹ Ekologia naukowa (przyrodoznawcza) to dyscyplina naukowa zajmująca się ekologią przyrody, badanej w jej ekosystemach, tzn. w strukturach złożonych z populacji rozmaitych gatunków organizmów zwierzęcych i roślinnych, powiązanych ze sobą różnorodnymi zależnościami biologicznymi, między którymi odbywa się krążenie materii i wymiana energii.

¹⁰ Równowaga dynamiczna systemu to równowaga istniejąca niezależnie od wymiany elementów tego systemu na nowe.

¹¹ Najogólniej pojmowanym obiektem zainteresowań ekologii społecznej jest życie społeczne w środowisku przyrodniczym. Można wydzielić dwa podstawowe obszary badań: a) ekologiczne kompleksy społeczno-przyrodnicze – lokalne, regionalne i globalne; b) zjawiska i procesy ekologiczne powstające w wyniku wzajemnego oddziaływania społeczeństwa i przyrody.

osobowe właściwego postępowania w stosunku do środowiska przyrodniczego¹²;

5. zdolność twórczego myślenia, warunkująca podatność na wprowadzanie innowacji w celu zwiększenia bezpieczeństwa ekologicznego.

Sumienie ekologiczne. Właściwie ukształtowana kultura ekologiczna przejawia się za pośrednictwem konkretnych działań, zachowań i postaw. Dlatego sumienie ekologiczne jest także wymieniane wśród celów edukacji ekologicznej. Pojęcie sumienia ekologicznego zostało wprowadzone przez amerykańskiego ekologa-leśnika – Aldo Leopolda pod koniec lat czterdziestych. W Polsce spopularyzował je Julian Aleksandrowicz¹³. Współcześnie wiele uwagi poświęcają temu zagadnieniu myśliciele katolicy, podejmujący temat grzechu ekologicznego¹⁴, proponujący wzorce rachunku sumienia ekologicznego¹⁵. Bazując na etycznej genezie tego pojęcia, można określić sumienie ekologiczne jako ów moment w doświadczeniu wolności przez człowieka, w którym uświadamia on sobie swoją odpowiedzialność za życie w każdej postaci: antroposferę, zoosferę, biosferę i geosferę; za cały potencjał genetyczny życia na naszej planecie, za utrzymanie liczebności populacji wszystkich form życia przynajmniej zapewniającej ich przetrwanie w na-

¹² Por. Z. Hull, *Świadomość ekologiczna*, op. cit., s.11; idem: *Problem ekologiczny a filozofia*, w: „Biuletyn Naukowy AR-T w Olsztynie”, 1986, nr 2, s. 99-100; idem: *Ekologia i sumienie*, w: ibidem, 1994, nr 2, s.37; D. Cichy, *Kształcenie dla...*, op. cit.

¹³ Por. J. Aleksandrowicz, *Sumienie ekologiczne*, Warszawa 1969, (wyd. II: Warszawa 1988).

¹⁴ Por. J. Bajda, *Grzech ekologiczny*, w: J. M. Dołęga, J. W. Czartoszewski (red.), *Ochrona środowiska w filozofii i teologii*, Wyd. Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1999, s. 222-242.

¹⁵ Por. dwa opracowane w Polsce wzory ekologicznego sumienia przedstawione w pracach: E. Piotrowski (red.), *Nabożeństwa pokutne*, cz. 1, Sandomierz 1997, s. 466-468; J. Łukomski, *Relacje człowieka do środowiska naturalnego w ujęciu chrześcijańskim*, Radom 1997, s. 233-235. Teksty wraz z komentarzem opublikował ks. J. W. Czartoszewski w artykule *Ekologiczne rachunki sumienia*, w: J. M. Dołęga, J. W. Czartoszewski (red.), *Ochrona środowiska...*, op. cit., s. 242-251.

turalnych warunkach i za nie naruszoną równowagę procesów naturalnych¹⁶.

Konkluzja. Myślenie ekologiczne jest wstępnym warunkiem świadomości ekologicznej. Świadomość ekologiczna to przesłanka kultury ekologicznej. Kultura ekologiczna z kolei jest warunkiem sumienia ekologicznego jako samokrytycznej analizy własnej osobowości w kontekście stosunku do przyrody i – pośrednio – do drugiej osoby. Żadnego z wymienionych etapów nie można ominąć. Pełny sukces procesu edukacji ekologicznej jest uzależniony od realizacji celów edukacyjnych odpowiadających każdemu wymienionemu etapowi.

2. Cele edukacji ekologicznej

Cele wpisane w konkretne, określone programy edukacji ekologicznej – jak np. cele Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej¹⁷ – są związane z materialnym dyskursem mówienia o edukacji ekologicznej: wyznaczają pożądane cechy wiedzy, aksjologicznego systemu norm, wzorów, ideałów i wartości; wysuwają określone programy przekształceń cywilizacyjnych, gospodarczych i społecznych; rozwijają wizje przyszłej „ery ekologicznej” itp. Opracowania na temat cywilizacji i kultury ekologicznej dostarczają informacji o najbardziej istotnych celach związanych z nimi programów edukacji ekologicznej. Spośród najlepiej opracowanych alternatywnych wizji cywilizacyjnych należy wymienić koncepcje ekologii głębokiej, teorię H. Skolimowskiego, tzw. hipotezę Gai J. Lovelocka, ekofeminizm, ideę rozwoju zrównoważonego (*sustainable development*) i „ekologię integralną” – rozwiniętą w nauczaniu społecznym Jana Pawła II. Ze względu

¹⁶ Podana definicja nawiązuje do określenia pojęcia „sumienie” z *Małego słownika teologicznego* pod red. K. Rahnera i H. Vorgrimlera (IW Pax, Warszawa 1987).

¹⁷ Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej służy wypracowaniu bardziej rozbudowanych programów takiej edukacji, określając m.in. zbiór celów, którym mają służyć.

na temat artykułu nie ma potrzeby zajmowania się każdą z nich. Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej nawiązuje do dwóch ostatnich koncepcji.

Koncepcja rozwoju zrównoważonego (trwałego rozwoju, trwałego i zrównoważonego rozwoju) jest najmłodszą wizją cywilizacyjną alternatywną w stosunku do obecnej. Chociaż w Polsce przyjęło się zamienne stosowanie tych pojęć oraz kategorii ekorozwój. Trzeba pamiętać o różnicach znaczeniowych, jakie pomiędzy nimi zachodzą ze względu na kontekst oraz okoliczności czasu i miejsca towarzyszące ich narodzinom. Z tego względu w niniejszym opracowaniu nie będzie się mówić o ekorozwoju¹⁸. Sama idea zrównoważonego rozwoju pojawiła się dopiero w połowie lat siedemdziesiątych. Co prawda niektórzy wiążą jej początki z konferencją Narodów Zjednoczonych pt. Człowiek i środowisko (Sztokholm, 1972), jednak nie wydaje się to przekonujące, ponieważ konieczne do jej sformułowania pojęcie środowiska – jako układu stosunków przyrodniczych, ekonomicznych i społecznych, w których żyje człowiek – po raz pierwszy wystąpiło w tzw. Karcie Belgradzkiej z 1975 r. Tego samego roku sięgają początki samej koncepcji rozwoju gospodarczego uwzględniającego czynniki środowiskowe. Została ona wysunięta na II sesji Rady Zarządzającej Programu Ochrony Środowiska Narodów Zjednoczonych (United Nations Environmental Programme: UNEP). Samo pojęcie rozwoju zrównoważonego zdefiniowano wówczas następująco: „jest to taki przebieg nieuchronnego rozwoju gospodarczego, który nie naruszałby w sposób istotny i nieodwracalny środowiska życia człowieka, nie doprowadziłby do degradacji biosfery, który godziłby prawa przyrody, ekonomiki i kultury”¹⁹. Natomiast termin „trwały” wszedł na stałe do słownika ekonomistów do

¹⁸ Odstępstwa od tej reguły będą wynikiem wierności treści omawianych i cytowanych tekstów.

¹⁹ Cyt. za: Z. Kozak, *O pojęciach rozwoju zrównoważonego i ekorozwoju*, w: J. M. Dołęga, J. W. Czartoszewski (red.), *Ochrona środowiska...*, op. cit., s. 257.

piero na początku lat osiemdziesiątych w związku z raportem World Conservation Strategy (Światowa Strategia Ochrony Przyrody)²⁰. Mniej więcej w tym samym czasie zaczyna się pojawiać w dokumentach Programu Rozwoju Narodów Zjednoczonych (United Nations Development Programme: UNDP). Jednak dopiero prace powołanej w 1983 r. przez ONZ Światowej Komisji ds. Środowiska i Rozwoju, a zwłaszcza jej raport z 1987 r. pt. Nasza wspólna przyszłość (Our Common Future, tzw. Raport Komisji Brundtland), przyczynił się do popularyzacji tego wyrażenia i samej koncepcji sustainable development. Komisja Brundtland była pierwszym oficjalnym organem, który przyjął koncepcję trwałego rozwoju jako fundament niezakłóconego bytowania społecznego²¹. Dziś koncepcja zrównoważonego rozwoju stoi w centrum zainteresowania polityki światowej i poszczególnych państw. Wierność jej zasadom głoszą ustawy zasadnicze wielu krajów – stosowny zapis znajduje się także w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r.²²

Na początku lat dziewięćdziesiątych rozwój zrównoważony stał się wiodącym tematem edukacji ekologicznej. Stało się tak za sprawą debat prowadzonych w trakcie drugiej światowej konferencji Narodów Zjednoczonych pn. *Środowisko i rozwój* (United Nations Conference on Environment and Development, tzw. Szczyt Ziemi) w Rio de Janeiro w 1992 r. Wówczas podkreślono konieczność przygotowania takich programów wychowawczych,

²⁰ Dokument ten został opublikowany przez International Union for the Conservation of Nature w 1980 r.

²¹ Por. H. Folmer, L. Gabel, H. Opschoor, *Ekonomia środowiska i zasobów naturalnych. Wprowadzenie*, w: H. Folmer, L. Gabel, H. Opschoor, wyd. pol.; T. Żylicz (red.), *Ekonomia środowiska i zasobów naturalnych*, Wyd. Krupski i S-ka, Warszawa 1996, s. 11.

²² Mówi o tym art. 5.: „Rzeczpospolita Polska strzeże niepodległości i nienaruszalności swojego terytorium, zapewnia wolność i prawa człowieka i obywatela oraz bezpieczeństwo obywateli, strzeże dziedzictwa narodowego oraz zapewnia ochronę środowiska, kierując się zasadą zrównoważonego rozwoju”.

które do sprawy ochrony środowiska będą podchodziły od strony celów zrównoważonego rozwoju. Przedstawione stanowisko znalazło wyraz w jednym z podstawowych dokumentów omawianej konferencji – *Globalnym Programie Działań* znanym jako *Agenda 21*: „W najbliższych trzech latach rządy państw powinny starać się znowelizować lub opracować nowe strategie działań, które miałyby na celu wzajemną integrację problemów związanych z ochroną środowiska i rozwojem, tj. zagadnień, które byłyby uwzględniane w programach nauczania wszystkich przedmiotów w systemie kształcenia na wszystkich poziomach; [...] należy dokonać szczegółowego przeglądu obecnych programów nauczania i ich korekty w celu zapewnienia wielodziedzinowego kształcenia w zakresie zagadnień związanych z ochroną środowiska oraz trwałym i zrównoważonym rozwojem oraz aspektów społeczno-kulturalnych i demograficznych. Szczególną uwagę należy zwrócić na potrzeby społeczne oraz różnorodne systemy kształcenia, w tym dotyczące wrażliwych problemów społecznych i kulturowych” (rozdz. 36, pkt. 36.5 b. pt. *Promowanie nauczania, kształtowania świadomości społecznej i szkolenia w zakresie trwałego i zrównoważonego rozwoju i ochrony środowiska*)²³. Kwestia edukacji ekologicznej w służbie zrównoważonego rozwoju jeszcze kilkakrotnie była przedmiotem uwagi społeczności międzynarodowej – do momentu, w którym uznano, że sprawa została uwieńczona sukcesem. Zajmowano się nią na konferencji UNESCO i IUCN (Światowa Unia Ochrony Przyrody) w szwajcarskiej miejscowości Gland (1994), w trakcie ateńskiej konferencji UNESCO (czerwiec 1995) pt. *Edukacja ekologiczna na rzecz zrównoważonego rozwoju* i podczas konferencji pt. *Edukacja i świadomość społeczna na rzecz trwałego i zrównoważonego rozwoju* zorganizowanej przez UNESCO oraz Komisję Trwałego i Zrównoważonego Rozwoju ONZ (Pruhonicze w Czechach, listopad 1995).

²³ Adresy bibliograficzne cytowanych ustaw, konwencji itp. będą podawał w tekście artykułu.

W zależności od przyjętej definicji pojęcia „rozwój zrównoważony” można wnosić o różnych, nawet odmiennych cechach edukacji służącej urzeczywistnieniu tej idei. Będzie jeszcze o tym mowa. Jednak jedno nie ulega najmniejszej wątpliwości. Zasadniczym celem edukacji na rzecz urzeczywistnienia rozwoju zrównoważonego jest powszechna umiejętność łączenia problemów środowiska przyrodniczego, gospodarczego, społecznego, kulturowego i polityki.

„**Ekologia integralna**” Jana Pawła II. Szereg dokumentów sygnowanych imieniem Ojca Świętego świadczy o wadze przykładanej przez niego do kwestii kryzysu środowiskowego²⁴. W encyklice Jana Pawła II *Redemptor hominis* (1979) problem degradacji środowiska jest rozpatrywany w rozległym kontekście grzesznego upodobania ludzi do doczesnych „marności”, alienacji wytworów pracy ludzkiej, braku koncepcji racjonalnego dys-

²⁴ Jan Paweł II – jak pisze ks. T. Ślipko – „wstępował na Stolicę Piotrową z uprzednim na te (ekologiczne – A.P.) zagadnienia wyczuleniem. Jako ordynariusz Archidiecezji Krakowskiej patronował w latach 1972-1978 obradom zwołanego przez siebie Synodu, który w kończącym swą pracę dokumencie poświęcił zagadnieniu ekologicznemu osobny rozdział. Nie dziwi przeto fakt, że kardynał Wojtyła na te sprawy miał oczy otwarte także w chwili, kiedy objął urząd najwyższego Nauczyciela Kościoła”. T. Ślipko SJ, A. Zwoliński, *Rozdroża ekologii*, Wyd. WAM, Kraków 1999, s. 28. Czytelnik szczególnie zainteresowany problematyką katolickiej refleksji ekologicznej dowie się wiele z lektury przytoczonej publikacji, jak też z: J. M. Dołęga, *Ekologia w teologii i filozofii chrześcijańskiej*, w: A. Papużyński (red.), *Wprowadzenie do...*, op. cit., s. 133-164; *Katechezy ekologiczne*. Wydano nakładem Zakładu Ekologii Człowieka KUL, Lublin 1993; A. Papużyński, *Życie – Nauka – Ekologia. Prolegomena do kulturalistycznej filozofii ekologii*, Wyd. WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1998, s. 100-113; M. A. Michalski, *Edukacja ekologiczna w nauczaniu religii w szkole*, w: A. Papużyński (red.), *Decentralizacja – Regionalizacja – Ekologia. Studium filozoficznych, społeczno-politycznych i edukacyjnych aspektów ekologii z perspektywy „małych ojczyzn”*, Wyd. WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1998, s. 166-172; a także z części artykułów z prac pokonferencyjnych: J. M. Dołęga, J. W. Czartoszewski (red.), *Ochrona środowiska...*, op. cit.; J. Dębowski (red.), *Religia a ruchy ekofilozoficzne*, Wyd. WSP w Olsztynie, Olsztyn 1996; A. Dyduch-Falnikowska (red.), *Stworzyciel i przyroda w tradycji i myśli europejskiej & Dydaktyka chrześcijańskiej etyki ekologicznej*. Wydano nakładem Instytutu Ochrony Przyrody PAN, Kraków 1999.

ponowania uzyskanymi dobrami, marnotrawienia surowców w gospodarce nakierowanej na zysk i do celów militarnych oraz wyobcowania człowieka ze związków z naturą i zagrożenia dla środowiska przyrodniczego jako skutków materialnego postępu obojętnego na potrzeby humanistycznego rozwoju. Encyklika *Sollicitudo rei socialis* (1988) ujmuje kwestię ekologiczną w relacji do współczesnej sytuacji społecznej w wymiarach wewnętrznym i międzynarodowym. Satysfakcji ze wzrostu zrozumienia dla ograniczonego charakteru ilości zasobów naturalnych towarzyszy niepokój spowodowany nierównym dostępem do bogactw Ziemi różnych kręgów ludzkości, wyodrębnionych według kryteriów geograficznych i socjologicznych. Refleksja nad prawdziwą naturą rozwoju łączy się tu z krytyką „ekonomizmu”, konsumpcjonizmu, „cywilizacji odpadów” i „śmieci”. Postulat uszanowania porządku panującego w przyrodzie jest integralną częścią głównego wątku tej encykliki – moralnego charakteru prawdziwego rozwoju. *Centesimus annus* (1991) to encyklika traktująca problematykę ekologiczną w ścisłym związku z napiętnowaniem konsumpcjonizmu jako ideologii i jako formy kultu materialnego dobrobytu, w których nie ma miejsca na duchowy rozwój człowieka. W związku z tym obiektem papieskiej krytyki jest także gospodarka nastawiona na wzrost za pomocą kreowania sztucznych potrzeb. W omawianej encyklice pojawiły się także nowe wątki. Należą do nich uwagi pod adresem niektórych koncepcji ekologicznych. Podjęta przez papieża krytyka niesłusznych ujęć i rozwiązań „kwestii ekologicznej” potwierdza związek jego nauczania i koncepcji zrównoważonego rozwoju. Jest ona bowiem wycelowana w takie stanowiska, których autorzy jednostronnie koncentrują się na dobru przyrody, pomijając dobro człowieka i jego ekonomiczne, społeczne, polityczne, ale także moralne uwarunkowania. Ojciec Święty przeciwstawia im program „ekologii integralnej”. W jej centrum stoi postulat scaleńia troski o przyrodę z refleksją z zakresu ekologii człowieka, łączącej „społeczną ekologię pracy” i „ekologię rodziny”. W efek-

cie Jan Paweł II podkreśla niewystarczalność samoregulujących mechanizmów rynkowych do rozwiązania szeroko potraktowanej tematyki ekologicznej i przypomina obowiązki państwa w organizowaniu i popieraniu inicjatyw ochrony środowiska. Dla tematów ekologicznych nie zabrakło też miejsca w encyklice *Evangelium vitae* (1999). Na jej stronach Ojciec Święty ponownie przedstawił kwestię ochrony przyrody w ścisłym nawiązaniu do zagadnień panującej w świecie nędzy, głodu, chronicznego niedożywienia znacznej części ludzkości, niesprawiedliwego podziału bogactw naturalnych między narody i grupy społeczne, konsumpcjonizmu i związanego z nim zatracenia poczucia sensu życia, a także połączył wątek panowania człowieka nad światem z nałożonym przez Boga obowiązkiem obrony, umacniania, miłości i czci dla życia, z postawą opiekuńczą.

Jan Paweł II rozwija wątki ekologicznej refleksji przy wielu różnych okazjach. Ważną rolę odgrywają tu orędzia na światowe dni pokoju ogłaszane tradycyjnie 1 stycznia. *Orędzie na XXIII Światowy Dzień Pokoju Nuntius ob diem pacis fovendae anno MCMXC dicatum missus* (1990) jest w całości poświęcone stanowisku Kościoła wobec kwestii ochrony środowiska naturalnego. Wyłożone w nim tezy opierają się na założeniu o ścisłym związku światowego pokoju i ładu ekologicznego. Papież podkreślił wspólnotę losu ludzkości i przyrody. Wskazując na moralny wymiar degradacji środowiska, z nim związał przyczyny tego procesu. Podniósł sprawy nierozważnego stosowania zdobyczy nauki i techniki, przenoszenia zysku ekonomicznego nad dobro osoby i społeczeństwa, ogólnoludzkiego prawa do korzystania z bogactw natury, niesprawiedliwego podziału jej zasobów. Wezwał do opracowania międzynarodowego systemu lepszego zarządzania zasobami globu, podjęcia przez wszystkie zdolne do tego podmioty działań proekologicznych, nawiązania szerokiej współpracy międzynarodowej w tym zakresie, przeprowadzenia reform gospodarczych dla przywrócenia równowagi ekologicznej. Krytykując hedonizm i konsumpcjonizm wskazał na palącą

potrzebę głębokiej przemiany stylu życia w kierunku powściągliwości, umiaru, dyscypliny i ofiarności. Przy tej okazji podkreślił podstawową rolę rodziny w dziele właściwego ukształtowania dziecka w duchu szacunku i miłości dla bliźniego i przyrody. Podobne wątki można znaleźć w ogłoszonym przed kilkoma miesiącami *Orędziu na XXXIII Światowy Dzień Pokoju*. Wątki rynku, życia gospodarczego, ideologii ekonomizmu, dominującej roli pieniądza, niesprawiedliwego podziału dóbr, głodu, ubóstwa, rozdzwienku między sferą ekonomiczną i społeczną, pokojem, przyszłością młodych pokoleń i środowiskiem naturalnym, splatają się ściśle w jedną nić refleksji poświęconej rozważeniu sensu ekonomii i jej celów oraz „samego pojęcia dobrobytu, aby nie był on postrzegany wyłącznie w ciasnej perspektywie utylitarystycznej, która spycha całkowicie na margines wartości takie jak solidarność i altruizm” (pkt. 15). Definiując ekonomię „jako rozumne i dobroczynne zarządzanie zasobami materialnymi” (pkt. 16), Jan Paweł II podnosi konieczność respektowania roli człowieka i jego zdolności, popierania jego świadomego uczestnictwa, starannego kultywowania wiedzy i pomnażania zasobów informacji, umacniania solidarności. Mając na względzie wspólczesne procesy globalizacji, pisze: „Procesy te wymagają ponownego rozważenia problemu współpracy międzynarodowej w kategoriach nowej kultury solidarności. Współpraca rozumiana jako zasiew pokoju nie może być jedynie formą pomocy czy wsparcia, której ukrytym celem jest wręcz osiągnięcie wtórnych zysków z udostępnionych środków. Winna natomiast być wyrazem konkretnej i aktywnej solidarności, która czyni ubogich twórcami własnego rozwoju i pozwala jak największej liczbie ludzi realizować – w konkretnych warunkach ekonomicznych i politycznych, w jakich żyją – właściwe człowiekowi twórcze zdolności, od których zależy także bogactwo narodów.” I dodaje: „Należy zwłaszcza znaleźć ostateczne rozwiązania dla problemu zadłużenia zagranicznego, który nęka od wielu lat kraje ubogie, a zarazem dostarczyć niezbędnych środków finanso-

wych także na walkę z głodem, niedożywieniem, chorobami, analfabetyzmem i dewastacją środowiska naturalnego" (pkt. 17).

Konkluzja. Wizja „ekologii integralnej” rozwijana w nauczaniu społecznym Jana Pawła II jest pod wieloma względami zbliżona do idei zrównoważonego rozwoju w sformułowaniu podanym powyżej. Różnica dotycząca odmiennego rozłożenia akcentów w związku ze zdecydowanym wyeksponowaniem przez Jana Pawła II roli właściwego ładu moralnego nie przekreśla tego podobieństwa. Również w koncepcji zrównoważonego rozwoju jest mowa o konieczności dokonania zmian w obrębie wartości kształtujących naszą współczesną kulturę. Jest to widoczne zwłaszcza w tych jej ujęciach, gdzie akcentuje się odpowiedzialność wobec przyszłych pokoleń. Krytyka konsumpcjonizmu jako postawy społecznej, moralnej i jako koła zamachowego współczesnej gospodarki to wątek często goszczący w interpretacjach idei zrównoważonego rozwoju.

3. Warunki powodzenia edukacji ekologicznej

Podobieństwo występujące między omówionymi koncepcjami gwarantuje wewnętrzną koherencję zainspirowanej nimi Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej. Szczególnie ważny dla oceny możliwości powodzenia tej strategii jest wspólny tym obu ujęciom zespół założeń na temat warunków powodzenia procesu edukacji ekologicznej. Ponieważ nie są one wyraźnie wyartykułowane, należy je teraz zrekonstruować. Przedstawione charakterystyki koncepcji rozwoju zrównoważonego i nauczania Jana Pawła II w odniesieniu do problematyki ochrony środowiska upoważniają do wskazania następujących warunków sukcesu edukacji ekologicznej.

Po pierwsze, obie prowadzą do wniosku o konieczności wypracowania perspektyw widzenia i prezentacji kwestii ekologicznej zdolnych do integracji problematyki ochrony środowiska z wieloma innymi zagadnieniami. W obu ujęciach zagadnienia

ekologiczne są częścią większej całości problemowej, na którą składają się także kwestie gospodarcze, społeczne, polityczne i kulturowe poszczególnych narodów, jak i społeczności światowej.

Po drugie, obie optyki analizy i rozwiązywania kryzysu ekologicznego posługują się takim samym pryzmatem dobra człowieka i ludzkości, wzbraniającym przed akceptacją rozwiązań jednostronnie broniących dobra przyrody. Obie są wyrazem sprzeciwu wobec radykalnych wersji alternatywnych modeli cywilizacyjnych, których twórcy nie respektują istniejących realiów i lekceważą społeczne koszty realizacji ich wizji. Obie cechuje troska o nawiązanie dialogu z ludźmi żyjącymi tu i teraz, w konkretnych warunkach, borykających się z określonymi problemami, jednak pod wieloma względami innymi dla każdej z grup wyodrębnionych według kryteriów geograficznych i socjologicznych.

Po trzecie, edukacja jest w obu przypadkach jednym z instrumentów urzeczywistnienia tak częściowych, jak i ostatecznych, celów programu proekologicznej przebudowy współczesnej cywilizacji. Powyższa konkluzja jest oczywista w kontekście koncepcji zrównoważonego rozwoju ze względu na dorobek omówionych konferencji pod auspicjami ONZ, natomiast w odniesieniu do stanowiska Jana Pawła II – ze względu na pastoralny charakter nauki społecznej Kościoła.

Zatem, po czwarte, w obu przypadkach dobrze opracowany projekt edukacji ekologicznej to program uwzględniający warunki życia i percepcji grup społecznych, do których jest adresowany. Innymi słowy, taki program respektuje konieczność łączenia wątków ochrony środowiska oraz sytuacji gospodarczej, społecznej, kulturowej i politycznej na dwóch poziomach: treści i adresata. Za pierwszym razem chodzi o kształtowanie myślenia ekologicznego w sposób łączący zdolność dokonywania oceny przyszłych środowiskowych i społecznych konsekwencji decyzji o potencjalnych następstwach dla otaczającej przyrody, rozważania ich skutków ubocznych, wykrywania wzajemnych

powiązań między różnymi (tj. społeczną, kulturową, ekonomiczną i polityczną) sferami naszego życia a środowiskiem. W drugim przypadku rzecz dotyczy środowiskowych, społecznych, kulturowych, ekonomicznych i politycznych warunków egzystencji jednostek i grup, wśród których ma być prowadzona edukacja ekologiczna, jako że to one decydują o sukcesie lub porażce podejmowanych działań wychowawczych.

Po piąte, w obu przypadkach docenia się rolę rodziny w procesie szeroko – w opisanym sensie – rozumianej edukacji ekologicznej. Jan Paweł II zdecydowanie podkreśla tę rolę, mając oczywiście na myśli rodzinę zgodną z jej chrześcijańskim ideałem. W dokumentach międzynarodowych jest ona traktowana jako miejsce kolejnych zderzeń ideałów i codziennej praktyki, w trakcie których waży się los wiedzy i wartości wyniesionych ze szkolnej i pozaszkolnej edukacji ekologicznej.

Konkluzja. Aby programy edukacyjne wynikające z Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej zostały uwieńczone sukcesem, muszą zostać spełnione wymienione warunki, zwłaszcza trzeci, czwarty i piąty.

4. Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej ***Przez edukację do zrównoważonego rozwoju***

Tekst Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej został opublikowany przez Ministerstwo Środowiska w końcu 1999 r. Nie określa ona do końca wszystkich celów, zadań i kierunków kształcenia i wychowania człowieka w duchu poszanowania dla przyrody, chociażby z tego prostego powodu, że nie jest aktem normatywnym, obowiązującym wszystkie bez wyjątku działające w Polsce instytucje oraz ruchy i organizacje ekologiczne stawiające sobie i realizujące cele edukacyjne. Mimo to jej znaczenie – jako instrumentu polskiej polityki ekologicznej – jest kolosalne. Po pierwsze dlatego, że reguluje proces edukacji ekologicznej w zakresie będącym pod kontrolą państwa, a więc

w odniesieniu do wszystkich poziomów kształcenia, tj. przed-szkolnego, szkolnego podstawowego i ponadpodstawowego, akademickiego i tych form edukacji dorosłych, w których partycypuje budżet państwa. Po drugie, ze względu na szerokie możliwości regulacji i kontroli edukacji ekologicznej, podejmowanej przez te instytucje, organizacje i związki wyznaniowe posiadające osobowość prawną, które ubiegają się o dofinansowanie ich działalności ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Środowiska, Narodowego Funduszu Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej oraz wojewódzkich, powiatowych i gminnych funduszy tego typu. Po trzecie, ponieważ pełni funkcję informacyjną – sygnalizuje i propaguje określone treści edukacyjne i dostarcza gotowych rozwiązań.

Omawiany dokument m.in. formułuje podstawowe cele edukacji ekologicznej jako takiej, konkretyzuje je w odniesieniu do zadań narodowej strategii edukacji ekologicznej, przedstawia schemat organizacji edukacji ekologicznej w Polsce w jej obu odmianach, tj. formalnej i pozaszkolnej, mówi o uwarunkowaniach realizacji edukacji ekologicznej. Z treści omawianego dokumentu jednoznacznie wynika, że polska strategia edukacji ekologicznej została rozwinięta w kierunku wyznaczonym przez wymienione powyżej konferencje międzynarodowe. Świadczy o tym już sam tytuł Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej. Poza tym we *Wstępie* do tego dokumentu zostało wyraźnie stwierdzone: „Potrzeba wdrożenia ekorozwoju pojmowanego jako całokształt harmonijnych działań człowieka, korzystającego z zasobów środowiska przyrodniczego w sposób racjonalny, odpowiedzialny oraz gwarantujący ich zachowanie dla przyszłych pokoleń jest obecnie sprawą pilną, godną stawiania jej ponad wszelkimi podziałami”. Polska Strategia Edukacji Ekologicznej czerpie także inspiracje z nauczania Jana Pawła II. Wskazują na to dwa cytaty z homilii wygłoszonej przez papieża 12 czerwca 1999 r. w Zamościu. Pierwszy z nich otwiera ten dokument słowami: „Piękno tej ziemi

skłania mnie do wołania o jej zachowanie dla przyszłych pokoleń. Jeśli kochacie tę ojczystą ziemię, niech to wołanie nie pozostanie bez odpowiedzi!". Drugi – kończy wezwaniem: „...do tych, którym została powierzona odpowiedzialność za ten kraj (...), aby nie zapomnieli o obowiązku chronienia go przed ekologicznym zniszczeniem...”.

Wobec tego należałoby sądzić, że również Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej spełnia oba wymienione warunki, tj. łączy temat środowiska z zagadnieniami ekonomicznymi, społecznymi, kulturowymi i ekonomicznymi; uwzględnia splot takich uwarunkowań w treściach kierowanych do konkretnych jednostek i grup społecznych; podkreśla ważną rolę rodziny w kształtowaniu postaw proekologicznych. Czy tak jest w istocie? Na część tych pytań można odpowiedzieć bez trudu.

Po pierwsze, łatwo skonstatować, że w Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej pamięta się o konieczności łączenia wątku ochrony przyrody i innych kwestii. W rozdziale I pt. *Zrównoważony rozwój a edukacja* widnieją słowa: „Głównym przesłaniem idei zrównoważonego rozwoju jest zależność i wzajemne uwarunkowanie ochrony środowiska, wzrostu ekonomicznego i rozwoju człowieka (zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym)”.

Po drugie, nie ulega wątpliwości, że w Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej pamięta się także o rodzinie. Roli rodziny w procesie edukacji ekologicznej poświęcony jest cały podpunkt 2.9 rozdziału II. Została ona mocno wyeksponowana w pierwszych zdaniach tego podpunktu: „Rodzina jest podstawową komórką społeczną kształtującą osobowość i postawy człowieka. W Polsce wciąż wyjątkowa rola i siła oddziaływania rodziny mogą okazać się niezwykle pomocne w prowadzeniu skutecznej edukacji ekologicznej. W rodzinie kształtują się pierwsze wyobrażenia o świecie, wymieniane są poglądy i doświadczenia. Rodzina powinna być miejscem, w którym stosuje się, sprawdza i koryguje wiedzę z zakresu ochrony środowi-

ska, nabytą przez wszystkich jej członków". Wśród zadań na rzecz edukacji ekologicznej w rodzinie zostały wymienione: kształtowanie odpowiedzialności za własne życie i stan środowiska; lansowanie postaw przyjaznych wobec środowiska przyrodniczego, społecznego i kulturowego, uświadamianie powinności i rozwijanie poczucia odpowiedzialności rodziny wobec następnych pokoleń; promowanie nowych stylów życia uwzględniających rolę rekreacji, turystyki, wypoczynku przy zachowaniu i ochronie walorów środowiska naturalnego.

Czy można odpowiedzieć twierdząco także na trzecie pytanie? To znaczy, czy omawiana strategia uwzględnia także konieczność dostosowania treści do sytuacji edukowanych jednostek i grup, czy dostosowuje ją do środowiskowych, ekonomicznych, społecznych i kulturowych wyznaczników ich konkretnej sytuacji życiowej?

Odpowiedź na takie pytania wymaga oceny zasadniczych idei i treści Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej z perspektywy sytuacji socjalnej polskiej rodziny. Zanim będzie ona możliwa trzeba zatem naświetlić dwie kwestie. Pierwsza dotyczy charakterystyki przewodniej idei tej strategii. Druga – opisu socjalnej sytuacji polskiej rodziny.

Przewodnią ideą Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej jest bez wątpienia, o czym była mowa, rozwój zrównoważony. Problem polega na tym, że rozwój zrównoważony od dawna nie jest rozumiany jednoznacznie. W samym *Raporcie Komisji Brundtland* występuje sześć różnych definicji pojęcia *sustainable development*²⁵. W ciągu kolejnych lat ich ilość znacznie wzrosła. Już w 1989 r. niektórzy wymieniali sześćdziesiąt znaczeń²⁶. Istniejące problemy z definicją zrównoważonego rozwoju dają o sobie znać w Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej. Również tutaj podano wiele takich, poważnie się od

²⁵ Por. J. P. Barde, *Economie et politique de l'environnement*, PUF 1992, s. 37.

²⁶ *Ibidem*.

siebie różniących definicji. Reprezentują one dwa odmienne ujęcia: ekonomiczne i „stylu życia”.

Zgodnie z określeniem ze *Wstępu* ekorozwój to „całokształt harmonijnych działań człowieka, korzystającego z zasobów środowiska przyrodniczego w sposób racjonalny, odpowiedzialny oraz gwarantujący ich zachowanie dla przyszłych pokoleń”. Podobnie we wprowadzeniu do rozdziału I pt. *Zrównoważony rozwój a edukacja*. Choć generalnie rzecz biorąc dominuje w nim odmienny sposób definiowania rozwoju zrównoważonego niż omawiany w tym akapicie, znalazło się w nim również takie sformułowanie: „Mamy rozwijać kraj tak, aby przyszłym pokoleniom pozostawić środowisko przyrodnicze w stanie nie gorszym niż dzisiejszy”. Wątek przyszłych pokoleń występuje jeszcze w punkcie 2.9 zatytułowanym *Edukacja ekologiczna w rodzinie*: wychowanie powinno prowadzić do „uświadamiania powinności i poczucia odpowiedzialności rodziny wobec następnych jej pokoleń”. W tych trzech przypadkach jest to definicja nazwana w literaturze przedmiotu ekonomiczną. Rozwój zrównoważony w tym stylu nie wymaga przeprowadzenia radykalnych zmian w życiu społecznym i gospodarczym. Nie wiąże się ani z odrzuceniem kapitalizmu, ani wolnego rynku, ani nadmiernej centralizacji, ani z obarczaniem odpowiedzialnością „wielkiego biznesu” jako niezgodnego z interesem ogółu. Edukacja ekologiczna na miarę tak pojmowanego rozwoju zrównoważonego to w odniesieniu do zachowań społecznych – promowanie polityki pragmatycznej zgodnej z zasadą uwzględniania „czynnika ekologicznego” w gospodarce o dotychczasowym kształcie.

Jednak o wiele więcej występujących na stronach Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej określeń zrównoważonego rozwoju albo pozostaje w związku z pojęciem stylu życia, albo jest opisywanych w jego kontekście, albo jest definiowane za pomocą tej kategorii. Są one także znacznie silniej akcentowane niż wskazane ujęcia ekonomiczne. Sytuacja taka ma miejsce

np. w przedostatnim zdaniu *Wstępu*: „Wielki dorobek naszych poprzedników popularyzujących idee ochrony przyrody zobowiązuje nas, blisko czterdziestomilionowy naród, żyjący w centrum Europy, do zmiany obecnego stylu życia i respektowania zasad ekorozwoju”. Jak zostało wspomniane, we wprowadzeniu do rozdziału I, jest to już normą. Znajdują się tu następujące sformułowania: „Polska staje się krajem uznającym potrzeby racjonalnego korzystania z zasobów środowiska Ziemi poprzez wprowadzanie ograniczeń w użytkowaniu dóbr nieodnawialnych oraz rezygnację z zachowań i przyzwyczajzeń zubażających naturalne bogactwo świata”. „Musimy odnaleźć zasady współistnienia z przyrodą, uznając jej wartości oraz naszą odpowiedzialność za zachowanie wszelkich form życia na Ziemi. Powinniśmy też zmienić kryteria oceny postępu i dobrobytu, kładąc większy nacisk na duchowe potrzeby człowieka”. I dalej: „W trosce o jakość życia i otoczenia mamy obowiązek rozwiązywania wielu problemów wywołanych urbanizacją, industrializacją, motoryzacją, informatyzacją, nadmierną eksploatacją ekosystemów; poszukiwania nowych źródeł energii, jak również likwidowania przyczyn i następstw głodu, nietolerancji, przemocy, klęsk żywiołowych, problemów demograficznych. Edukacja ekologiczna dotyka w sposób szczególny wszystkich tych wyzwań”. Nie inaczej w kolejnych paragrafach dokumentu. W paragrafie 1. rozdziału I pt. *Cele edukacji ekologicznej* czytamy, że realizacja wymienionych w nim celów wymaga m.in. „Uznania, że edukacja ekologiczna jest podstawowym warunkiem zmiany konsumpcyjnego modelu społeczeństwa”. Natomiast w przytaczanym już punkcie 2.9 rozdziału II widnieją takie słowa: „Edukacja ekologiczna w rodzinie powinna promować nowe style życia z uwzględnieniem roli rekreacji, turystyki i wypoczynku przy zachowaniu i ochronie walorów środowiska naturalnego”.

Jak rozumieć te wszystkie określenia rozwoju zrównoważonego związane ze stylem życia? Czym w ich świetle jest roz-

wój zrównoważony? Nie jest łatwo znaleźć odpowiedź na te pytania. Dlaczego? W tym przypadku z winy pojęcia „jakość życia”. Otóż raz chodzi o rezygnację z zachowań i przyzwyczajzeń zubażających naturalne bogactwo świata. Następnie – o nowe zasady współistnienia z przyrodą, oparte na uznaniu jej wartości i naszej odpowiedzialności za zachowanie wszelkich form życia na Ziemi. Po trzecie – o nowe kryteria oceny postępu i dobrobytu, kładące większy nacisk na duchowe potrzeby człowieka. Po czwarte – o przewyżczenie wyzwań o charakterze cywilizacyjnym (industrializacja, motoryzacja, informatyzacja), surowcowo-energetycznym (nadmierna eksploatacja przyrody) i społecznym (głód, nietolerancja, przemoc, następstwa klęsk żywiołowych, problem przeludnienia świata). Po piąte – o odrzucenie dotychczasowego modelu społeczeństwa. I po szóste – o wypracowanie stylu życia opartego na nieszkodliwej dla środowiska rekreacji, turystyce. Poza czwartym i – tylko: być może – szóstym spośród wymienionych znaczeń definicji rozwoju zrównoważonego nawiązujących do „stylu życia”, pozostałe wiążą się z krytyką postaw konsumpcyjnych.

Generalnie rzecz ujmując krytyka konsumpcjonizmu jest jak najbardziej słuszna. Z etycznego punktu widzenia konsumpcjonizm jest degradacją człowieka, zamieniającego diament wyższych potrzeb na szklane paciorki zaspokojenia sztucznie wykreowanych pragnień. Jest także nonsensem z praktycznego punktu widzenia, ponieważ przekracza możliwości globu. Eksperci pracujący na zlecenie rządu kanadyjskiego wyliczyli, że podniesienie konsumpcji na całym świecie do obecnego poziomu najbogatszych społeczeństw wymagałoby zasobów trzech takich planet jak Ziemia²⁷. Tylko czy jest także słuszna w odniesieniu do konkretnej sytuacji socjalnej polskiej rodziny?

²⁷ Por. E. U. von Weizsäcker, A. B. Lovins, L. H. Lovins, *Faktor vier. Doppelter Wohlstand – halbiertes Naturverbrauch*. Der neue Bericht an den Club of Rome, Droemer Knauer, München 1996, s. 25.

Jak trafnie w omawianym dokumencie zostało stwierdzone, iż rodzina jest miejscem, w którym kształtują się wyobrażenia o świecie, wymienia się poglądy i doświadczenia oraz sprawdza i koryguje wiedzę z zakresu ochrony środowiska, nabytą przez jej członków. Innymi słowy, rodzina jest przestrzenią kształtowania się myślenia ekologicznego w omówionym powyżej znaczeniu, tzn. jako pierwszego etapu na drodze do indywidualnej kultury ekologicznej. A zatem tutaj dochodzi do konfrontacji i uzgadniania wiedzy ekologicznej z wartościami, różnymi wartościami, nie tylko ekologicznymi – również z wartościami będącymi zaprzeczeniem ekologicznych.

O takim, tzn. niezgodnym z wartościami ekologicznymi, stanie myślenia ekologicznego mówią liczne sondaże socjologiczne. Z jednej strony, jak pisze P. Gliński, na podstawie analizy licznych badań ankietowych: „Środowisko przyrodnicze jest szeroko rozpowszechnioną w społeczeństwie polskim wartością »uznaną«”; „Porównanie wyników badań przeprowadzonych w ostatnich dwóch dziesięcioleciach dowodzi wyraźnego wzrostu świadomości zagrożeń ekologicznych w społeczeństwie polskim”; „najnowsze sondaże świadomości społecznej dowodzą, iż większość społeczeństwa polskiego wyraźnie uznaje (w sensie werbalnym) ochronę środowiska przyrodniczego za wartość pierwszoplanową bądź równorzędną z innymi potrzebami społecznymi”²⁸. Jednak z drugiej, jak twierdzi ten sam autor, w społeczeństwie polskim brak pełnego pokrycia w konkretnych wyborach wartości ekologicznych i zachowań świadczących o związkach z przyrodą deklarowanego ogólnie pozytywnego stosunku do środowiska: „W sytuacji realnego wyboru, gdy rzeczywiście trzeba zrezygnować z dóbr cywilizacji w celu ochrony przyrody czy jedynie kontaktu z nią, wartości ekologiczne często przegrywają”²⁹.

²⁸ P. Gliński, *Polscy Zieloni. Ruch społeczny w okresie przemian*, Wyd. IFIS PAN, Warszawa 1996, s. 128, 134, 145.

²⁹ *Ibidem*, s. 131; por. także: s. 137, 140, 142.

Konkluzja. Batalia o kulturę ekologiczną społeczeństwa polskiego została przegrana na etapie bitwy o myślenie ekologiczne (często mylone ze świadomością ekologiczną przez socjologów).

5. Socjalna kondycja polskiej rodziny

Dlaczego tak się dzieje? Dlaczego w naszym społeczeństwie najczęściej jest tak, że odczuwana przez większość Polaków potrzeba życia w zdrowym i czystym środowisku przyrodniczym nie prowadzi do podjęcia konkretnych działań proekologicznych? Dlaczego w przypadku konkretnej jednostki, tego właśnie a nie innego Polaka, potrzeba życia w bezpiecznym środowisku, ukonstytuowana przez wiedzę ekologiczną dotyczącą warunków, w których żyje, i właściwe mu poczucie, a często świadomość istnienia wartości ekologicznych nie prowadzi do ich realizacji? Istnieją dwie odpowiedzi na postawione pytania: teoretyczna i empiryczna, przy czym pierwsza ułatwia udzielenie drugiej.

Aby odpowiedzieć na te pytania teoretycznie należy – jak słusznie twierdzi A. Marek-Bieniasz – wziąć pod uwagę proces wartościowania, zwany także ewaluacją³⁰. Składają się nań trzy akty: poznania, preferencji i realizacji wartości. Brak realizacji poznanych wartości wynika w różny sposób z przebiegu tego procesu. I tak interesująca ze względu na poruszany temat wartość ekologiczna może nie zostać uzgodniona z wiedzą ekologiczną, w rezultacie przedwczesnego zakończenia się tego procesu, na jednym z wcześniejszych etapów. Po drugie, taki stan rzeczy może być wynikiem przebiegu procesu poznania przez jednostkę wartości w jakiś sposób już istniejących

³⁰ Por. A. Marek-Bieniasz, *Między odczuciem istnienia a realizacją wartości ekologicznych*, w: A. Papuziński, S. Baczulis (red.), *Kultura ekologiczna – Transformacja – Biznes*, Wyd. nakładem Bydgoskiego Towarzystwa Naukowego, Bydgoszcz 1999, s. 53-58.

w kulturze danego społeczeństwa. Chodzi tu o drugi, następujący po odczuciu wartości, refleksyjny moment poznania wartości, który polega na oszacowaniu wartości i umieszczeniu jej na określonym miejscu w hierarchii wartości. Im wyższe miejsce danej wartości w hierarchii, tym częstsze akty jej realizacji. Innymi słowy, realizacja danej wartości ekologicznej jest warunkowana przez miejsce zajmowane przez nią w hierarchii wartości. Na tym jednak nie koniec. Urzeczywistnienie określonej wartości ekologicznej może być bowiem w pewnym sensie niezależne od miejsca przysługującego jej w uznawanej przez jednostkę hierarchii aksjologicznej. Dzieje się tak ze względu na rolę preferencji w całym tym procesie. Preferencja danej wartości uniezależnia ją od uznawanej przez podmiot hierarchii wartości. Tak więc jeśli to wartość ekologiczna jest preferowana, będzie realizowana niezależnie od uznawanej przez daną jednostkę hierarchii. Jeśli jednak preferowana będzie inna wartość lub zbiór wartości, wtedy każdy – wywołany przez konkretną sytuację życiową jednostki – konflikt wartości ekologicznej z taką wartością skończy się przegraną tej pierwszej. Zostanie zrealizowana inna wartość niż ekologiczna. Odnotowaną przez socjologów sytuację można zatem tak wyjaśnić słowami wymienionej autorki: „W sytuacji kryzysu ekologicznego, ciągle pogłębiającego się w skali globalnej mimo konieczności uznania ochrony środowiska przyrodniczego, wartości ekologiczne, których realizacja z ochroną tą jest ściśle związana, nie są wartościami preferowanymi w stopniu, który można by uznać za zadowalający”³¹.

Aby udzielić odpowiedzi empirycznej należy się odwołać do socjalnej kondycji wielu rodzin polskich. Bogatym źródłem informacji na ten temat są opracowania przygotowywane przez Instytut Polityki Społecznej (Uniwersytet Warszawski) w oparciu o statystyki CBOS, Głównego Urzędu Statystycznego (GUS) lub Krajowego

³¹ *Ibidem*, s. 57.

Urzędu Pracy (KUP). Zwracają one uwagę na szeroką skalę występowania dwóch poważnych problemów: bezrobocia³² i ubóstwa³³ oraz – co dla prowadzonych w tym artykule analiz jeszcze ważniejsze – ich odzwierciedlenia w świadomości polskiego społeczeństwa³⁴.

Według danych KUP dotyczących bezrobocia, zarejestrowanego w roku 1999, obejmowało ono 2350 tys. osób zdolnych do pracy. Stopa bezrobocia (bezrobotni zarejestrowani jako procent cywilnej ludności czynnej zawodowo) wyniosła 13% (wzrost o 2,6% w stosunku do roku poprzedniego). Z opracowania GUS pt. *Badania aktywności ekonomicznej ludności. Luty 1999* (patrz: Tabela 1) wynika, że w lutym 1999 r. aż ponad 1/3 (34,8%) bezrobotnych w Polsce to długotrwale bezrobotni (tzn. powyżej 12 miesięcy), i że tendencja spadkowa jest niewielka – tylko 3,3% w skali roku, przy czym dotyczy ona wyłącznie mieszkańców miast (5,8%), bo w przypadku ludności wiejskiej wzrosła (o 1%).

Tabela 1. *Udział długotrwale bezrobotnych w ogólnej liczbie bezrobotnych w danej grupie*

Wyszczególnienie	1998		luty 1999		
	luty	listopad	34,8	+/- w porównaniu do	
	w % ogólnej liczby bezrobotnych w danej grupie			II 1998	XI 1998
Ogółem	38,1	35,4	34,8	-3,3	-0,6
mężczyźni	33,8	29,5	31,3	-2,5	1,8
kobiety	42,3	40,8	38,4	-3,9	-2,4
miasta	39,7	36,0	33,9	-5,8	-2,1
wieś	35,4	34,4	36,4	1,0	2,0

Źródło: *Badania aktywności ekonomicznej ludności. Luty 1999*, GUS

³² Por. Instytut Polityki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego: *Serwis PS – Bezrobocie* (<http://www.ips.uw.edu.pl/bezrob>).

³³ Por. Instytut Polityki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego: *Serwis PS – Ubóstwo* (<http://www.ips.uw.edu.pl/ubostwo>).

³⁴ Por. Instytut Polityki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego: *Serwis PS – Ubóstwo w badaniach CBOS* (<http://www.ips.uw.edu.pl/cbos>).

Wysoki poziom bezrobocia tylko częściowo warunkuje niski stopień preferowania wartości ekologicznych w polskim społeczeństwie. Inną, ważniejszą, silnie z bezrobociem związaną przyczyną jest ubóstwo. Dotyka ono znacznej części polskiego społeczeństwa (patrz: Tabela 2). O jego rozmiarach mówią dane na temat minimum egzystencji i minimum socjalnego (ustawowego). Minimum egzystencji wyznacza dolną granicę ubóstwa – to wartość koszyka dóbr i usług, które pozwalają na przeżycie bez inwestycji i większych zakupów, bez zaspokajania potrzeb wyższego rzędu (np. w zakresie kultury). Aż 5,6% polskiego społeczeństwa znalazło się w 1998 r. na granicy minimum egzystencji, albo ją nawet przekroczyło. To znaczy, że prawie 6 Polaków na 100 żyje w sytuacji skrajnego ubóstwa – regeneruje swoje siły i zdolności na tak niskim poziomie konsumpcji, że jest zagrożonych degradacją biologiczną, utratą zdolności do pracy i wykluczeniem ze społeczeństwa. Minimum socjalne wyznacza górną granicę ubóstwa – to wartość koszyka towarów i usług, służących zaspokojeniu potrzeb bytowych na poziomie niskim, ale jeszcze wystarczającym dla reprodukcji sił witalnych, wychowania potomstwa i utrzymania więzi ze społeczeństwem. Na granicy minimum socjalnego znalazło się w 1998 r. 12,1% polskiego społeczeństwa. Po przekładzie danych statystycznych na opis faktów znaczy to np.: że w 1999 r. w Miejskim Ośrodku Pomocy Społecznej w Słupsku wypłacano potrzebującym zasiłki 10-złotowe; że w tym roku w Starachowicach osiągną one co prawda wysokość 49,90 zł na rodzinę, ale za cenę odmowy części potrzebującym (w 1999 z pomocy MOPS w Starachowicach skorzystało 3267 rodzin, odmówiono jej natomiast 647 rodzinom); gminny OPS w Iławie zdołał w 1999 r. pomóc 149 rodzinom, ale z powodu szczupłości środków musiał odmówić jeszcze większej ilości rodzin (152) – mimo to i tak pomógł 866 dzieciom, grupie najbardziej narażonej na ubóstwo³⁵. Połowę najbied-

³⁵ Por. E. Nowakowska, *Gorsze dzieci*. Raport „Polityki”; w: „Polityka” 2000, nr 9 (2233), s. 6.

niejszych Polaków stanowią dzieci i młodzież. Z badań GUS dotyczących 1998 wynika, że co druga osoba żyjąca w skrajnym ubóstwie nie ukończyła 19 lat, a co trzecia – 14. Poniżej minimum socjalnego żyło 35% rodzin z jednym dzieckiem, 50% – z dwojgiem; 67,5% – z trojgiem, 84,5% – z czworgiem i więcej dzieci

Tabela 2. Odsetek osób w gospodarstwach domowych zagrożonych ubóstwem według wybranych cech społeczno-ekonomicznych w 1998 r.

Gospodarstwa domowe	Granice ubóstwa		
	relatywna	ustawowa	minimum egzystencji
	w % osób		
OGÓLEM	15,8	12,1	5,6
Miasto	10,0	7,4	3,4
Wieś	24,9	19,5	9,1
Grupy społeczno-ekonomiczne			
Pracowników	12,6	9,2	4,1
Pracowników użytkujących gospodarstwo rolne	21,5	16,2	6,6
Rolników	27,2	21,2	10,4
Pracujących na własny rachunek	9,0	7,0	3,1
Emerytów i rencistów	13,9	11,2	5,0
Emerytów	8,8	7,0	3,1
Rencistów	22,1	17,8	8,0
Utrzymujących się z niezarobkowych źródeł	48,0	41,8	26,2
Typ biologiczny gospodarstwa			
Małżeństwa bez dzieci na utrzymaniu	4,1	2,9	1,1
Małżeństwa z 1 dzieckiem na utrzymaniu	6,9	4,6	1,7
Małżeństwa z 2 dziećmi na utrzymaniu	12,3	9,3	3,8
Małżeństwa z 3 dziećmi na utrzymaniu	24,5	18,7	8,5
Małżeństwa z 4 i więcej dziećmi na utrzymaniu	24,5	18,7	8,5
Matka lub ojciec z dziećmi na utrzymaniu	21,3	16,2	8,6

Źródło: Komunikat GUS z 23.06.1999.

oraz 55% samotnych matek³⁶. Obiektywna sytuacja polskiej rodziny ma tylko pośredni wpływ na proces kształtowania się myślenia ekologicznego. Ponieważ myślenie ekologiczne konstryuuje się na poziomie świadomości, w sposób bezpośredni kształtuje je sposób odbicia sytuacji polskiej rodziny w mentalności zbiorowej. W świetle przytaczanych danych GUS okazuje się, że ubóstwo jest postrzegane przez polskie społeczeństwo jako zjawisko o dużo większym rozmiarze, niż wskazują przyjęte mierniki. O swoim ubóstwie jest przekonane 15,8% respondentów. Z badań CBOS wynika, że 7% (październik 1997) respondentów twierdzi, iż żyje bardzo biednie, gdyż ich rodzinom nie starcza nawet na zaspokojenie podstawowych potrzeb; że 33% (październik 1997) i 32% (styczeń 1999) badanych było przekonanych, że żyje skromnie, gdyż na co dzień musi bardzo oszczędnie gospodarować. Na pytanie: „Jak Pan(i) ocenia obecne warunki materialne swojego gospodarstwa domowego?” jako „złe” określiło je 16% ankietowanych (maj 1997, maj 1998, styczeń 1999), „raczej złe” – 11% (maj 1998), 12% (styczeń 1999), sumując 27% – 28% ogółu. Ubóstwo jest także postrzegane jako zjawisko powszechne. Analiza danych dostarczonych na ten temat przez CBOS upoważnia do odnotowania dwóch tendencji: wzrostu stopnia znajomości ludzi biednych i wzrostu postrzegania ubóstwa w skali kraju. Pracownicy Instytutu Polityki Społecznej na tej podstawie konstatują: „Wzrostowi znajomości ludzi biednych towarzyszą zmiany w postrzeganiu rozmiarów biedy w skali kraju. Obecnie (styczeń 1999), badani szacują, że na tysiąc mieszkańców Polski przypadają średnio 322 osoby naprawdę biedne, stanowią one więc 32% ogółu społeczeństwa. Przed dwoma laty szacowano, że jest ich około 248 osób na tysiąc (25% mieszkańców kraju). W ciągu ostatnich dwóch lat odnotowujemy więc 7-punktowy wzrost postrzegania rozmiarów biedy w Polsce”³⁷.

³⁶ Por. *ibidem*, s. 4.

³⁷ Instytut Polityki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego, *Serwis PS – Ubóstwo w badaniach CBOS*, op. cit., s. 3-4.

Równie niepokojące informacje dotyczą struktury bezrobocia według wieku. Okazuje się, że jest ono najwyższe (patrz: Tabela 3) w grupie młodzieży do lat 25. Jest ono prawie czterokrotnie większe niż w grupie bezrobotnych powyżej 45 roku życia (7,7%), około trzykrotnie większe niż w grupie wiekowej 35 – 44 lata (10,7%) i ponad dwukrotnie większe niż w grupie 25 – 34 lata. Przedstawione dane świadczą także o istnieniu tendencji do wzrostu bezrobocia w tej grupie (w ciągu 12 miesięcy wyniósł on 4,3%). Co gorsza znaczna część młodzieży nie może znaleźć zatrudnienia przez ponad 12 miesięcy, a nawet 24 miesiące. Według rejestrów urzędów pracy w końcu 1997 r. następujące odsetki osób w wieku 18 – 24 lata pozostawało bez pracy: do 1 miesiąca – 8,8%, od 2 do 3 miesięcy – 16,9%, od 4 do 6 miesięcy – 16,6%, od 7 do 12 miesięcy – 23,9%, powyżej 12 miesięcy – 20,8, a powyżej 24 miesięcy – 13,0%. Według badań aktywności ekonomicznej ludności (BAEL) prowadzonych przez GUS w listopadzie 1997 przeciętny okres pozostawania bez pracy dla kobiet w wieku 20-24 lat wynosił 11,7 miesiąca, zaś dla mężczyzn – 9,6 miesiący.

Tabela 3. *Struktura bezrobocia według wieku*

Wyszczególnienie	1998		luty 1999		
	luty	listopad			
	stopa bezrobocia w %			+/- w porównaniu do	
				II 1998	XI 1998
do 24 lat	25,6	23,3	29,9	4,3	6,6
25 – 23	11,8	10,6	13,6	1,8	3,0
35 – 44	9,6	9,1	10,7	1,1	1,6
45 lat i więcej	7,3	6,9	7,7	0,4	0,8

Źródło: *Badania aktywności ekonomicznej ludności. Luty 1999, GUS*

Poważnym problemem dotyczącym młodzieży jest bezrobocie wśród absolwentów³⁸. Choć w tym przypadku można mówić o tendencji spadkowej, udział absolwentów w ogólnej liczbie bezrobotnych nadal utrzymuje się na wysokim poziomie (patrz: Tabela 4). Znaczna rozpiętość w przedstawionych danych to efekt innego systemu definiowania bezrobotnego przez obie instytucje. Zgodnie z ustawą, dla KUP bezrobotny to osoba zarejestrowana w urzędzie pracy jako poszukująca zatrudnienia. Zgodnie ze standardami międzynarodowymi (zalecenia Międzynarodowego Biura Pracy), dla GUS bezrobotny to osoba, która spełnia następujące trzy kryteria: nie pracuje w badanym okresie (zatrudnienie dorywcze nie przekracza jednej godziny tygodniowo); aktywnie poszukuje pracy (podjęła w ciągu ostatnich czterech tygodni przed badaniami konkretne działania służące znalezieniu zatrudnienia); jest gotowa do podjęcia pracy w tygodniu, w którym prowadzi się badania, i w następnym. Dane dostarczone przez KUP operują niższymi liczbami ze względu na zmiany polityki prowadzonej wobec bezrobotnej młodzieży z dnia 1 marca 1996 r. Likwidacja zasiłku dla absolwentów spowodowała spadek zainteresowania absolwentów rejestracją w urzędach pracy.

Tabela 4. *Udział absolwentów w ogólnej liczbie bezrobotnych*

Źródło	w % ogólnej liczby bezrobotnych		
	grudzień 1995	grudzień 1996	grudzień 1997
Krajowy Urząd Pracy	8,3	3,6	4,7
Główny Urząd Statystyczny (BAEL)		6,0	5,8

Źródło: B. Kłos, *Bezrobocie wśród młodzieży w latach 1995-1997*

³⁸ Por. B. Kłos, *Bezrobocie wśród młodzieży w latach 1995 -1997*. Informacja nr 621. Wersja elektroniczna.

Analiza danych dotyczących bezrobocia w Polsce prowadzi do wniosku o istnieniu zależności między poziomem wykształcenia a brakiem pracy. Największe problemy ze znalezieniem zatrudnienia ma młodzież o niskim poziomie wykształcenia. Natomiast bezrobocie tylko w niewielkim stopniu dotyczy osób o wysokich kwalifikacjach zawodowych. Z badań przeprowadzonych przez GUS w listopadzie 1997 r. wynika, że struktura bezrobotnych w wieku 15 – 24 lat według poziomu wykształcenia wyglądała następująco: wykształcenie wyższe – 1,3% badanej populacji, policealne i średnie zawodowe – 27,4%, średnie ogólnokształcące – 9%, zasadnicze zawodowe – 45,2%, podstawowe i niepełne podstawowe – 17,1%.

Młodzież do 25 roku życia to z wielu względów bardzo specyficzna grupa społeczna. Z jednej strony cechuje ją radykalizm, z drugiej dążenie do stabilizacji życiowej na drodze zapewnienia sobie materialnych podstaw własnej niezależności od starszego pokolenia i zakładania rodziny. Jak wykazują liczne badania socjologiczne ludzie w tej grupie wiekowej wykazują największą aktywność na polu ochrony środowiska, charakteryzuje ich najwyższy stopień wiedzy o problemach kryzysu środowiskowego, o możliwościach ich rozwiązania oraz poziom oczekiwań dotyczących poprawy jakości środowiska przyrodniczego. To spośród nich wywodzi się zdecydowana większość członków ruchów i organizacji ekologicznych³⁹. Przyniesione dane świadczą jednak o wielkich problemach bytowych tej grupy wiekowej. Pośrednio odsłaniają przyczynę dwóch zjawisk związanych z aktywnością młodzieży na polu ochrony środowiska. Mianowicie, po pierwsze, podział tej grupy na dwie, niewspółmierne pod względem wielkości: niewielką grupkę aktywistów ekologicznych i dużą grupę ludzi bez reszty oddanych zdobywaniu względnego statusu materialne-

³⁹ Por. H. Lisicka, *Organizacje ekologiczne w polskich systemach politycznych*, Wrocław 1997, s. 215.

go. I po drugie – stopniowy odpływ starszych roczników z grupy działającej na rzecz ochrony i poprawy środowiska przyrodniczego do grupy przedkładającej nad to troskę o byt materialny. A po trzecie – większy udział w tej grupie młodzieży uczącej się i absolwentów z wyższym wykształceniem.

Wymienione zjawiska dają się wyjaśnić za pomocą teorii procesu wartościowania – jako zmiana w obrębie preferencji:

1. wartości ekologiczne są preferowane głównie przez młodzież z rodzin o sytuacji bytowej nie zagrożonej ubóstwem – tak długo, jak inni członkowie rodziny zapewniają, niejako automatycznie, realizację pozostałych wartości;
2. wartości ekologiczne preferowane są przez młodzież zazwyczaj do chwili, do której nie odczuwa ona potrzeby usamodzielnienia się dla zaspokojenia poczucia własnej wartości lub w celu założenia własnej rodziny, i jak długo nie przeszkadza jej zależność od starszego pokolenia – a zatem do momentu, w którym rezygnuje z zastępczego realizowania przez starsze pokolenie (rodziców, rodzinę) podzielanego przez nią porządku wartości i bierze ten ciężar na siebie;
3. wartości ekologiczne są preferowane częściej przez młodzież studiującą, mającą lepsze widoki na przyszłość – w takim przypadku długa preferencja wartości prowadzi do wbudowania preferowanej wartości na wysokim miejscu uznawanej przez nią hierarchii wartości.

Konkluzja. Na polskiej strategii edukacji ekologicznej negatywnie zaciążyły kierunki edukacji opracowane dla potrzeb najbogatszych społeczeństw świata, dla owych 20% światowej społeczności, która w ostatnich latach regularnie konsumuje 80% światowej produkcji. Pomimo, że Polacy nie należą do grona społeczeństw, w których żyje co najmniej 1,1 miliarda (np. Jan Paweł II podaje liczbę wyższą o 300 milionów) ludzi cierpiących w świecie głód albo chroniczne niedożywienie i z których pochodzi około 35 tys. śmiertelnych ofiar głodu w przeliczeniu

na jeden dzień zmarłych z tego powodu w ciągu kilku ostatnich lat⁴⁰, realizacja programów edukacji ekologicznej opartych na interpretacji rozwoju zrównoważonego w kategoriach moralnej krytyki konsumpcjonizmu jest błędem. Przeciętą sytuacją polskiej rodziny nie jest tak zła, jak w krajach tzw. biednego Południa, ale także nie pozwala na wierne trzymanie się standardów edukacji ekologicznej wypracowanych przez twórców alternatywnych wizji cywilizacyjnych z najbogatszych krajów świata, w których zostały jedynie uwzględnione ekonomiczne, społeczne, polityczne i kulturowe warunki życia zamieszkujących je społeczeństw. Odpowiada za to socjalna kondycja polskiej rodziny. Zbyt wysoki poziom bezrobocia, nazbyt rozległy obszar biedy, nadto duża społeczna przestrzeń postrzegania sytuacji własnej i cudzej w czarnych barwach ubóstwa, i w końcu – czym z braku miejsca nie można się było zająć – bardzo rozległy obszar patologii wywołanych wskazanymi przyczynami. Powodzenie celów Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej zależy zatem od opracowania takich programów, z których będzie wynikać, że ochrona środowiska to szansa na urzeczywistnienie potrzeb konsumpcyjnych i aspiracji duchowych ludzi o bardzo niskim i niskim standardzie materialnym. Pamiętali o tym uczestnicy Szczytu Ziemi w Rio de Janeiro w 1992 r. Punkt 5 Deklaracji w sprawie Środowiska i Rozwoju wyraźnie stwierdza: „Wszystkie Państwa i wszyscy obywatele będą współpracować w realizacji podstawowych działań w przeciwdziałaniu ubóstwu, jako niezbędnemu warunkowi rozwoju zrównoważonego, dla redukcji dysproporcji w standardach warunków życia i lepszemu zaspokajaniu potrzeb większości ludzkości”⁴¹. Podobny realizm cechuje auto-

⁴⁰ Więcej informacji na ten temat zamieściłem w artykule pt. *Ekofilozofia jako filozofia ekologii holistycznej*, w: J. M. Dołęga, J. W. Czartoszewski (red.), *Ochrona środowiska...*, op. cit., s. 38-39.

⁴¹ *Dokumenty końcowe Konferencji Narodów Zjednoczonych »Środowisko i rozwój«. Rio de Janeiro, 3-14 czerwca 1992 r., Szczyt Ziemi*, Instytut Ochrony Środowiska, Warszawa 1998, s. 14.

rów projektu założeń Strategii zrównoważonego rozwoju Polski do 2025 roku, przygotowanego przez Ministerstwo Środowiska w grudniu 1999 r. W rozdziale 3. pt. *Rekomendowane działania na rzecz zrównoważonego rozwoju* stwierdza się: „Jest oczywistym, że ubóstwo i towarzyszący biedzie niski poziom edukacji nie sprzyja ani rozwojowi, ani świadomemu życiu w zgodzie z naturą. Człowiek ubogi nastawiony jest na bierne zaspokajanie podstawowych potrzeb fizjologicznych, podatny na choroby i patologie społeczne, niezdolny do aktywnego udziału w podejmowaniu decyzji mających wpływ na jego warunki rozwoju” (§ 3.1. Wymiar społeczny).

6. Zamiast Zakończenia

Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej powinna się skoncentrować na – wskazanej powyżej – ekonomicznej interpretacji zrównoważonego rozwoju, na potencjale ujęć, w których osobiste powodzenie materialne, rozwój wyższych potrzeb i ochrona środowiska wzajemnie się warunkują. W literaturze fachowej wcale ich nie brakuje. Począwszy od znanej książki E. F. Schumachera *Małe jest piękne*⁴², przez analizy w stylu amerykańskiego autora bestsellerów P. Hawkena np. z publikacji *Przez zielone okulary*⁴³, po najnowszy Raport dla Klubu Rzymskiego *Faktor vier*⁴⁴ autorstwa E. U. von Weizsäckera oraz A. B. i L. H. Lovinsów rozwija się optymistyczna tendencja ukazywania pozytywów budowania gospodarki ekologicznej: opartej na mniejszym zużyciu zasobów surowcowych i energetycznych, mniejszej emisji zanieczyszczeń i wytwarzania od-

⁴² Por. E. F. Schumacher, *Małe jest piękne: spojrzenie na gospodarkę świata z założeniem, że człowiek coś znaczy*, PIW, Warszawa 1981.

⁴³ Por. P. Hawken, *Przez zielone okulary. Jak prowadzić interesy nie szkodząc sobie i innym*, Wyd. Pusty Obłok, Warszawa 1996, zwłaszcza s. 182-201, na których są omówione zasady działania „ekorozwojowego przedsiębiorstwa”.

⁴⁴ Patrz przypis nr 27.

padów, tworzeniu nowych stanowisk pracy blisko miejsc zamieszkania; prowadzącej do wzrostu dobrobytu i – co niezmiernie ważne w kontekście etycznej krytyki obecnej cywilizacji – proekologicznych i prospołecznych zmian wzorców zachowania i postaw. Idea ukryta za tytułem wspomnianego raportu – podwojony dobrobyt przy zmniejszonym do połowy zużyciu zasobów naturalnych – wydaje się o wiele bardziej przydatna do kształtowania kultury ekologicznej społeczeństwa polskiego w wymiarze indywidualnym i zbiorowym niż propagowanie nowego stylu życia w związku z – skądinąd jak najbardziej potrzebną i słuszną – krytyką mała której rodzinie w Polsce znane z własnego doświadczenia konsumpcjonizmu.