

**Magdalena Kuleta-Hulboj**

*Uniwersytet Warszawski*

ORCID: 0000-0001-9774-1291

## **Edukacja globalna i dla zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycielskim w Polsce**

### **Summary**

GLOBAL EDUCATION AND EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN TEACHER EDUCATION IN POLAND

This article aims to examine the inclusion of Global Education (GE) and Education for Sustainable Development (ESD) into pre-service subject teacher education at two Polish universities: the University of Silesia and Maria Curie-Skłodowska University. The research questions address how GE/ESD are incorporated into teacher education, how participants perceive their value, what strategies they employ, what motivates them, and finally – what factors they identify as facilitating or hindering GE/ESD inclusion. Employing a multiple-case study design, semi-structured individual interviews with academic staff were conducted and relevant institutional documents were analysed. Template analysis guided the interpretation of the data. Findings reveal that, although ESD (rather than GE) has gained greater visibility in teacher education, most initiatives are driven by committed individuals rather than embedded in university-wide policy or practice, raising concerns about their sustainability. Enabling factors include the presence of motivated individuals, internal and external collaboration, leadership openness, and university autonomy. Conversely, barriers encompass the lack of a comprehensive GE/ESD implementation strategy, excessive workloads and associated burnout risk among academic staff – intensified by pressure to prioritise research and publications over teaching and limited interest and indifference toward GE/ESD within the academic community.

**Keywords:** global education, education for sustainable development, teacher education, higher education institution, global citizenship education

My potrzebujemy na nowo przygotować nauczycieli. [...] Tak naprawdę jest tu ogromna rola uniwersytetów wszystkich, najbardziej kierunków pedagogicznych. Jeżeli nie zmienimy kształcenia, to my co roku przegrywamy już tę bitwę o lepszy świat, nie ucząc nowych metod, zaangażowania, interdyscyplinarności. Nie ucząc tego, że trzeba zerwać z systemem ławkowo-klasowym, że trzeba wyjść, trzeba dotknąć, trzeba doświadczyć. [...]. Więc my mamy przeogromne zadanie, żeby wykształcić nauczycieli, którzy już w kolejnym roku pójdą i będą w taki sposób myśleć, w taki sposób uczyć i w taki sposób traktować treści [T2<sup>1</sup>].

## Wprowadzenie

W coraz bogatszej literaturze przedmiotu już od dawna postuluje się włączanie edukacji globalnej (EG) i dla zrównoważonego rozwoju (ESD) do kształcenia na różnych poziomach (Bourn, 2015; Huckle, 2006; Kalinowska, Batorczak, 2017; Mills, Tomas, 2013; Öztürk, 2022; Schugurensky, Wolhuter, 2020; Tuszyńska, Pawlak, 2019). Kwestię tę poruszają również liczne dokumenty międzynarodowe, wskazując EG/ESD jako priorytety edukacyjne współczesności (m. in. Brundtland, 1987; Council of Europe, 2011; Council of the European Union, 2022a; GENE, 2022; UNESCO, 2023). Szczególnie wyraźnie mówi o tym Agenda 2030, plan działań na rzecz zrównoważonej przyszłości przyjęty przez państwa członkowskie ONZ w 2015 r. Wśród siedemnastu wzajemnie powiązanych Celów Zrównoważonego Rozwoju warto zwrócić uwagę na cel 4.7, który brzmi:

Do 2030 roku zapewnić, że wszyscy uczący się przyswoją wiedzę i nabędą umiejętności potrzebne do promowania zrównoważonego rozwoju, w tym między innymi przez edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju i zrównoważonego stylu życia, praw człowieka, równości płci, promowania kultury pokoju i niestosowania przemocy, globalnego obywatelstwa oraz docenienia różnorodności kulturowej i wkładu kultury w zrównoważony rozwój (ONZ, 2015 – podkreśl. M. K.-H.).

Podkreśla się przy tym rolę kompetentnych nauczycieli i nauczycielek, którzy nie tylko mają wystarczającą wiedzę, ale są też świadomi znaczenia EG/ESD i potrafią w odpowiednio angażujący sposób uczyć kolejne pokolenia (UNESCO, 2014; 2015; 2018; 2021; ONZ, 2015; Council of the EU, 2022a; Rapoport, 2010). Choć nie należy przeceniać ich roli ani obarczać ich nadmierną odpowiedzialnością za

---

<sup>1</sup> Cytaty z wywiadów oznaczyłam symbolami T1, T2, H1, H2 itd. T oznacza osobę pełniącą funkcje dydaktyczno-badawcze (nr porządkowy oznacza kolejność wywiadów), natomiast H odnosi się do osób łączących funkcje dydaktyczno-badawcze z kierowniczymi.

‘naprawianie świata’ (por. Estellés, Fischman, 2020), trzeba przyznać, że nauczyciele są jednymi z najważniejszych ogniw procesu edukacji, w tym również EG/ESD (Bourn, 2015; Bourn, Hunt, Bamber, 2017; Bamber, 2020).

Literatura dotycząca przygotowania nauczycielek i nauczycieli do realizacji EG i ESD jest obszerna (np. Bamber, 2020; Myers, Rivero, 2019; Schugurensky, Wolhuter, 2020), jednak większość badań koncentruje się na Europie Zachodniej, gdzie inicjatywy te mają dłuższą tradycję, lub krajach globalnego Południa (Bourn, Hunt, Bamber, 2017; Brundiers i in., 2021; Ferreira, Ryan, Tilbury, 2007; Merryfield, 1996; Rapoport, 2010; Tarozzi, Inguaggiato, 2018; Wiek i in., 2016). W Europie Środkowo-Wschodniej, gdzie kontekst społeczno-polityczny i historyczny jest odmienny, zagadnienia te pozostają wciąż słabo rozpoznane (Hodorovská, Rankovová, 2024; Kuleta-Hulboj, 2020; Müller, 2018). Ta przesłanka stała się punktem wyjścia dla międzynarodowego projektu „Teachers for a Sustainable Future/Nauczycielki i nauczyciele na rzecz zrównoważonej przyszłości”. Jego celem badawczym była diagnoza obecności EG/ESD w kształceniu przyszłych nauczycieli i nauczycielek przedmiotowych w krajach Grupy Wyszehradzkiej (Czechy, Węgry, Polska i Słowacja)<sup>2</sup> na podstawie analizy studiów przypadku wybranych uniwersytetów. W tekście przedstawiam szczegółowo jedynie wyniki badań dotyczących Polski, natomiast analiza porównawcza obejmująca wszystkie cztery kraje jest obecnie przygotowywana.

Na wstępie warto wyjaśnić kwestie terminologiczne; literatura przedmiotu obfituje bowiem w definicje EG i ESD, a różnorodność kontekstów i tradycji lokalnych pociąga za sobą dodatkowe napięcia i debaty (np. Andreotti, 2006; Huckle, 2006; Jickling, Wals, 2019; Kuleta-Hulboj, 2015; Oxley, Morris, 2013; Pashby, da Costa, Stein, Andreotti, 2020). W ujęciu UNESCO (2014b), ESD to proces wspierający jednostki w podejmowaniu świadomych wyborów sprzyjających ochronie środowiska, stabilności ekonomicznej i budowaniu sprawiedliwego społeczeństwa – z uwzględnieniem potrzeb obecnych i przyszłych pokoleń oraz szacunkiem dla różnorodności kulturowej. Jej źródła sięgają przede wszystkim edukacji ekologicznej lat 70. i 80., skupiającej się na ochronie środowiska i kształtowaniu świadomości ekologicznej.

Natomiast idąc tropem Deklaracji dublińskiej (GENE, 2022), EG można zdefiniować jako edukację,

---

<sup>2</sup> Projekt był współfinansowany przez rządy Czech, Węgier, Polski i Słowacji w ramach grantów Wyszehradzkich z Międzynarodowego Funduszu Wyszehradzkiego (Project ID: 22310033) oraz przez Unię Europejską (projekt EUPP4). W ramach projektu realizowanego w latach 2023-2025 zespół badawczy przeanalizował 12 studiów przypadku (po dwa w Polsce, Czechach i Słowacji, sześć na Węgrzech). Dane zgromadzono metodą częściowo ustrukturyzowanych wywiadów indywidualnych (n=47) oraz analizy dokumentów. Więcej o projekcie: [www.teachers4sd.org](http://www.teachers4sd.org).

[...] która umożliwia ludziom krytyczną refleksję nad światem i miejscem, które w nim zajmują; [...]. Pomaga ludziom zrozumieć, wyobrażać sobie, żywić nadzieję oraz działać na rzecz stworzenia świata, w którym panują sprawiedliwość społeczna i klimatyczna, pokój, solidarność, sprawiedliwość i równość, zrównoważony rozwój planety i międzynarodowe zrozumienie. Wiąże się z poszanowaniem praw człowieka i różnorodności, włączeniem i godnym życiem dla wszystkich, obecnie i w przyszłości. [...] Uważamy, że jest niezbędna dla transformacyjnej mocy edukacji oraz transformacji procesów edukacyjnych (GENE, 2022, s. 2).

EG jest tu rozumiana jako tzw. termin parasolowy, obejmujący inne, zbliżone obszary edukacji (jak ESD, międzykulturowa, o prawach człowieka itp.). Ma ona swe korzenie z jednej strony w edukacji rozwojowej, z drugiej – edukacji na rzecz pokoju i międzynarodowego zrozumienia.

W Polsce EG i ESD rozwijały się równolegle, okresowo zbliżając się i oddalając, zwłaszcza w sferze naukowej (tradycje badawcze ESD sięgają lat 90. XX w., zaś EG rozwija się od kilkunastu lat) i politycznej (za EG odpowiedzialne jest Ministerstwo Spraw Zagranicznych, za ESD – Ministerstwo Klimatu i Środowiska). W działaniach organizacji pozarządowych różnice te są mniej wyraźne i dotyczą głównie rozłożenia akcentów (koncentracja na zagadnieniach globalnej (nie)sprawiedliwości versus skupienie na kwestiach środowiskowych).

Mimo wyraźnych podobieństw i elementów wspólnych (por. Council of the European Union, 2022b; Khoo, Jorgensen, 2021), rozbieżności między EG i ESD utrzymują się. Również osoby uczestniczące w wywiadach miały różne preferencje terminologiczne i sposoby rozumienia tych pojęć. Aby zatem zachować klarowność wyводу, a jednocześnie nie redukować nadmiernie jego złożoności, w niniejszym tekście stosuję określenie zbiorcze „EG/ESD”, odwołując się do odrębnych pojęć tam, gdzie jest to analitycznie uzasadnione.

Struktura artykułu jest następująca: najpierw omówię kontekst teoretyczny w postaci przeglądu literatury przedmiotu i stanu badań, a następnie zaprezentuję główny problem, pytania badawcze i założenia metodologiczne. Kolejna część artykułu poświęcona jest charakterystyce analizowanych uczelni, ze szczególnym uwzględnieniem obecności EG/ESD. W dalszej części tekstu przedstawię najważniejsze wyniki badań, by na końcu sformułować główne wnioski.

### **EG/ESD w kształceniu nauczycielek i nauczycieli – przegląd badań**

Dotychczasowe badania wskazują, że – choć postęp w tym zakresie jest wyraźny – EG/ESD nadal są niewystarczająco obecne w systemach edukacyjnych wielu krajów, w tym Polski (Aleksiak, Kuleta-Hulboj, 2020; CONCORD, 2018; Cox, 2017;

Lee, Lee, 2025; Kuleta-Hulboj, Aleksiak, 2022; McEvoy, 2017; Tuszyńska, Pawlak, 2019). Mowa tu zarówno o edukacji na poziomie podstawowym i ponadpodstawowym, jak i kształceniu uniwersyteckim, w tym także kształceniu przyszłych nauczycieli i nauczycieli (Bourn, Hunt, Bamber, 2017; EC/EACEA/Eurydice, 2024; Ferreira, Ryan, Tilbury, 2007; Lorek, Lorek, Koczur, 2023; Tilbury, 2011; Tuszyńska, Pawlak, 2019). Zarówno ESD, jak i – tym bardziej – EG mozolnie i z licznymi trudnościami torują sobie drogę do instytucji szkolnictwa wyższego.

Można wyróżnić dwie najczęściej stosowane strategie włączania EG/ESD do szkolnictwa wyższego. Po pierwsze tworzenie nowych przedmiotów lub modułów, nierzadko fakultatywnych i dostępnych jedynie dla części studentów (Bourn, Hunt, Bamber, 2017; Tuszyńska, Pawlak, 2019; Ugęła, Soneryd, 2023; Wals, 2014). Rozwiązanie to, relatywnie proste w realizacji i niewymagające znaczących zmian organizacyjnych czy finansowych, jest jednak krytykowane ze względu na jego powierzchowność oraz ograniczony zasięg oddziaływania (Bourn, Hunt, Bamber, 2017; Tilbury, 2011; Ugęła, Soneryd, 2023). Obok tego typu działań podejmowane są także inicjatywy infrastrukturalne, skoncentrowane na stworzeniu „zielonego uniwersytetu”, energooszczędnych budynkach i ograniczaniu odpadów (por. Berchin i in., 2017; Wals, 2014).

Jak zauważa Tilbury (2011), większość takich zmian to działania ważne, ale nadal powierzchowne, pozbawione potencjału transformacyjnego, które nie wpływają na kulturę uczelni i nie podważają status quo. Podkreśla się konieczność głębszych i bardziej całościowych zmian w różnych obszarach i na różnych poziomach, od dokumentów strategicznych i misji instytucji po codzienne funkcjonowanie uczelni oraz praktykę dydaktyczną i badawczą (Ekanayake, 2020; Tilbury, 2011; Tuszyńska, Pawlak, 2019; Ugęła, Soneryd, 2023). W kształceniu akademickim, poza dodaniem wybranych treści i efektów uczenia się do istniejących już przedmiotów oraz wprowadzaniem nowych przedmiotów, powinno się myśleć o uwzględnieniu tej problematyki w metodach i kryteriach oceniania, modyfikacjach programów i zakładanych efektów uczenia się, po modyfikację metod dydaktycznych. Mowa tu o wprowadzaniu metod partycypacyjnych, współtworzeniu wiedzy, tworzeniu przestrzeni do refleksji i uczestnictwa, skupieniu na zmianie społecznej i zmianie modeli mentalnych, a nie tylko na zmianie indywidualnej (Bourn, Hunt, Bamber, 2017; Mills, Tomas, 2013; Pashby, Sund, 2023; Tilbury, 2011).

Proponowane działania wymagają zakwestionowania i zmiany utrwalonych praktyk, struktur, relacji władzy i schematów myślowych, przez co są niezwykle trudne. Nawet wprowadzanie zmian bardziej powierzchownych, choć relatywnie prostsze, napotyka liczne przeszkody. Włączanie EG/ESD do kształcenia nauczycieli, podobnie jak wprowadzanie innych głębokich zmian czy innowacji, warunkowane jest wieloma czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi. W zależności od

kontekstu mogą one pełnić funkcję zarówno barier, jak i czynników sprzyjających. Można je przy tym uporządkować wedle poziomu, na którym występują i wywierają wpływ. Mills i Tomas (2013) klasyfikują te czynniki według trzech poziomów oddziaływania: szkoły/wydziału, całej uczelni oraz czynników zewnętrznych wobec niej. W niniejszym tekście proponuję jednak bardziej szczegółowe ujęcie, obejmujące poziom indywidualny, instytucjonalny, lokalny, krajowy oraz ponadnarodowy.

**Poziom indywidualny** obejmuje postawy, umiejętności, kompetencje i motywację poszczególnych osób, zaangażowanych (bądź nie) w EG/ESD. Wskazuje się na znaczenie takich czynników jak postrzegana istotność i priorytetyzacja EG/ESD (Mills, Tomas, 2013; Scott, Gough, 2007; Berchin et al., 2027), czy świadomość, wiedza i kompetencje nauczycieli akademickich w zakresie uczenia EG/ESD (Mills, Tomas, 2013).

Poziom **instytucjonalny** odnosi się do uniwersytetu jako instytucji – jego struktury, strategii, polityk, zasobów i kultury organizacyjnej (np. decyzji władz, polityk strategicznych i organizacyjnych na wydziałach lub całym uniwersytecie). Jest silnie powiązany z poziomem krajowym, jednak, ponieważ uniwersytety w Polsce cieszą się znaczną autonomią, należy rozpatrywać go odrębnie. Istotną rolę odgrywają takie czynniki jak obecność pryncypiów EG/ESD w etosie, misji i strategii uczelni (Harpe, Tomas, 2009; Berchin et al., 2017), dostępność finansowania (Ferreira, Ryan, Tilbury, 2007; Harpe, Tomas, 2009); przywództwo (Harpe, Tomas, 2009), czy wykorzystanie procesu ewaluacji kadry jako narzędzia do doskonalenia zawodowego w obszarze EG/ESD (Ferreira, Ryan, Tilbury, 2007). Ważna jest również współpraca międzywydziałowa i interdyscyplinarna (Tuszyńska, Pawlak, 2019).

Poziom **lokalny** rozumiany jest w odniesieniu do kontekstu społeczno-kulturowego i geograficznego, w którym działa uczelnia. Obejmuje relacje między nią a lokalną społecznością, lokalnymi instytucjami, organizacjami pozarządowymi itp. Najważniejszym czynnikiem z tego poziomu (podobnie jak z poziomu krajowego) jest współpraca między różnymi interesariuszami (Ferreira, Ryan, Tilbury, 2007; Mills, Tomas, 2013).

Wspomniany poziom **krajowy** odnosi się do polityki na szczeblu państwowym, do strategii krajowych lub ich braku, finansowania, rozwiązań administracyjnych itp. Znaczącą rolę odgrywa tu wsparcie rządowe i finansowanie (Ferreira, Ryan, Tilbury, 2007; Berchin i in., 2017; Tilbury, 2012).

Natomiast poziom **ponadnarodowy/globalny** obejmuje te czynniki zewnętrzne wobec poszczególnych państw i instytucji, które oddziałują w szerokiej perspektywie – europejskiej bądź globalnej. Mają one najczęściej charakter strukturalny lub systemowy, a możliwości ich bezpośredniego kształtowania przez jednostki czy instytucje akademickie są bardzo ograniczone. Czynniki te współkształtują ramy, w których funkcjonują systemy edukacyjne i procesy wdrażania EG/ESD (Berchin i in.,

2017; Estellés, Fischmann, 2020; Ferreira, Ryan, Tilbury, 2007; Tilbury, 2012). Mogą to być czynniki o charakterze:

- **politycznym** (np. Cele Zrównoważonego Rozwoju ONZ, polityki i strategie UE, inne dokumenty międzynarodowe), które wyznaczają priorytety edukacyjne, kształtują polityki regionalne i krajowe oraz dyskurs na temat EG/ESD;
- **środowiskowym** (np. kryzys klimatyczny, wymieranie gatunków, raporty naukowe, np. IPCC) – uświadamiają i wzmacniają potrzebę GE/ESD w edukacji;
- **ekonomicznym** (np. procesy globalizacji gospodarczej, kryzysy ekonomiczne), które podkreślają znaczenie współzależności globalnych i kompetencji przyszłości oraz kształtują dyskurs na temat EG/ESD;
- **społeczno-kulturowym** (różnorodne ruchy społeczne na rzecz sprawiedliwości społecznej, klimatycznej czy żywnościowej, np. Piątki dla Przyszłości, Extinction Rebellion, #MeeToo, Black Lives Matter, migracje i uchodźstwo itd.) – podkreślają one potrzebę solidarności, zaangażowania obywatelskiego, inspirują do aktywizmu;
- **technologicznym** (media społecznościowe, globalny przepływ informacji, cyfryzacja i AI) – z jednej strony ułatwiają współpracę i rozprzestrzenianie idei, zwiększają dostęp do edukacji, także EG/ESD, z drugiej – zwiększają ryzyko dezinformacji, manipulacji i polaryzacji społecznej.

Analizując działania dążące do włączania EG/ESD do funkcjonowania uniwersytetu, w tym do dydaktyki, należy uwzględnić omówione powyżej bariery i ułatwienia działające na poszczególnych poziomach.

## Obecność EG/ESD w systemie edukacji w Polsce

### EG/ESD w edukacji szkolnej

W Polsce EG została częściowo włączona do podstawy programowej w 2008 r., ale wprowadzona w 2017 r. nowa podstawa programowa ograniczyła jej obecność do minimum (Aleksiak, Kuleta-Hulboj, 2020; Kuleta-Hulboj, Aleksiak, 2022). Obecnie (w trakcie pracy nad artykułem) oczekujemy na ogłoszenie kolejnej zreformowanej podstawy programowej; opublikowana w pierwszej połowie 2025 r. podstawa programowa nowego przedmiotu „edukacja obywatelska” zawiera sporo elementów EG, przede wszystkim w dziale VII „Świat globalnych zależności” (MEN, 2025a; MEN, 2025b). Brakuje kompleksowych badań dotyczących obecności problematyki globalnej w praktyce szkolnej, jednak opierając się na dostępnych fragmentarycznych raportach i wynikach innych badań (Chomczyńska-Czepiel, Baranowska, Czepiel, 2019; Kuleta-Hulboj, Kielak, 2021), można z dużym prawdopodobieństwem

uznać, że jest ona raczej znikoma i zależy przede wszystkim od zaangażowanych, zdeterminowanych jednostek (Aleksiak, Kuleta-Hulboj, Zielińska, 2023).

Jeśli chodzi o ESD, jej obecność w systemie edukacji jest zdecydowanie wyraźniejsza. Zasada zrównoważonego rozwoju zapisana jest w najważniejszym polskim akcie prawnym – Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. Zgodnie z art. 5 „Rzeczpospolita Polska [...] zapewnia ochronę środowiska, kierując się zasadą zrównoważonego rozwoju”. W przyjętym w 2020 r. dokumencie „Polityka ekologiczna państwa – strategia rozwoju w obszarze środowiska i gospodarki wodnej” (MŚ, 2019) zapisano zadanie stworzenia „strategicznego planu działań w zakresie edukacji ekologicznej”, nad którym obecnie pracuje Ministerstwo Klimatu i Środowiska. W podstawie programowej z 2017 r. pojawiają się odniesienia do zagadnień związanych ze zrównoważonym rozwojem, jednak same terminy „zrównoważony rozwój” i „edukacja dla zrównoważonego rozwoju” nie są powszechnie znane i stosowane. W praktyce szkolnej dominuje wąsko pojmowana edukacja ekologiczna, skoncentrowana na ochronie środowiska i kształtowaniu zachowań proekologicznych (Gadomska, 2023; Gola, 2023), co wskazuje na potrzebę lepszego przygotowania nauczycieli w zakresie celów zrównoważonego rozwoju (Gadomska, 2023). Analiza podręczników do biologii, przyrody i edukacji wczesnoszkolnej z lat 2018–2022 przeprowadzona przez Golę (2023) pokazuje też, że marginalizują one wątki aksjologiczne i etyczne, a dominująca narracja utrwała przekonanie, że przyroda należy do człowieka i powinna służyć jego celom. Gola zaleca nie tylko zmiany w podstawie programowej i konsultacje z autorami i autorkami podręczników, ale także zmianę paradygmatu edukacji na mniej antropocentryczny. Potwierdza to, że i w dziedzinie ESD w Polsce jest jeszcze wiele do zrobienia.

### EG/ESD w edukacji akademickiej

O ile w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych obowiązuje podstawa programowa, o tyle uczelnie wyższe cieszą się w Polsce znaczną autonomią w budowaniu programów kształcenia. Nie ma żadnych dokumentów regulujących obecność tej problematyki na poziomie edukacji wyższej, poza Polską Ramą Kwalifikacji, gdzie zresztą znaleźć można jedynie bardzo ogólne wskazówki i tylko niektóre obszary studiów (MEN, 2016; por. Lorek, Lorek, Koczur, 2023). Tylko w odniesieniu do niektórych zawodów (tzw. regulowanych), w tym zawodu nauczyciela, wszystkie uczelnie dające kwalifikacje zawodowe muszą realizować standardy kształcenia nauczycieli określające obowiązkowe komponenty programu studiów wraz z liczbą godzin. W odniesieniu do nauczycieli przedmiotowych są to: przygotowanie merytoryczne do nauczania określonego przedmiotu, przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne oraz szkolenie metodyczne w zakresie podstaw dydaktyki i naucza-

nia tego przedmiotu, praktyki nauczycielskie (MNiSW, 2024). Jednak w standardach kształcenia nauczycieli kompetencje związane ze zrównoważonym rozwojem niemal nie zostały uwzględnione (EC/EACEA/Eurydice 2024).

Raport Eurydice podkreśla, że, po pierwsze, cele kształcenia w obszarze ESD w regulacjach dotyczących programów kształcenia nauczycieli i nauczycielek są prawie nieobecne i odnoszą się jedynie do przyszłych nauczycieli przyrody, biologii i geografii. Po drugie w regulacjach dotyczących doskonalenia zawodowego ESD pojawia się fragmentarycznie, głównie w kontekście innowacyjnych metod kształcenia (EG nie pojawia się wcale). Trzeba jednak zaznaczyć, że system doskonalenia nauczycieli w Polsce jest zdecentralizowany, co umożliwia poszczególnym ośrodkom samodzielne włączanie tych treści. Po trzecie regulacje te nie uwzględniają przywództwa w zakresie zrównoważonego rozwoju. Po czwarte spośród różnorodnych form wsparcia nauczycieli i nauczycielek w zakresie ESD w oficjalnych polskich raportach uwzględniono jedynie trzy: dostarczanie materiałów dydaktycznych; tworzenie sieci praktyków; funkcjonowanie jednostek eksperckich. Brakuje rozwiązań znanych z innych krajów Europy, np. centrów ESD, szkolnych koordynatorek i koordynatorów, czy programów mentorskich (EC/EACEA/Eurydice 2024).

Ponadto analiza programów kształcenia z 2017 r. ukazała, że żadna z 16 największych uczelni w Polsce nie miała w owym czasie w ofercie kierunków pedagogicznych żadnego przedmiotu zawierającego w nazwie termin „zrównoważony rozwój” (Tuszyńska, Pawlak, 2019). Nie powinna więc dziwić konstatacja przywoływanych wcześniej autorów, że: „W polskich szkołach wyższych wdrażanie działań edukacyjnych na rzecz zrównoważonego rozwoju to wciąż mozolne zadanie” (Lorek, Lorek, Koczur, 2023, s. 127, tłum. MKH).

W odniesieniu do EG sytuacja wygląda jeszcze mniej optymistycznie. Brakuje badań mapujących obecność EG w kształceniu na poziomie akademickim, możemy zatem jedynie ostrożnie wnioskować pośrednio z częściowych wyników badań, doświadczeń własnych i oceny eksperckiej. Zainteresowanie problematyką EG wśród badaczy i badaczek w Polsce jest znikome i w dodatku maleje (por. ANGEL, 2024). Organizacje pozarządowe poszukujące współpracy z uczelniami wyższymi mają trudności ze znalezieniem potencjalnych partnerów (inf. ustna podczas spotkania międzysektorowego na temat edukacji globalnej, czerwiec 2025 r.). Od roku 2019, gdy w Ośrodku Rozwoju Edukacji zakończył się projekt „Edukacja globalna. Liderzy edukacji na rzecz rozwoju”, brakuje programów doskonalenia nauczycielek i nauczycieli. Rezultaty przeprowadzonych kilka lat temu badań również sugerują, że EG pojawia się w kształceniu przyszłych nauczycielek i nauczycieli jedynie wtedy, gdy w uczelni znajdują się osoby szczególnie zainteresowane tą tematyką i zaangażowane we włączanie jej do swojej działalności dydaktycznej (por. Kuleta-Hulboj, Kielak, 2021).

## Problem badawczy i założenia metodologiczne badań

Wspomniane badania zwróciły uwagę na potrzebę szczegółowszej analizy sposobów włączania EG/ESD w instytucjach kształcenia nauczycieli oraz identyfikacji czynników, które wspierają lub ograniczają ten proces. Stąd też w opisywanym projekcie badawczym sformułowane zostały następujące pytania badawcze:

- Czy i w jaki sposób EG/ESD jest uwzględniana w uniwersyteckich programach kształcenia przyszłych nauczycieli i nauczycielek w opinii badanych?
- Jak nauczycielki i nauczyciele akademicy postrzegają znaczenie EG/ESD w procesie kształcenia nauczycieli?
- W jaki sposób nauczycielki i nauczyciele akademicy włączają EG/ESD do swojej praktyki dydaktycznej i co ich motywuje?
- Jakie czynniki zdaniem osób badanych utrudniają, a jakie ułatwiają włączanie EG/ESD do kształcenia nauczycieli?

Badania miały charakter eksploracyjny i dążyły do zdiagnozowania obecności EG/ESD w kształceniu nauczycielek i nauczycieli zarówno na poziomie instytucjonalnym, jak i – przede wszystkim – na poziomie praktyki uniwersyteckiej, co uzasadnia przyjęcie jakościowego podejścia badawczego. Zastosowany schemat badawczy to wieloprzypadkowe studium przypadku (*multiple case study* – Stake, 2006), pozwalające na eksplorację zarówno podobieństw, jak i różnic między przypadkami oraz formułowanie ogólniejszych wniosków (niż w pojedynczym studium przypadku). Do zebrania danych posłużyłam się przede wszystkim metodą częściowo ustrukturyzowanych wywiadów indywidualnych z osobami zatrudnionymi na stanowiskach dydaktycznych lub dydaktyczno-badawczych, które kształcą przyszłych nauczycieli przedmiotowych i włączają do swojej praktyki dydaktycznej EG/ESD. Część z nich pełni ponadto funkcje kierownicze w swoich jednostkach. Ponieważ badania w Polsce stanowiły część projektu międzynarodowego, we wszystkich krajach projektu scenariusz wywiadu był podobny i zawierał wspólne pytania główne oraz dodatkowe pytania uszczegóławiające, zależne od krajowego kontekstu badania. Pytania dotyczyły osobistych i instytucjonalnych motywacji, działalności dydaktycznej i włączania do niej EG/ESD, postrzeganych sukcesów i porażek w tym obszarze, czynników ułatwiających bądź utrudniających włączanie EG i ESD do kształcenia przyszłych nauczycielek i nauczycieli itd. Wykorzystanie wywiadów częściowo ustrukturyzowanych z ujednoczonym scenariuszem pozwoliło z jednej strony na pogłębiony wgląd w doświadczenia, działania i motywacje osób badanych, z drugiej zaś – na uchwycenie pewnych wspólnych wzorców i różnic między analizowanymi przypadkami.

Z uwagi na cel projektu istotne było znalezienie osób z wcześniejszym doświadczeniem w zakresie EG/ESD, pracujących w uczelniach oferujących takie zajęcia

na kierunkach lub specjalnościach nauczycielskich. Dlatego zastosowałam celowy dobór próby, co zawęziło wybór odpowiednich uczelni. Podstawowym kryterium doboru były działania dydaktyczne podejmowane na uniwersytecie i skierowane do przyszłych nauczycielek i nauczycieli przedmiotowych z zakresu EG/ESD. Znalazienie takich uniwersytetów, a w nich – znalezienie osób chętnych do rozmowy, spełniających dodatkowe kryteria (pracownicy dydaktyczni lub badawczo-dydaktyczni, z których część powinna pełnić dodatkowo funkcje kierownicze), okazało się niełatwe. O ile ESD bywa obecna w kształceniu, o tyle EG stanowi ogromną rzadkość. Skorzystałam ze wsparcia eksperckiego, własnych doświadczeń zawodowych, stron internetowych publicznych uniwersytetów, a także doświadczeń organizacji pozarządowych zajmujących się EG/ESD i współpracujących z uczelniami wyższymi. Ostatecznie, do badań wytypowane zostały dwa duże, choć nie największe, polskie uniwersytety publiczne, w których prowadzone jest kształcenie przyszłych nauczycieli przedmiotowych: Uniwersytet Śląski w Katowicach i Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

W okresie od maja do września 2024 r. – we współpracy z dr Dobrawą Aleksiak – przeprowadziłam siedem częściowo ustrukturyzowanych wywiadów indywidualnych: trzy z osobami kształcącymi przyszłe nauczycielki i nauczycieli oraz cztery z osobami, które oprócz obowiązków naukowo-dydaktycznych mają również obowiązki kierownicze. Były to cztery wywiady w Uniwersytecie Śląskim i trzy wywiady w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej. Wśród osób, z którymi rozmawiałyśmy, było sześć kobiet i jeden mężczyzna, wszyscy z przynajmniej kilkunastoletnim doświadczeniem w pracy naukowo-dydaktycznej. Niemal wszystkie wywiady zostały zrealizowane online przy wykorzystaniu Google Meet, z wyjątkiem jednego, który na prośbę respondentki został przeprowadzony w formie rozmowy telefonicznej. Wszystkie wywiady były nagrywane, a następnie transkrybowane *verbatim* przeze mnie.

Kolejnym krokiem była analiza zgromadzonego materiału według przyjętego w międzynarodowym zespole badawczym wspólnego podejścia analitycznego. Dane analizowane były metodą tzw. *template analysis* (Brooks i in., 2015). Jest to odmiana analizy tematycznej, która łączy kodowanie hierarchiczne, mocno ustrukturyzowane, z możliwością elastycznego dostosowywania analizy do specyfiki konkretnego badania i kontekstu. Na podstawie analizy wywiadów pilotażowych skonstruowany został system kategorii analitycznych („szablon kodowania”), wprowadzonych zarówno z założeń teoretycznych (dedukcyjnie), jak i z danych (indukcyjnie). Był on w razie potrzeby weryfikowany i udoskonalany w dalszej analizie (Brooks i in., 2015). Dla zapewnienia wiarygodności i trafności wyników zastosowana została triangulacja – kodowanie i wstępna analiza prowadzone były przez dwie osoby (przeze mnie oraz Dobrawę Aleksiak). W procesie analizy wyróżnionych zostało pięć podstawowych obszarów tematycznych: (1) ścieżki zawodowe

respondentów, ich indywidualne zaangażowanie i motywacje do włączania EG/ESD do kształcenia akademickiego; (2) kontekst instytucjonalny – strategię uczelni i działania na rzecz zrównoważonego rozwoju, w których osadzone jest kształcenie nauczycieli; (3) obecność EG/ESD w programach i standardach kształcenia do zawodu nauczycielskiego lub ich brak; (4) dobre praktyki; (5) rekomendacje osób uczestniczących w wywiadach.

W badaniu przeprowadziłam również analizę dokumentów (Rubin i Babbie, 2000), aby sprawdzić, czy i w jaki sposób kwestie EG/ESD zostały uregulowane i włączone do procesu kształcenia przyszłych nauczycieli i nauczycielek. Analizowałam m.in. standardy kształcenia nauczycieli i nauczycielek określone w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. (MNiSW, 2024), strategię związane ze zrównoważonym rozwojem oraz treści publikowane na stronach internetowych badanych uczelni (w tym strategię i misję uniwersytetów). W Polsce były to strony internetowe Uniwersytetu Śląskiego ([www.us.edu.pl](http://www.us.edu.pl)) i UMCS ([www.umcs.pl](http://www.umcs.pl)). Analiza dokumentów pełniła rolę uzupełniającą – pozwoliła na uzyskanie szerszego obrazu badanego problemu, związanego z regulacjami krajowymi i instytucjonalnymi.

Projekt otrzymał pozytywną opinię the Research Ethics Committee of University of Debrecen, Faculty of Humanities, Doctoral School of Human Sciences (nr 1/2024, 18 stycznia 2024).

### **GE/ESD w kształceniu nauczycielskim w Polsce – studia przypadków**

Oba analizowane uniwersytety należą do najlepszych uczelni publicznych w kraju (choć spoza pierwszej „piątki”)<sup>3</sup>, oba zostały wyróżnione logo HR Excellence in Research, oba są również sygnatariuszami Deklaracji Społecznej Odpowiedzialności Uczelni, która „stanowi wyraz dobrowolnego zaangażowania się szkół wyższych w promowanie idei zrównoważonego rozwoju i społecznej odpowiedzialności w programach kształcenia oraz rozwiązaniach zarządczych i organizacyjnych uczelni” (MNiSW, b.d.).

Ponadto każda z uczelni ma swą specyfikę, związaną m.in. z regionem, w którym się znajduje. Uniwersytet Śląski (UŚ) znajduje się w województwie śląskim, a zatem w regionie wysoko uprzemysłowionym, górniczym, cechującym się najwyższym PKB na osobę w kraju. Jest to również najbardziej zurbanizowane województwo w Polsce, mierzące się ze znacznymi wyzwaniami środowiskowymi na obszarach górniczych, w strefach przemysłowych i na gęsto zaludnionych obsza-

---

<sup>3</sup> Wg rankingu szkół wyższych Perspektywy 2025; <https://2025.ranking.perspektywy.pl/ranking/ranking-uczelni-akademickich/rankingi-wg-typow/uniwersytety/>.

rach miejskich. Kilkanaście procent mieszkańców województwa śląskiego deklaruje identyfikację śląską lub śląsko-polską (Urząd Statystyczny, 2012). Główny kampus UŚ znajduje się w Katowicach, pozostałe – w innych ważnych miastach regionu: Sosnowcu, Cieszyńcu i Chorzowie.

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej (UMCS) ma siedzibę w Lublinie i jest największą uczelnią publiczną w Polsce Wschodniej. Województwo lubelskie charakteryzuje się najniższym PKB na osobę w Polsce; jest to również jeden z najslabiej zurbanizowanych regionów w kraju. Ale jest to także region odznaczający się bogatą, wielokulturową i wieloetniczną przeszłością, jeden z najbardziej zróżnicowanych religijnie w Polsce, co w pewnym stopniu kształtuje profil dydaktyczno-badawczy uczelni i jej relacje ze społecznością lokalną.

Na stronie internetowej Uniwersytetu Śląskiego można znaleźć ogólną informację oraz infografikę dotyczącą Celów Zrównoważonego Rozwoju, opatrzoną adnotacją, że uczelnia wspiera ich realizację podejmując różnorodne inicjatywy: „Pracownicy, studenci i doktoranci związani ze śląską Alma Mater, pracując indywidualnie oraz w zespołach, podejmują tematy ważne zarówno z perspektywy regionu, kraju, jak i świata. Szukają rozwiązań na rzecz walki z ubóstwem, głodem i nierównościami społecznymi, badają życie na lądzie i pod wodą, analizują skutki zmian klimatycznych. Wyniki ich badań przyczyniają się do poprawy warunków i jakości życia innych ludzi. Tworzą nowoczesne technologie, badają światowe i narodowe dziedzictwo kulturowe, a także makro- i mikrokosmos. Dzielą się wiedzą, popularyzując naukę i rozbudzając ciekawość poznawczą osób w każdym wieku. Uczą krytycznego myślenia, wrażliwości na słowa i nieustępliwości w zadawaniu pytań. Ich działalność badawcza, dydaktyczna i artystyczna przyczynia się do przekształcania świata” (UŚ, b.d.). Jednocześnie poza tym ogólnym komunikatem, strona internetowa uczelni nie zawiera bardziej szczegółowych informacji o konkretnych działaniach i przedsięwzięciach. Dopiero po dokładnym przeszukaniu dostępnych materiałów można natrafić na opisy projektów naukowych, dydaktycznych i popularyzatorskich powiązanych z ESD, choć wymaga to znacznego nakładu pracy. W przypadku edukacji globalnej sensu stricto brak jest jednak praktycznie jakichkolwiek treści.

Na stronie internetowej UMCS nie znalazłam żadnych wyraźnych odniesień do Celów Zrównoważonego Rozwoju czy edukacji globalnej.

## **Obecność EG/ESD w kształceniu kadr nauczycielskich**

### **Strategie i praktyki na poziomie instytucjonalnym**

By zidentyfikować strategiczne cele instytucji na najbliższe lata, przeprowadziłam analizę deklaracji misji i kluczowych dokumentów strategicznych obu uczelni.

Dla Uniwersytetu Śląskiego wśród priorytetów strategicznych określonych w „Strategii Rozwoju UŚ w Katowicach na lata 2020–2025” jako kluczowy wyróżniono przekształcenie uczelni w ośrodek badawczy (UŚ, 2021). Dokument ten nawiązuje do Celów Zrównoważonego Rozwoju, które wyznaczają ramy dla pięciu Priorytetowych Obszarów Badawczych (POB):

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

O ile POB 3. bezpośrednio nawiązuje do ESD, o tyle odniesienia do obywatelstwa globalnego bądź EG występują jedynie w formie lakonicznego uznania „wyzwań cywilizacyjnych” (głównie tych środowiskowo-klimatycznych wraz z ich implikacjami) oraz podkreślenia konieczności umiędzynarodowienia nauki oraz szkolnictwa wyższego, z naciskiem na poprawę pozycji w rankingach.

Wśród bardziej szczegółowych celów operacyjnych nie ma niemal żadnego związanego z EG/ESD. W obszarze kształcenia nauczycieli w „Strategii” pojawia się jedynie postulat indywidualizacji dydaktyki i podniesienia rangi zawodu nauczyciela, zaś w pozostałych obszarach strategicznych (zasoby ludzkie, badania, infrastruktura i misja społeczna uczelni) – w ogóle brak nawiązań do EG/ESD (UŚ, 2021).

Strategia rozwoju Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej (2019) koncentruje się również na transformacji w uczelnię badawczą oraz na zwiększeniu prestiżu międzynarodowego. Brak w niej bezpośrednich odniesień do Celów Zrównoważonego Rozwoju czy EG/ESD. Akcent położono na doskonalenie jakości badań, umiędzynarodowienie działalności naukowej i dydaktycznej oraz współpracę z otoczeniem społeczno-gospodarczym. Część respondentów i respondentek w wywiadach zwracała uwagę na „Strategię uniwersalnego projektowania UMCS”, która według nich stwarza ramy dla działań na rzecz integracji społecznej i poszanowania różnorodności, powiązane z wartościami promowanymi przez ESD i GE. Jednak uważna lektura dokumentu wskazuje, że realizacja tych założeń sprowadza się głównie do wdrożenia standardów dostępności architektonicznej, cyfrowej i komunikacyjno-informacyjnej (UMCS, 2022).

Podsumowując, dokumenty strategiczne obu uczelni nie zawierają wyraźnych ani usystematyzowanych odniesień do EG/ESD. Sygnalizują zaangażowanie w zrównoważony rozwój na poziomie ogólnych deklaracji, ale nie znajdują to odzwierciedlenia w konkretnych celach operacyjnych ani programach kształcenia kadry nauczycielskiej w obszarze EG/ESD.

### **W jaki sposób nauczycielki i nauczyciele akademicki włączają EG/ESD do swojej praktyki dydaktycznej i co ich motywuje? – strategie i praktyki indywidualne**

Analiza wywiadów ukazała podobieństwa między obiema uczelniami, odnoszące się do codziennej praktyki dydaktycznej. Po pierwsze wszyscy podkreślali znaczenie włączenia EG/ESD do kształcenia kadr nauczycielskich, przyznając jednocześnie, że ich obecność w programach nauczycielskich kierunków studiów jest w najlepszym razie ograniczona, w najgorszym zaś – całkowicie pominięta.

Po drugie ESD, w tym zwłaszcza edukacja klimatyczna, w obu uczelniach dominuje nad EG. Dotyczy to nie tylko praktyki dydaktycznej osób uczestniczących w wywiadach, ale i inicjatyw na poziomie jednostki czy uczelni. Jest to zjawisko obserwowane także w innych krajach (Witenstein, Baxter, Iyengar, 2025).

Kolejne podobieństwo dotyczy tego, że większość inicjatyw wymienianych w wywiadach jako przykłady dobrych praktyk bardzo luźno wiąże się z kształceniem kadr nauczycielskich, bądź w ogóle nie zawiera komponentu edukacyjnego (np. strategie i instrumenty redukcji emisji gazów cieplarnianych – UMCS przyjął politykę zmniejszenia zużycia energii o 10%).

Czwarty wspólny element to brak systemowego czy ogólnoinstytucjonalnego (*whole-institution*) podejścia do EG/ESD. Nawet jeśli władze uniwersytetu zalecają włączenie np. idei zrównoważonego rozwoju do wszystkich przedmiotów akademickich, jest to zalecenie odgórne, niepoprzedzone żadnym merytorycznym czy metodycznym przygotowaniem do tego nauczycieli i nauczycielek akademickich. Nie towarzyszy mu również monitoring i ewaluacja.

Po piąte w obu przypadkach we włączaniu EG/ESD w kształcenie przyszłych nauczycielek i nauczycieli kluczową rolę odgrywają konkretne jednostki, ich osobiste motywacje i zainteresowania. Wyraźnie wybrzmiewa to w wywiadach, w których podkreślano, że to właśnie dzięki wytrwałości i determinacji pojedynczych osób, często pozbawionych wsparcia, tworzona jest przestrzeń dla obecności EG/ESD w dydaktyce akademickiej.

Wiąże się to ściśle z kolejnym podobieństwem – większość inicjatyw związanych bezpośrednio z EG/ESD jest w obu uczelniach opracowywana i wprowadzana oddolnie. Chodzi tu o działania *stricte* edukacyjne, a nie np. infrastrukturalne. Wynikają one z potrzeb, aspiracji i działań wspomnianych wcześniej zaangażowanych jednostek i są realizowane przede wszystkim dzięki ich determinacji. Zdarza się, że z czasem osoby te inspirują innych swoim zaangażowaniem i aktywnością, co prowadzi do wzrostu świadomości wśród pozostałej kadry akademickiej.

### Motywacje indywidualne

Dlaczego osoby, z którymi rozmawiałam, uważają EG/ESD za ważne i dlaczego się tym zajmują, mimo ryzyka wypalenia zawodowego, braku zrozumienia, a czasem lekceważenia? Dla części z nich jest to element misji zawodowej i zapewnienia właściwej edukacji studentkom i studentkom. Jeden z rozmówców, ekspert w dziedzinie standardów kształcenia nauczycieli i nauczycielek, twierdzi, że przyszłe kadry pedagogiczne powinny być kształcone w szerszym zakresie, niż wymagają tego obecne standardy. Niezależnie od przedmiotu, do nauczania którego są przygotowywane, potrzebują one przynajmniej elementów edukacji globalnej, obywatelskiej i klimatycznej. Nie jest to jednak w jego uniwersytecie szeroko podzielany punkt widzenia.

Inna osoba z tej samej instytucji podkreśla, że kwestie środowiskowe powinny być kluczowymi tematami nauczonymi w szkołach, a zatem powinny być również obecne w kształceniu uniwersyteckim, aby przyszli nauczyciele i nauczycielki byli przygotowani do tego zadania.

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

Po pierwsze, konieczność pełnego kształcenia. Bez tych kwestii nie jesteśmy w stanie kształcić całościowo, holistycznie, systemowo. A po drugie, ja sama jestem ogromną orędowniczką życia w sposób zrównoważony. [...] Więc to tak wygląda, takie są przyczyny. Raz, że taka jest konieczność, żeby studenta dobrze, w sposób pełny wykształcić, my to musimy robić. A druga rzecz to moje osobiste przesłanki, moje wartości [H4].

W przypadku części rozmówców i rozmówczyń to właśnie wyznawane wartości i światopogląd spowodowały, że zaangażowali się oni w EG/ESD. Niektórzy z nich zajmują się tą problematyką już kilkadziesiąt lat. Inni zaczęli się nią zajmować przypadkowo, np. wskutek propozycji kogoś z zespołu, by nowoutworzone centrum badawcze przyjęło klimat jako nadrzędny temat badawczy. Szybko okazało się, że ma on ogromny potencjał, jest zarówno ważny, jak i angażujący, a także otwiera nowe możliwości badań dla nauk humanistycznych.

Większość osób opowiada też o roli znaczących spotkań z innymi ludźmi zaangażowanymi w EG lub ESD, głównie ze środowiska naukowego i organizacji pozarządowych. Spotkania te mogą stanowić bodziec do zainteresowania się i zaangażowania w EG/ESD, zachętę do samorozwoju lub wsparcie oraz podtrzymać motywację do działania nawet w mniej sprzyjających środowiskach i czasach. A czasem wszystko to jednocześnie:

[...] trafiłam na nabór do projektu „Edukacja globalna”, i wtedy nie wiedziałam, czym ona jest. I od 2011 roku do 2019 miałam możliwość rozwijania się w tym zakresie, właśnie dzięki temu projektowi. Tutaj też poznanie przedstawicieli różnych organizacji pozarządowych. Edukacja, która była właśnie tym procesem umożliwiającym samorozwój, ale też implementację tej wiedzy na województwo. I kontakty właściwie w całej Polsce z różnymi osobami, ścieranie się poglądów, dyskusje, współpraca, wymiana, to jest chyba klimat, który najbardziej mi odpowiada. I to jest źródło tego mojego dalszego rozwoju [...] [T3].

Wśród **dobrych praktyk** włączania EG/ESD do kształcenia nauczycielskiego warto wskazać następujące przykłady:

- Wprowadzenie obowiązkowego ogólnouniwersyteckiego kursu z zakresu ESD dla wszystkich studentów i studentek, w tym także przyszłych nauczycieli i nauczycielek (UŚ). Jak wskazywałam w poprzedniej części artykułu, jest to jeden z najpowszechniejszych sposobów.
- Powołanie w 2024 r. – dzięki kilkuletniej oddolnej presji – Uniwersyteckiej Rady ds. Kryzysu Klimatyczno-Środowiskowego (UŚ). W trakcie realizacji wywiadów Rada dopiero zaczynała swoją działalność, trudno zatem ocenić jej działania.
- Utworzenie interdyscyplinarnego centrum badawczego, które działa nie tylko w obszarze badań naukowych, ale także w zakresie wzmocnienia pozycji ESD, edukacji klimatycznej i perspektywy globalnej odpowiedzialności w kształceniu nauczycielskim. Dzięki działalności centrum edukacja klimatyczna i środowiskowa została wprowadzona w klasach siódmych we wszystkich szkołach w Katowicach (UŚ).
- Program superwizji rozwojowej dla nauczycielek i nauczycieli akademickich. Choć nie jest to inicjatywa bezpośrednio związana z EG/ESD, można ją postrzegać, jak to czyni moja rozmówczyni, jako narzędzie kształtowania postaw i kompetencji bliskich EG/ESD wśród kadry akademickiej (UMCS).
- Wykorzystywanie różnych, nawet najdrobniejszych okazji do włączenia w swoją pracę perspektyw i metod EG/ESD: „Oczywiście włączam tam wątki globalne, czy chcą czy nie chcą, bo ja ustawiam ten przedmiot. Od nas zależy, tu uniwersytet ma pewną autonomię w tworzeniu programów, wiadomo, że musimy się wpisać w efekty kształcenia, ale dobór treści... [...] Ale możemy, więc ja włączam, skoro możemy, to ja włączam takie tematy” [T3].

- W kontekście celów kształcenia należy podkreślić nakierowanie na rozwijanie postaw i promowanie wartości. Osoby badane są świadome, że EG/ESD powinny stanowić edukację zorientowaną na wartości, ponieważ samo przekazywanie odpowiedniej wiedzy jest dalece niewystarczające, zwłaszcza jeśli chodzi o przyszłe kadry nauczycielskie:

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

### **Czynniki warunkujące włączanie EG/ESD do kształcenia przyszłych nauczycielek i nauczycieli**

Rozmówcy i rozmówczynie z obu uniwersytetów byli zgodni co do kluczowych czynników, które utrudniają lub ułatwiają włączanie EG/ESD do programów kształcenia nauczycielskiego. Analiza pozwoliła na zidentyfikowanie kilku istotnych barier oraz ułatwień funkcjonujących na różnych poziomach scharakteryzowanych wcześniej – indywidualnym, instytucjonalnym, lokalnym, krajowym i ponadnarodowym/globalnym. W niektórych przypadkach czynniki te dotyczą jednocześnie więcej niż jednego poziomu, na przykład instytucjonalnego i krajowego.

#### **Co utrudnia włączenie EG/ESD do kształcenia kadr nauczycielskich według badanych?**

**Na poziomie indywidualnym**, który obejmuje postawy, umiejętności, kompetencje i motywację poszczególnych osób, w wywiadach wyraźne są dwa powiązane problemy. Jednym jest przepracowanie i wypalenie kadry akademickiej, drugim – niewielkie zainteresowanie i niska motywacja wśród studentów i studentek oraz części wykładowców. Pierwszy, o którym szerzej piszę w kolejnej części tekstu, wynika z barier na poziomie instytucjonalnym i krajowym, czyli przeciążenia kadry badawczo-dydaktycznej nadmiarem obowiązków nakładanych zarówno przez uczelnię, jak i wymogi związane z ewaluacją działalności naukowej, natomiast drugi – z faktu, że tylko nieliczni dostrzegają sens i wartość angażowania się w EG/ESD, zwłaszcza jeśli nie widzą bezpośredniego związku tych tematów ze swoim kierunkiem studiów czy pracą.

Ryzyko wypalenia u osób zaangażowanych wynika z ich osamotnienia oraz faktu, że większość działań i decyzji podejmują samodzielnie. Jeden z rozmówców podkreślił, że włączanie edukacji klimatycznej do programów uniwersyteckich jest wyczerpujące i może prowadzić do wypalenia, a on sam zastanawia się, czy nieliczni zaangażowani mają wystarczającą determinację i energię, by kontynuować te wysiłki:

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

Drugą barierą na poziomie indywidualnym to niewielkie zainteresowanie problematyką EG/ESD wśród studentek i studentów. Problem ten pojawia się w większości wywiadów. Niektóre osoby wskazują również na brak zaangażowania i bierność, widoczne szczególnie w porównaniu ze studentami i studentkami zagranicznymi:

Jeżeli chodzi o studentów, no to dla mnie to jest pewne rozczarowanie. Ich zaangażowanie w potrzebę tej edukacji klimatycznej, środowiskowej, to są ciągle jednostki. No i tak z mojej perspektywy, tak jak młodzież w tych młodzieżowych strajkach była zaangażowana, to wśród studentów nie było ruchu, nie było takiego studenckiego ruchu. I postrzegam to ze smutkiem, że jest brak takiego zaangażowania. Znaczący są pojedyncze osoby, ale... Jeżeli oni działają, to też nie działają w ramach organizacji studenckich, tylko gdzieś indziej, w innych fundacjach czy tam NGO-sach. I jeszcze mam takie doświadczenie, bo też prowadzę zajęcia ze studentami z zagranicy przy okazji różnych kursów, z różnych stron świata. I to, co obserwuję... [...] to jest zupełnie inny odbiór. Znaczący taki bardzo pozytywny. Oni to łapią, oni się w to angażują, im się to podoba. Oni mi dziękują. Ze strony polskich studentów, kiedy o tym mówię, nie mam oznak, w większości, nie mam takich reakcji i jakiś podziękowań czy zaangażowania w to. Obserwuję dużą różnicę: studenci zagraniczni i polscy [T1].

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

W niektórych przypadkach rozmówcy i rozmówczynie spotykają się nie tylko z obojętnością, ale wręcz oporem wobec swojej działalności w obszarze EG/ESD. Przyznają, że zdarzają się w społeczności akademickiej osoby o „ograniczonych poglądach” czy „zamkniętych umysłach”, a także kierujące się uprzedzeniami, które są niechętne jakimkolwiek zmianom i mocno przywiązane do dotychczasowych programów, metod nauczania i punktów widzenia. Czasami aktywnie sprzeciwiają się włączaniu EG/ESD do programów nauczania. I choć stanowią mniejszość, to bierność lub obojętność ze strony większości sprawia, że wszelkie inicjatywy stają się tym większym wyzwaniem:

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

Oczywiście istnieją jednostki lub grupy, które są otwarte i zainteresowane nowymi tematami – ta grupa docenia nowe inicjatywy i pozytywnie ocenia włączanie tej problematyki do kształcenia:

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

Warto zauważyć, że zainteresowanie problematyką lub jego brak, jako czynnik indywidualny, oddziałuje także na poziom instytucjonalny, kształtując po części popyt na kursy i inicjatywy uczelniane, oraz krajowy (mniejsza presja na ministerialne programy wspierające EG/ESD w szkolnictwie wyższym). I odwrotnie, czynniki z poziomu krajowego (np. nieobecność EG/ESD w standardach kształcenia nauczycieli czy w podstawie programowej) wpływają na poziom zainteresowania nimi w uczelni.

Co ciekawe, rozmówcy i rozmówczynie nie wspominają o takich czynnikach, jak brak zdolności, wiedzy i umiejętności wśród nauczycieli i nauczycielek akademickich, co jest barierą często wskazywaną w literaturze (Mills, Tomas, 2013). Prawdopodobnie wynika to z doboru próby – do udziału w wywiadach zostały zaproszone osoby najbardziej kompetentne i doświadczone, od których można się najwięcej dowiedzieć. Zatem osoby badane dysponują zasobami niezbędnymi do włączania EG/ESD.

Na poziomie **instytucjonalnym** najważniejszą barierą okazało się przeciążenie nauczycielek i nauczycieli akademickich. Ma to źródła nie tylko w wewnętrznej polityce uczelni i codziennej rzeczywistości akademickiej, lecz również w szerszych procesach oraz krajowej polityce edukacyjnej i naukowej. W związku z tym analizujemy ją w dalszej części tekstu, wraz z pozostałymi czynnikami funkcjonującymi na poziomie krajowym.

Osoby uczestniczące w wywiadach wspominały również o zmianach instytucjonalnych, które zostały wprowadzone w obu uczelniach, spłaszczających strukturę organizacyjną. Nieoczekiwanie zmiany te zaowocowały osłabieniem więzi między pracownikami, brakuje bowiem okazji do spotkań w mniejszych zespołach, co sprzyja rozluźnianiu relacji i pracy w izolacji (przynajmniej w naukach społecznych i humanistycznych).

Kolejnym czynnikiem utrudniającym włączenie EG/ESD do kształcenia kadr nauczycielskich jest nieobecność tych perspektyw w misji i strategii uniwersytetu. Nie sprzyja to tworzeniu środowiska skupiającego się na tej problematyce:

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

W żadnym z wywiadów nie pojawiła się informacja o otrzymywaniu znaczącego wsparcia instytucjonalnego dla inicjatyw związanych z EG/ESD. Kilkoro badanych podkreśliło jednak, że choć nie ma konkretnego wsparcia, nie ma też znaczących przeszkód ze strony władz: „W pewnym momencie byłam tą samotną wilczycą, jak to nazwałeś, ale jeśli był pomysł i studenci chcieli zorganizować czy zrealizować jakiś projekt, no to nie było ze strony władz czy kolegów żadnych oporów” [T3].

W wywiadach bariery z **poziomu lokalnego** pojawiają się jedynie raz. Dotyczą negatywnych, sprzecznych z zasadami i wartościami EG/ESD postaw i uprzedzeń w społecznościach lokalnych i w rodzinach niektórych studentów czy studentek, co utrudnia budowanie szerokiego poparcia dla tych idei.

Bariery na **poziomie krajowym** to przede wszystkim wspomniane wcześniej przeciążenie kadry akademickiej. Rozmówcy i rozmówczynie opowiadali o poczuciu przytłoczenia i niedocenia silnie odczuwanym zarówno przez nich samych, jak i koleżanki czy kolegów. Nadmiar obowiązków administracyjnych, organizacyjnych czy czysto biurowatycznych (poza tradycyjnymi zadaniami badawczymi i dydaktycznymi) powoduje, że brakuje czasu na cokolwiek dodatkowego, np. poszerzanie wiedzy czy zdobywanie nowych umiejętności koniecznych do włączenia EG/ESD do własnej praktyki dydaktycznej. Jedna z osób pełniących funkcje kierownicze ujęła to następująco:

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

Inną z barier na poziomie krajowym jest brak regulacji i działań wspierających ze strony ministerstw i innych decydentów. Jak relacjonuje jedna z rozmówczyń, jej zespół opracował rekomendacje wynikające z diagnozy wiedzy i potrzeb kluczowych interesariuszy w obszarze ESD i edukacji klimatycznej, które przesłał do Ministerstwa Edukacji Narodowej. Dokument nie spotkał się jednak z żadnym zainteresowaniem ze strony resortu.

Pozostałe bariery relacjonowane w wywiadach dotyczą obu poziomów – krajowego i ponadnarodowego – w zależności od interpretacji. Opisuję je jako należące do poziomu ponadnarodowego, ponieważ są niezależne od jednostek czy uczelni (lub wpływ na te wyzwania jest bardzo mały) i mają charakter globalny.

Na poziomie **ponadnarodowym** niezwykle istotnym czynnikiem o charakterze polityczno-ekonomicznym okazały się neoliberalne uwarunkowania funkcjonowania szkolnictwa wyższego. Chodzi tu o orientację współczesnej akademii na rynek, konkurencję, wydajność i efektywność, co odzwierciedlają takie określenia jak „produktywność akademicka” czy „wskaźniki osiągnięć”. Dążenie przez uczelnię do zdobycia jak najwyższej kategorii naukowej w procesie ewaluacji, który pomija całkowicie działalność dydaktyczną, skutkuje koncentracją na badaniach i wysokopunktowanych publikacjach kosztem nauczania:

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

Kolejnym utrudnieniem jest odium „polityczności” EG/ESD. Ponieważ zarówno EG, jak i ESD podejmują m.in. tematy kontrowersyjne, trudne, polityczne (por. Alek-

siak, Kuleta-Hulboj, Zielińska, 2023), zdaniem wielu osób postrzegających działalność naukowo-dydaktyczną jako apolityczną, którym bliska jest obiektywistyczna, pozytywistyczna wizja nauki, nie powinny się one znaleźć w uniwersytecie.

Trzecią barierę na poziomie ponadnarodowym stanowi niewielkie zainteresowanie EG/ESD w społeczeństwie oraz ich marginalne znaczenie w środowisku akademickim. Przy ograniczonym zaangażowaniu studentów i władz uczelni decydenci nie uwzględniają tych obszarów w polityce społecznej i edukacyjnej, co przekłada się na niewielką motywację jednostek do zajęcia się nimi w badaniach i nauczaniu. Sytuację dodatkowo utrudnia obecność wśród kadry akademickiej osób negujących zmiany klimatu lub ich antropogeniczny charakter. Jedna z rozmówczyń wyjaśnia to tak:

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

Szczęśliwie dla EG/ESD, rozmówcy i rozmówczynie wskazywali nie tylko na czynniki utrudniające ich włączanie do kształcenia nauczycielskiego. Choć mniej liczne, przywoływane były również ułatwienia, działające na tych samych poziomach, co bariery.

#### Co ułatwia włączanie EG/ESD do kształcenia kadr nauczycielskich według badanych?

Czynnikiem ułatwiającym na poziomie **indywidualnym** są przede wszystkim zasoby jednostek – ich wiedza, umiejętności, motywacja i zaangażowanie.

Na poziomie **instytucjonalnym** kluczową rolę w ułatwianiu integracji EG/ESD jest współpraca – zarówno wewnątrzinstytucjonalna, jak i między- oraz pozainsty-

tuczonalna. Przykładem współpracy wewnątrz instytucji może być silny, kompetentny zespół współpracowników oraz zaangażowana, wspierająca kadra menedżerska. Ułatwia to tworzenie grup roboczych, zespołów lub ośrodków zajmujących się EG/ESD (np. Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną w Uniwersytecie Śląskim). Współpraca między- i pozainstytucjonalna obejmuje partnerstwa między różnymi instytucjami akademickimi oraz z organizacjami zewnętrznymi, w tym szkołami, organizacjami pozarządowymi czy instytucjami lokalnymi. Jedna z rozmówczyń opowiada również o interdyscyplinarnym kolektywie stworzonym we współpracy z artystami i artystkami zainteresowanymi kwestiami środowiskowymi (UŚ). Dzięki szerokiej współpracy możliwe jest uczenie się od siebie nawzajem, generowanie nowych pomysłów i rozwijanie różnych inicjatyw.

W obu uniwersytetach współpraca ta ma głównie charakter niesformalizowany i często wynika z indywidualnej inicjatywy, a większość działań koncentruje się na ESD lub edukacji ekologicznej, a nie na edukacji globalnej.

Na styku **poziomu instytucjonalnego i krajowego** istotnym ułatwieniem jest autonomia akademicka, która pozwala uniwersytetom tworzyć własne programy kształcenia i sylabusy pojedynczych przedmiotów. Dzięki temu nauczyciele akademicy mogą oferować kursy fakultatywne z zakresu EG/ESD niezależnie od obowiązujących standardów kształcenia:

My mamy taką możliwość, że możemy to na rzecz uniwersytetu przedstawić, ponieważ są tak zwane zajęcia dla całego uniwersytetu, które studenci z innych wydziałów mogą sobie wybierać i tworzyć taką pulę zintegrowanych zajęć w ciągu dwóch tygodni, to są warsztaty, wykłady [H1].

Kadra akademicka ma też możliwość włączania wybranych tematów i metod związanych z EG/ESD do swoich zajęć dydaktycznych, z czego korzystają rozmówcy i rozmówczynie:

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

Jedna z osób uczestniczących w wywiadach wykorzystuje narzędzia analizy ekokrytycznej, aby wprowadzić elementy edukacji klimatycznej i środowiskowej do kształcenia przyszłych nauczycielek języka polskiego:

Głównie używamy narzędzi ekokrytycznych, czyli jakby próbujemy to, co jest w kanonie lektur, to, co jest w podstawie, przeczytać na nowo w innych kontekstach. [...] Wśród tych lektur jest oświeceniowa satyra *Żona modna*. I to jest piękny pretekst do tego, aby wprowadzić

edukację klimatyczno-środowiskową, aby wprowadzić edukację globalną i zapytać młodzież, po zrealizowaniu kanonicznym, zgodnie z podstawą, z egzaminami, wszystkich pytań, kluczy, analizy i interpretacji, o to, kim dzisiaj byłaby żona modna? A gdzie kupowałaby ubrania? Skąd byłyby metki jej ubrań? Jeżeli z Chin i z Bangladeszu, to już jest temat do rozmów o tym, jak wygląda proces powstawania tych ubrań. Jak działają szwalnie w Bangladeszu? Na czym polega wyzysk dzieci w tych krajach i nierówności społeczne? Tutaj też możemy mówić o uchoźcach klimatycznych... bo przecież te kraje zostaną dotknięte w pierwszej kolejności problemami środowiskowymi, już mówimy o ogromnej, wysokiej temperaturze. To jest również pretekst, żeby na przykład wspomnieć o największej katastrofie budowlanej Rana Plaza w jednej ze szwalni, w której zginęło ponad 1100 szwaczek, gdzie ciągle jeszcze materiał i dobra przedmiotowe są ważniejsze od życia ludzkiego. [...] To jest także pretekst do rozmowy o handlu, o reklamie, o perswazji, o manipulacji. Więc tutaj z tej jednej lekcji, oświeceniowej, wydaje się niewiele mówiącej, satyry, można naprawdę zrobić ciekawy pomysł, czy może powstać bardzo ciekawy pomysł na lekcję globalną [T2].

Na poziomie krajowym potencjalnie wspierającym czynnikiem jest zdaniem badanych rozpoczęta w 2024 r. reforma podstawy programowej. Stwarza ona bowiem realną okazję (przeprowadzaną na poziomie całego systemu) do tego, by od rozwiązań fakultatywnych i inicjatyw indywidualnych przejść do obowiązkowego włączenia EG/ESD w każdy etap kształcenia nauczycieli i nauczycielek. W momencie przeprowadzania wywiadów reforma była w fazie wstępnej i wśród części rozmówców budziła nadzieję na to, że problematyka ta zostanie w niej uwzględniona. Stwierdzali oni wprost, że dopóki w podstawie nie ma słowa o EG/ESD, dopóty studia i kierunki pedagogiczne traktują je jako obszary fakultatywne, realizowane wyłącznie tam, gdzie ktoś z kadry postanowi włączyć je dobrowolnie.

Podsumowując, można wskazać na silne i słabe strony (czynniki wewnętrzne) analizowanych przypadków oraz szanse i zagrożenia (zewnętrzne wobec instytucji). Wśród tych pierwszych należy wymienić działania jednostek aktywnie promujących włączanie EG/ESD do kształcenia nauczycielek i nauczycieli, współpracę z interesariuszami krajowymi lub uczelniami zagranicznymi, tworzenie struktur wewnętrznych (np. Rada ds. Kryzysu Klimatycznego w UŚ). Wśród słabych stron znajdują się przede wszystkim: brak spójnej, całościowej strategii wdrażania EG/ESD w instytucji, nadmierne obciążenie obowiązkami kadry akademickiej, oraz powiązane z nim wysokie ryzyko wypalenia zawodowego wśród najbardziej zaangażowanych. Jest to zbieżne z wynikami innych badań w tym obszarze (Ferreira, Ryan, Tilbury, 2007; Lorek, Lorek, Koczur, 2023; Mills, Tomas, 2013). Szanse, w tym otwartość i zrozumienie ze strony władz uczelni, a także autonomia uniwersytetu i szeroka współpraca zewnętrzna, kontrastują z zagrożeniami wynikającymi z silnej presji na koncentrację na badaniach i publikacjach, a nie nauczanie, oraz z braku zainteresowania EG/ESD czy wręcz niechęci wśród społeczności akademickiej (podobne wyniki w Mills i Tomas, 2013).

## Dyskusja i wnioski

W wywiadach pojawiają się przykłady świadczące o rosnącej obecności ESD (choć nie EG) w kształceniu nauczycielskim, trzeba jednak ponownie podkreślić, że nadal są to przede wszystkim indywidualne działania zaangażowanych jednostek. Nie są one zinstytucjonalizowane w szerszych ramach polityki uniwersyteckiej i codziennych praktyk. Rodzi to obawy o stabilność i – jak na ironię – trwałość (*sustainability*) takich inicjatyw. Jeśli nie będą one mocno osadzone w procedurach, regulacjach, strategiach i całej infrastrukturze uniwersyteckiej lub codziennym funkcjonowaniu instytucji, istnieje znaczne ryzyko, że znikną, gdy liderzy i liderki odejdą (por. Elton, 2003; Tilbury, 2012).

Na badanych uczelniach istnieją również odgórne inicjatywy związane ze zrównoważonym rozwojem, ale mają one albo (1) charakter infrastrukturalny, niezwiązany z kształceniem przyszłych nauczycieli i nauczycielek, albo (2) są tak luźno powiązane z EG/ESD, że nie wnoszą znaczącej wartości dodanej do ich rozwoju i nie przyczyniają się do osiągnięcia celów związanych z globalną odpowiedzialnością lub zrównoważonym rozwojem. Innymi słowy, na obu uniwersytetach przyszli nauczyciele i nauczycielki mają możliwość zdobycia pewnego przygotowania w zakresie EG/ESD właściwie tylko wtedy, gdy uczęszczają na kursy prowadzone przez osoby silnie zainteresowane tą tematyką. Wskazuje to, że przez ostatnią dekadę niewiele się zmieniło, przynajmniej w odniesieniu do edukacji globalnej (Bourn, Hunt, Bamber, 2017). Włączanie EG/ESD nadal jest działaniem stricte oddolnym i opiera się na zaangażowanych jednostkach – „jednostkowych siłach ludzkich”, mówiąc językiem pedagogiki społecznej. Zarówno na poziomie instytucjonalnym, jak i krajowym brakuje zachęt do tego, by tę problematykę włączać (por. Elton, 2003; Ferreira, Ryan, Tilbury, 2007). Mimo zobowiązań międzynarodowych Polska nie istnieje też żaden spójny mechanizm monitoringu czy ewaluacji, mogący być jednocześnie narzędziem uczenia się i udoskonalania wprowadzanych zmian (por. Ferreira, Ryan, Tilbury, 2007). Podobnie jest zresztą w edukacji szkolnej (Aleksiak, Kuleta-Hulboj, Zielińska, 2023).

Prezentowane wyniki wskazują, że we włączaniu EG/ESD do kształcenia nauczycielskiego istotną rolę pełnią różnorodne czynniki operujące na poszczególnych poziomach, od indywidualnego po globalny. Jest to zgodne z rezultatami wielu innych badań podkreślających znaczenie m.in.:

- miejsca EG/ESD w hierarchii ważności danej jednostki (Mills, Tomas, 2013; Scott, Gough, 2007; Berchin i in., 2027) oraz kompetencji kadry akademickiej w zakresie EG/ESD (Mills, Tomas, 2013) – na poziomie indywidualnym;
- obecności pryncypiów EG/ESD w etosie, misji i strategii uczelni (Harpe, Tomas, 2009; Berchin i in., 2017), przywództwa (Harpe, Tomas, 2009) czy współpracy

wewnątrz- i międzyinstytucjonalnej (Fereira, Ryan, Tilbury, 2007; Mills, Tomas, 2013; Tuszyńska, Pawlak, 2019) – na poziomie instytucjonalnym i jego styku z poziomem lokalnym;

- wsparcia rządowego w postaci finansowania i odpowiednich regulacji (Fereira, Ryan, Tilbury, 2007; Berchin i in., 2017; Tilbury, 2012) na poziomie krajowym.

Badanie ujawniło jednak także inne, wzajemnie powiązane czynniki mogące odgrywać istotną rolę we włączaniu EG/ESD, które rzadko pojawiają się w literaturze przedmiotu. Są to m.in. poczucie osamotnienia, niechęć i opór wśród kadry akademickiej lub w środowisku lokalnym, co utrudnia budowanie poparcia dla tych idei, marginalne zainteresowanie w społeczeństwie, w tym – wśród decydentów (uczelnianych i krajowych), a także politycyzację EG/ESD, która sprawia, że zajmowanie się nimi traktowane jest jako akt deklaracji politycznej, zajęcie stanowiska w sporze politycznym. Można przypuszczać, że wiążą się one z silną polaryzacją polityczną i światopoglądową w naszym społeczeństwie, oraz z tym, że EG i ESD wciąż postrzegane są jako koncepcje nowe, a nawet narzucone przez międzynarodowe instytucje. Ograniczony nacisk instytucjonalny na integrację EG i ESD w programach kształcenia nauczycieli świadczy o ich nadal niskim priorytecie w Polsce. Podobne wyniki uzyskaliśmy w pozostałych krajach wyszehradzkich (artykuł w przygotowaniu). Kwestia ta wymaga jednak głębszej analizy i szerszych badań porównawczych.

Jak każde badanie, tak i to posiada pewne ograniczenia, które mogą wpływać na wyniki i ich interpretację. Po pierwsze jakościowy paradygmat badawczy uniemożliwia uogólnianie wyników na inne, nawet podobne przypadki. Po drugie próba obejmuje jedynie dwie uczelnie, w dodatku o określonych cechach (uniwersytety badawcze/publiczne/duże). Oznacza to, że wnioski mogą być nieadekwatne dla uczelni prywatnych czy małych uczelni skupionych na działalności dydaktycznej. Po trzecie w badaniu nie prowadziłam ilościowych pomiarów zachowań aktorów ani obserwacji działań praktycznych, analizowałam jedynie ich wypowiedzi, a zatem deklaracje na temat tego, co i jak się dzieje w ich uczelniach. Ogranicza to możliwość wnioskowania o faktycznych działaniach i codziennej praktyce.

Aby uniknąć powyższych ograniczeń, przyszłe badania mogłyby poszerzyć analizowane źródła, m.in. o dodatkowe dane empiryczne jakościowe i ilościowe (z obserwacji i ankiet), oraz inne dokumenty, np. sylabusy zajęć; a także włączyć do analiz uczelnie o odmiennej charakterystyce.

## References

- Aleksiak, D., Kuleta-Hulboj, M. (2020). A policy at a standstill: A critical analysis of global education in the Polish national curriculum. *Policy & Practice: A Development Education Review*, (31), 32–54.

- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3, Autumn, 40–51.
- ANGEL. (2024). *Global education digest 2023*. London: Development Education Research Centre, IOE, UCL's Faculty of Education and Society. Pobrane z: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10188239/>
- Bamber, Ph. (Ed.). (2020). *Teacher education for sustainable development and global citizenship: Critical perspectives on values, curriculum and assessment*. New York; London: Routledge.
- Bourn, D. (2015). *The theory and practice of development education: A pedagogy for global social justice*. London: Routledge.
- Bourn, D., Hunt, F., Bamber, Ph. (2017). *A review of education for sustainable development and global citizenship education in teacher education. Background paper prepared for the 2017/8 Global Education Monitoring Report, Accountability in education: Meeting our commitments*. ED/GEMR/MRT/2017/P1/8. Pobrane z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259566>
- Brooks, J., McCluskey, S., Turley, E., King, N. (2015). The utility of template analysis in qualitative psychology research. *Qualitative Research in Psychology*, 12(2), 202–222.
- Brundiens, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., Dripps, W., Habron, G., Harré, N., Jarchow, M., Losch, K., Michel, J., Mocizuki, Y., Rieckmann, M., Parnell, R., Walker, P. & Zint, M. (2021). Key competencies in sustainability in higher education—toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 16, 13–29.
- Brundtland, G. (1987). *Nasza wspólna przyszłość. Raport Światowej Komisji ds. Środowiska i Rozwoju* (WCED). Bruksela.
- CONCORD. (2018). *Global citizenship education in Europe: How much do we care?* Brussels: CONCORD Europe. Pobrane z: <https://concordeurope.org/resource/global-citizenship-education-how-much-do-we-care>
- Council of Europe. (2011). *Recommendation CM/Rec(2011)4 of the Committee of Ministers to member states on education for global interdependence and solidarity*. Pobrane z: <https://search.coe.int/cm?i=09000016805aff0d>
- Council of the European Union. (2022a). *Council recommendation of 16 June 2022 on learning for the green transition and sustainable development*. 2022/C 243/01 (OJ C 243, 27.6.2022). Pobrane z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C\\_.2022.243.01.0001.01.ENG&toc=OJ%3AC%3A2022%3A243%3AFULL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2022.243.01.0001.01.ENG&toc=OJ%3AC%3A2022%3A243%3AFULL)
- Council of the European Union. (2022b). *The transformative role of education for sustainable development and global citizenship as an instrumental tool for the achievement of the Sustainable Development Goals (SDGs). Council conclusions (21 June 2022)*. Pobrane z: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-10345-2022-INIT/en/pdf>
- Cox, C. (2017). *Global citizenship concepts in curriculum guidelines of 10 Countries: Comparative analysis*. Geneva: IBE-UNESCO and APCEIU. Pobrane z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260365>
- Ekanayake, K., Shukri, M., Khatibi, A., Ferdous Azam, S.M. (2020). Global citizenship education practices and teacher education: A review of literature. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 33(6), 36–47.
- Elton, L. (2003). Dissemination of innovations in higher education: A change theory approach. *Tertiary Education and Management*, 9, 199–214.
- Estellés, M., Fischman, G. E. (2020). Who needs global citizenship education? A review of the literature on teacher education. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 1–14.

- European Commission/EACEA/Eurydice. (2024). *Learning for sustainability in Europe: Building competences and supporting teachers and schools. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ferreira, J.-A., Ryan, L., & Tilbury, D. (2007). Planning for success: Factors influencing change in teacher education. *Australian Journal of Environmental Education*, 23, 45–55.
- Gadomska, J. (2023). *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju w szkołach ćwiczeń. Aktualne wyzwania w nauczaniu przedmiotowym na II i III etapie edukacyjnym*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. Pobrane z: <https://www.ore.edu.pl/2023/07/edukacja-dla-zrownowazonego-rozwoju-w-szkolach-cwiczen-aktualne-wyzwania-w-nauczaniu-przedmiotowym-na-ii-i-iii-etapie-edukacyjnym>
- GENE. (2022). *Europejska deklaracja w sprawie edukacji globalnej do 2050 r.* Dublin: Global Education Network Europe. Pobrane z: <https://www.gene.eu/ge2050-congress>
- Gola, B. (2023). Pedagogika ekologiczna w czasach antropocenu i antropocentryczna narracja w podręcznikach szkolnych. *Postscriptum Polonistyczne*, 31(1), 1–17.
- Harpe, B., Thomas, I. (2009). Curriculum change in universities: Conditions that facilitate education for sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 3(1), 75–85.
- Hodorovská, M., Rankovová, K. (2024). Reproducing hierarchisation and depoliticisation: exploring discursive micro processes in global education. *Critical Studies in Education*, 65(2), 181–197.
- Huckle, J. (2006). *Education for sustainable development. A briefing paper for the training and development agency for schools. Revised edition*. Pobrane z: <https://john.huckle.org.uk/wp-content/uploads/2016/10/huckle2006.pdf>
- Jickling, B., Wals, A. E. (2019). Globalization and environmental education: Looking beyond sustainable development. W: A. Reid (red.), *Curriculum and environmental education* (s. 221–241). New York; London: Routledge.
- Kalinowska, A., Batorczak, A. (2017). Uczelnie wyższe wobec wyzwań Celów Zrównoważonego Rozwoju. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria: Organizacja i Zarządzanie*, 104, 281–290.
- Khoo, S. M., Jørgensen, N. J. (2021). Intersections and collaborative potentials between global citizenship education and education for sustainable development. *Globalisation, Societies and Education*, 19(4), 470–481.
- Kuleta-Hulboj, M. (2015). Kilka uwag o heterogeniczności edukacji globalnej. *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja*, 18(1), 67–80.
- Kuleta-Hulboj, M. (2020). Critical and postcolonial perspectives on global education: The Case of Poland. *Journal of Social Science Education*, 19(4), 8–22.
- Kuleta-Hulboj, M., Aleksiak, D. (2022). *Looking for a better future? Reconstruction of global citizenship and sustainable development in Polish National Curriculum*. W: M. Öztürk (red.), *Educational response, inclusion and empowerment for SDGs in emerging economies. How do education systems contribute to raising global citizens?* (67–82). Cham: Springer.
- Kuleta-Hulboj, M., Kielak, E. (2021). *Zrównoważony rozwój i edukacja globalna w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli oraz nauczycielek. Raport z badań*. Warszawa: Grupa Zagranica.
- Lee, Y.-F., Lee, L.-Sh. (2025). *Status, trends and issues of education for sustainable development (ESD) in highly competitive countries: Country reports and international comparison*. Taipei: TVERC.
- McEvoy, C. (2017). *Historical efforts to implement the UNESCO 1974 recommendation on education in light of 3 SDGs targets*. Paris: UNESCO.

- Merryfield, M. (1996). *Making connections between multicultural and global education: Teacher educators and teacher education programs*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2016). *Polska Rama Kwalifikacji: Opis struktury poziomów kwalifikacji*. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, poz. 64. Pobrane z: <https://prk.men.gov.pl/polska-rama-kwalifikacji-prk>
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2025a). *Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 6 marca 2025 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego*. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, poz. 378. Pobrane z: <https://eli.gov.pl/api/acts/DU/2025/378/text/O/D20250378.pdf>
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2025b). *Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 6 marca 2025 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, poz. 382. Pobrane z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20250000382/O/D20250382.pdf>
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. (2024). *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela* (tekst jednolity). Dz.U. z 2024 r. poz. 453.
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. (b.d.). *Spółeczna Odpowiedzialność Uczelni*. Pobrane z: <https://www.gov.pl/web/nauka/spoleczna-odpowiedzialnosc-uczelni>
- Ministerstwo Środowiska. (2019). *Polityka ekologiczna państwa 2030 – strategia rozwoju w obszarze środowiska i gospodarki wodnej*. MŚ: Warszawa. [https://bip.mos.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/bip/strategie\\_plany\\_programy/Polityka\\_Ekologiczna\\_Panstwa/Polityka\\_Ekologiczna\\_Panstwa\\_2030.pdf](https://bip.mos.gov.pl/fileadmin/user_upload/bip/strategie_plany_programy/Polityka_Ekologiczna_Panstwa/Polityka_Ekologiczna_Panstwa_2030.pdf)
- Mills, R., Tomas, L. (2013). Integrating education for sustainability in pre-service teacher education. *Australian Journal of Environmental Education*, 29(2), 152–164.
- Müller, M. (2018). In search of the global East: Thinking between North and South. *Geopolitics*, 25(3), 157–186.
- Myers, J. P., Rivero, K. (2019). Preparing globally competent preservice teachers: The development of content knowledge, disciplinary skills, and instructional design. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 77(1), 214–225.
- ONZ (2015). *Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030*. Rezolucja przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne 25 września 2015 r. A/RES/70/1. Pobrane z: [https://www.unic.un.org.pl/files/164/Agenda%202030\\_pl\\_2016\\_ostateczna.pdf](https://www.unic.un.org.pl/files/164/Agenda%202030_pl_2016_ostateczna.pdf)
- Oxley, L., Morris, P. (2013). Global citizenship: A Typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301–325.
- Öztürk, M. (ed.). (2022). *Educational response, inclusion and empowerment for SDGs in Emerging Economies. How do education systems contribute to raising global citizens?* Cham: Springer.
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144–164.
- Pashby, K., Sund, L. (2023). Bridging 4.7 with secondary teachers: Engaging critical scholarship in education for sustainable development and global citizenship. W: Bamber Ph. (ed.), *Teacher education for sustainable development and global citizenship: Critical perspectives on values, curriculum and assessment* (s. 99–112). New York; London: Routledge.

- Rapoport, A. (2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), 179–190.
- Schugurensky, D., Wollhuter, Ch. (red.). (2020). *Global citizenship education and teacher education: Theoretical and practical issues*. New York; London: Routledge.
- Scott, W., Gough, S. (2007). Universities and sustainable development: The necessity for barriers to change. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 11(4), 107–115.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York; London: The Guilford Press.
- Tarozzi M., Inguaggiato C., (red.). (2018). *Teachers' education in GCE: Emerging issues from a comparative perspective. Research deliverable published within the European project "Global Schools"*. Trento, Italy: Provincia Autonoma di Trento.
- Tilbury, D. (2012). Higher education for sustainability: A global overview of commitment and progress. W: GUNi, *Higher education in the World 4. higher education's commitment to sustainability: From understanding to action* (18–28). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Tuszyńska, L., Pawlak, A. (2019). Zrównoważony rozwój w kształceniu pedagogów. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 104(1), 123–132.
- Ugla, Y., Soneryd, L. (2023). Possibilities and challenges in ESD: The case of higher education. *Journal of Education for Sustainable Development*, 17(1), 63–77.
- UMCS. (2019). *Strategia Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie w latach 2019–2025*. Pobrane z: <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2019/0402/091028-strategia-27-marca-2019-ostateczna-po-senacie.pdf>
- UMCS. (2022). *Strategia uniwersalnego projektowania na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej*. Pobrane z: <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2022/0908/144938-strategia-projektowania-ost.pdf>
- UNESCO. (2014a). *Global citizenship education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO. Pobrane z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>
- UNESCO. (2014b). *Shaping the future we want: UN decade of education for sustainable development (2005–2014) – Final report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2018). *Preparing teachers for global citizenship education: A template*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Teachers have their say. Motivation, skills and opportunities to teach education for sustainable development and global citizenship*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2023). *Recommendation on education for peace, human rights and sustainable development: Revision of the 1974 recommendation concerning education for international understanding, cooperation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*. UNESCO. Pobrane z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384989>
- Uniwersytet Śląski [b.d.]. *Cele Zrównoważonego Rozwoju ONZ*. Pobrane z: <https://us.edu.pl/en/uczelnia/cele-zrownowazonego-rozwoju-onz-2>
- Uniwersytet Śląski (2021). *Strategia Rozwoju Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach na lata 2020–2025*. Pobrane z: [https://bip.us.edu.pl/sites/default/files/strategia\\_us-2021-07-19.pdf](https://bip.us.edu.pl/sites/default/files/strategia_us-2021-07-19.pdf)
- Urząd Statystyczny w Katowicach. (2012). *Raport z wyników w województwie śląskim. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*. Katowice. Pobrane z: [https://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/katow/ASSETS\\_NSP2011-RAPORT.pdf](https://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/katow/ASSETS_NSP2011-RAPORT.pdf)
- Wals, A. E. J. (2013). Sustainability in higher education in the context of the UN DESD: a review of learning and institutionalization processes. *Journal of Cleaner Production*, 62, 8–15.

- Wiek, A., Bernstein, M. J., Foley, R. W., Cohen, M., Forrest, N., Kuzdas, C., Kay, B., Keeler, L. W. (2015). *Operationalising competencies in higher education for sustainable development*. W: *Routledge handbook of higher education for sustainable development* (241–260). London: Taylor and Francis.
- Witenstein, M. A., Baxter, A., Iyengar, R. i in. (2025). A scoping study of education for sustainable development and global citizenship education in higher education. *Prospects*, 55(1-2), s. 143–164.