

AGNIESZKA KOZŁOWSKA  
ORCID: 0000-0002-7614-6095  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
e-mail: agnes@amu.edu.pl

## EDUKACJA KLIMATYCZNA W PODSTAWIE PROGRAMOWEJ: WYZEROWANY PROGRAM ELLIOTA EISNERA

### WPROWADZENIE

Edukacja klimatyczna jest jednym z istotnych narzędzi przezwyciężenia kryzysu klimatycznego, stanowiącego kluczowe wyzwanie współczesności. Brak adekwatnej reakcji na kryzys klimatyczny przybliży nieuchronność ekologicznej katastrofy, stąd edukacja klimatyczna to edukacyjna konieczność.

Oczywiście zmiana klimatu nie jest jedynym współczesnym wyzwaniem kluczowym dla przetrwania ludzkiej cywilizacji i świata takiego, jaki znamy. Rozwój inżynierii genetycznej, bioniki, sztucznej inteligencji (AI – *Artificial Intelligence*) i innych technologii również generuje problemy. Dotyczą one wielu etycznych i prawnych aspektów ich zastosowania. Czy jest moralnie akceptowalne, by używać żywych organizmów jako elementów maszyn? By tworzyć międzygatunkowe hybrydy lub „ulepszać” człowieka, implantując urządzenia zwiększające jego możliwości komunikacyjne lub intelektualne? Czy to etyczne, by patentować zmodyfikowane genetycznie, żywe organizmy, nawet tak zaawansowane ewolucyjnie jak ssaki? Jak odróżnić prawdę od fikcji wygenerowanej przez AI? Jak pokonać nadciągający kryzys informacyjny, przenoszący ludzkość do epoki postprawdy, w której nauka i fakty nie mają większego znaczenia (McIntyre, 2018)? Dość łatwo można sobie wyobrazić chaos, jaki zapanuje, gdy znikną ostatnie źródła wiarygodnej informacji, a Internet zaleją wygenerowane przez AI fake newsy, obrazy i dźwięki. Czy ludzkość jest gotowa na świat, w którym nie można odróżnić prawdy od fałszu, a nagrany obraz, dźwięk, zdjęcie przestają być potwierdzeniem rzeczywistości?

Pytania można mnożyć, na nowo wytyczać granice moralności, ustalać nowe schematy komunikacji. To, co jest istotne w kontekście tego artykułu, to to, że wyzwania cywilizacyjne, scenariusze przyszłości i związane z nimi dylematy, a także umiejętności potrzebne do poruszania się w nieodległej przyszłości, którą potrafimy, z dużym prawdopodobieństwem, przewidzieć – wydają się naturalnym punktem odniesienia przy tworzeniu krajowych ram programowych, przybierających postać narodowych programów nauczania, minimum programowego czy podstawy programowej. W praktyce przygotowanie kolejnych pokoleń do wyzwań przyszłości nie musi być priorytetem wpisanym w narodowe podstawy programowe, które mogą koncentrować się bardziej na rozwoju osobistym lub przyswojeniu kanonu wiedzy będącego dziedzictwem kultury (Tyler, 2013).

Cele edukacji wbrew pozorom nie są oczywiste; nieoczyste jest także, w jaki sposób i przez kogo są one ustalane. Stąd rozwój *curriculum studies*, których przedmiotem zainteresowania są reguły i zależności związane z tworzeniem, wdrażaniem i ewaluacją programów nauczania oraz odniesieniami do adekwatnych teorii wyjaśniających (*curriculum theory*). Badaniami w tym zakresie przyciągają badaczy różnych dyscyplin naukowych m.in. Edward L. Thorndike, Frederick Winslow Taylor, John Dewey, Ralph W. Tyler, Peter S. Hlebowitsh, Les Bell, Elliot Eisner, Howard Stevenson, A.V. Kelly. W Polsce teorią programów nauczania zajmował się m.in. Stanisław Dylak, który zaproponował nawet odrębną specjalność na studiach pedagogicznych dotyczącą tworzenia programów zajęć (Dylak, 2003). Jednak ten obszar pedagogiki nie jest w Polsce zbyt popularny. Studenci pedagogiki nie mają odrębnych kursów ani podręczników akademickich poświęconych historii i zmianom podstawy programowej oraz rekonstrukcji leżących u jej podstaw teorii pedagogicznych, analogicznie do brytyjskiego *The curriculum – theory and practice* A.V. Kelly’ego, który w 2009 roku doczekał się szóstego wydania. Być może jest to związane z procedurą tworzenia tego dokumentu w Polsce, niemal całkowicie zamkniętą w sferze rządowej. Podstawa programowa jest tu aktem prawnym, rozporządzeniem do ustawy o systemie oświaty wydawanym przez ministra właściwego ds. edukacji. Jako rozporządzenie podstawa programowa nie przechodzi przez parlament, nie podlega debacie i głosowaniu w sejmie, a za jej treść odpowiada wyłącznie minister edukacji. Może on(a) skonsultować dokument z wybranymi partnerami społecznymi i zazwyczaj to robi, ale jak dotąd nie została powołana odrębna od rządu instytucja, której zadaniem byłoby tworzenie i monitorowanie sposobu funkcjonowania podstawy programowej, jej ewaluacja i udoskonalanie, co jest standardem w wielu krajach na świecie.

Polska podstawa programowa co kilka lat podlega reformie (2009, 2017, 2024) inicjowanej i przeprowadzanej przez rząd. Towarzysząca tym zmianom debata akademicka i medialna z konieczności odnosi się do opiniowania już uzyskanych rezultatów, a nie założeń teoretycznych i zasad konstrukcji. Reforma programowa

nie jest tu procesem ciągłym, tylko wynikiem decyzji politycznej zapadającej raz na kilka kadencji na szczeblu rządowym. W efekcie najważniejszemu dokumentowi programowemu, determinującemu programy szkolne w całym kraju, brakuje spójnej filozofii, osadzającej go w konkretnej teorii pedagogicznej. Eklektyczna zbitka treści, których „nie może zabraknąć”, na wiele lat szczegółowo definiuje szkolną aktywność uczniów i nauczycieli, mocno ograniczając przestrzeń na własną kreację i decyzje programowe.

Brak zainteresowania kolejnych rządów bardziej uporządkowanym i przemyślanym sposobem tworzenia i wdrażania podstawy programowej kieruje uwagę badaczy na jej warstwę treściową, z odniesieniem się do poszczególnych przedmiotów szkolnych lub pojedynczych zagadnień (Bakuła, 2010; Chyleńska i in., 2022; Czech, 2009; Kozłowska, 2021c; Morawska, 2018; Niesporek-Szamburska i Przybyła, 2021; Stankiewicz, 2012; Szkurłat i in., 2018). Takie podejście jest dość popularne także na arenie międzynarodowej, np. książka *Curriculum and environmental education: Perspectives, priorities and challenges* (Reid, 2019) zawiera prawie 20 rozdziałów na temat podstaw programowych w zakresie edukacji ekologicznej w różnych krajach świata.

W tym artykule przyjmuję takie właśnie podejście – analizy podstawy programowej w określonym obszarze tematycznym. Artykuł jest kontynuacją wcześniejszych prac, badających miejsce i zakres edukacji ekologicznej i klimatycznej w podstawie. Interesowało mnie wówczas, czy i w jaki sposób podstawa bierze pod uwagę globalne i lokalne wyzwania ekologiczne i klimatyczne. Za punkt odniesienia definiujący zarówno wyzwania, jak i zalecane sposoby reakcji na nie przyjąłam dokumenty strategiczne i polityki rozwojowe w zakresie ekologii i klimatu i odkryłam, że cele i treści edukacji ekologicznej nie korespondują z tym, co jest zapisane w tych dokumentach. Edukacja ekologiczna w podstawie dla szkół podstawowych jest fragmentaryczna, powierzchowna, nie odnosi się do kryzysu ekologicznego i nie zauważa zjawiska zmiany klimatu (Kozłowska, 2021a). W tym artykule przenoszę zainteresowanie na podstawę programową dla szkół ponadpodstawowych i analizuję zawarte w niej cele i treści edukacji klimatycznej w ujęciu zaproponowanym przez Elliota Eisnera.

### *Trzy programy Elliota Eisnera*

Eisner wyróżnił trzy kategorie programów nauczania: jawny (*explicit curriculum*), ukryty (*implicit curriculum*) i zerowy lub – jak go bardziej adekwatnie przetłumaczył Zbigniew Kwiecieński (2004) w swoim znakomitym wykładzie *Pedagogiczne zero* – program „wyzerowany”. Program jawny to ten formalny, który jest stosowany przez nauczyciela w szkole. Program ukryty obejmuje niejawny, często nieuświadomiany przekaz, jaki trafia do ucznia w szkole, np. bierność po-

pląca bardziej niż aktywność lub że chłopcom wolno więcej niż dziewczętom. Program wyzerowany obejmuje natomiast te wszystkie cele i treści, które są ważne w życiu społecznym i indywidualnym, ale które w programie jawnym są nieobecne (Eisner, 1985).

Według Eisnera (1985, s. 97), „what school do not teach may be as important as what they do teach” (to, czego szkoła nie uczy, może być tak samo ważne jak to, czego uczy). Autor uważa, że nieobecność pewnych treści, celów, form nauczania w programach szkolnych zazwyczaj nie jest wynikiem przypadku, niewiedzy, ale wyboru („These omissions were not a result of ignorance but a matter of choice”; Eisner, 1985, s. 98). Wybory te służą wygodzie osób podejmujących decyzje, np. edukacja jest zorganizowana w przedmioty odpowiadające dyscyplinom naukowym, bo tak od dawna było, i cały system – kształcenie nauczycieli, podręczniki, pomoce dydaktyczne, dydaktyki przedmiotowe – jest pod tym względem spójny. Jest to też wygodne dla nauczycieli wykształconych w ramach dyscyplin, aby uczyć przedmiotów zbieżnych z kierunkami studiów. Dlaczego szkoła nie oferuje w ogóle lub w ramach przedmiotów obowiązkowych tańca, muzyki, antropologii, psychologii, prawa, reżyserii? Według Eisnera (1985) przydatność tych przedmiotów dla rozwoju jest trudna do podważenia, ale w programach umieszcza się inny kanon, gdyż... zawsze tak było. Zestaw szkolnych przedmiotów to część przyzwyczajenia i tradycji tworzących szkołę przewidywalną i stabilną, w której nauczyciele – specjaliści w swoich dziedzinach – mogą bezpiecznie uczyć tego, czego ich uczono.

Wyzerowany program to przedmioty, treści, podejścia, których w szkole nie ma – uczeń nie styka się z nimi, nie buduje wiedzy ani umiejętności w tym zakresie, nie kształtuje wobec całych grup zagadnień opinii i postaw. Przykładem takich pominiętych zagadnień jest zmiana klimatu, nieobecna w polskiej podstawie programowej dla szkół podstawowych i w wielu innych krajach na świecie, mimo jej ogromnej wagi dla przyszłości całej ludzkości.

### *Zmiana klimatu jako wyzwanie współczesności*

Zmiana klimatu stanowi jedno z najpoważniejszych wyzwań ludzkości, gdyż powoduje nieodwracalne lub trudno odwracalne zmiany ekosystemów Ziemi, zagrażające nie tylko gatunkowi ludzkiemu, ale życiu na Ziemi w ogóle (Giddens, 2010). Postępujące ocieplenie klimatu powoduje coraz poważniejsze zaburzenia równowagi biologicznej, przekraczanie kolejnych punktów krytycznych w planetarnym systemie klimatycznym i rosnące ryzyko końca ludzkiej cywilizacji (Budiszewska i in., 2021; *Reports – IPCC*, b.d.).

Te zagrożenia powoli przebijają się do świadomości społecznej i politycznej, z wolna przekierowując światową gospodarkę, opartą dotąd na bezwzględnej eksploatacji środowiska, na ścieżkę zrównoważonego rozwoju i transformacji ekolo-

gicznej (Bardi i Alvarez Pereira, 2022; *Delivering the European Green Deal*, b.d.; Stott, 2021). Podejmowane kroki, jak np. konwencja klimatyczna z 1992 roku (Ramowa Konwencja..., 1996), nie są jednak wystarczające: nie nadążają za tempem zmiany klimatu, która – mimo stopniowego ograniczania emisji gazów cieplarnianych – jest coraz bardziej odczuwalna. Podnosi się poziom mórz i oceanów, zwiększa się częstotliwość gwałtownych zjawisk pogodowych i klęsk żywiołowych, coraz częściej występują pogodowe anomalie. Pogodowe ekstrema i zmienione warunki ekologiczne przyspieszają wymieranie gatunków, w tym kluczowych dla łańcuchów żywnościowych zapylaczy. Efekty zmiany klimatu prowadzą też do migracji wielu gatunków, w tym ludzi, konfliktów o wodę i terytorium bardziej podatne do zamieszkania.

Lokalnie problemy wynikające z globalnego ocieplenia mają zróżnicowany charakter. W niektórych krajach jest nim zalewanie terenów zamieszkałych przez ludzi, odcinanie fragmentów lądu od reszty, zatapianie dróg i niszczenie infrastruktury całych miejscowości. W innych pojawiają się ekstremalnie wysokie temperatury zagrażające życiu, przesuwają się sezony wegetacyjne, zmieniając efektywność upraw rolniczych czy sadowniczych. Jeszcze w innych problemem staje się susza. Na przykład w Polsce od kilkudziesięciu lat obserwuje się intensywne obniżanie poziomu wód gruntowych. Obniża się także poziom wód w rzekach, wysychają jeziora. Zjawiska te wpływają na dostępność wody pitnej, powodują ograniczenia w dostawach wody i coraz większe koszty jej oczyszczania. Skutkują też obniżeniem odporności organizmów wodnych na zanieczyszczenia biologiczne i przemysłowe, co pociąga za sobą choroby i śmierć roślin oraz zwierząt, jak to miało miejsce w przypadku masowego śnięcia ryb w Odrze w 2022 roku (*Wnioski z katastrofy...*, b.d.).

Pogłębiający się kryzys klimatyczny wymaga reakcji, ale mimo dostatecznej wiedzy o potrzebnych działaniach i skutkach ich zaniechania dominującą postawą wobec nadciągającej globalnej katastrofy jest bierność. Manifestuje się ona nie w braku działań, ale w ich fasadowym charakterze. Porozumienia, umowy i programy są nieadekwatne do potrzeb i w efekcie, mimo ich stosowania, emisje gazów cieplarnianych rosną. Tymczasem nie wystarczy zatrzymanie wzrostu emisji gazów – globalne emisje muszą być całkowicie neutralne dla klimatu, a to oznacza, że trzeba je radykalnie zredukować. Udało się to podczas pandemii, gdy wskutek wprowadzonych ograniczeń znacząco zmniejszyły się m.in. transport, produkcja i konsumpcja (Rutz i in., 2020; Tonne, 2021). Jednak po pandemii wszystko wróciło do poprzedniego stanu rzeczy (Jackson i in., 2022).

Można wymienić przynajmniej kilka powodów nieskutecznej reakcji człowieka na kryzys klimatyczny:

- niechęć ludzi do rezygnacji z dotychczasowego komfortu życia w imię zdarzeń, które być może będą miały miejsce (a może nie) w trudnej do wyobrażenia przyszłości;
- brak determinacji polityków, aby wprowadzać radykalne programy na rzecz niskoemisyjnej gospodarki w sytuacji, gdy odbiorcy tych polityk nie popierają ich w pełni;
- poczucie niskiej sprawczości obywateli w dokonaniu zmiany sytuacji, gdy to co najbardziej wpływa na klimat (przemysł) nie zależy od nich;
- denializm klimatyczny zarówno w społeczeństwie, jak i na szczytach władzy: brak przekonania, że zmiana klimatu ma miejsce lub że odpowiada za nią człowiek;
- globalny charakter zjawiska, który wymaga solidarnych działań w skali globalnej, trudnych do osiągnięcia przy sprzecznych interesach państw; np. państwa rozwijające się nie zgadzają się na wyśrubowane standardy środowiskowe, gdyż podwyższają one koszty produkcji, wymagają zaawansowanych technologii i zaangażowania środków finansowych, którymi nie dysponują; uważają to też za niesprawiedliwe (Zachód wzbogacił się kosztem środowiska, chcemy mieć taką samą możliwość szybkiego rozwoju).

Problem byłby łatwiejszy do rozwiązania, gdyby zarówno decydenci polityk środowiskowych, jak i ich odbiorcy byli w kwestii zmiany klimatu wyedukowani i świadomi. Tak jednak nie jest, gdyż fakt dostępu do wiedzy dostarczanej przez IPCC – Międzyrządowy Panel Ekspertów ds. Zmiany Klimatu – nie oznacza automatycznego z niej korzystania. Błędne koło niewiedzy i bierności podtrzymuje marazm, który powoli wyrasta na cechę szczególną epoki człowieka (Bińczyk, 2018).

### *Edukacja klimatyczna*

Wydawać by się mogło, że logicznym rozwiązaniem zarysowanego problemu byłaby powszechna edukacja klimatyczna realizowana w systemie edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej. Taki środek działania jest wskazany w art. 6 Konwencji klimatycznej – najważniejszej umowie międzynarodowej dotyczącej przeciwdziałania i adaptacji do zmiany klimatu, którą ratyfikowało 197 państw świata (*Status of Ratification of the Convention* | UNFCCC, b.d.). Znaczenie i wola edukacji klimatycznej została później wielokrotnie potwierdzona na corocznych szczytach Ziemi, związanych z monitorowaniem wykonania Konwencji – tzw. COPs (Conference of the Parties) – m.in. w art. 12 Porozumienia paryskiego (2016). Niestety, jak wykazano w raporcie UNESCO *Getting every school climate ready* (UNESCO, 2021), przygotowanym na podstawie analizy dokumentów programowych ze 100 krajów, aż 47% krajów nie ma w swoich dokumentach programowych nawet wzmianki o zmianie klimatu. W pozostałych

przypadkach temat był obecny, ale w sposób marginalny i powierzchowny. Do wyjątków należą kraje, które edukację klimatyczną traktują jako priorytet i włączyły ją do programów wszystkich przedmiotów. W Europie są to np. Włochy (Bieler i in., 2017).

Opór polityków wobec uznania edukacji za skuteczne narzędzie w przeciwdziałaniu zmianie klimatu (Kozłowska, 2024), skutkujący brakiem lub marginalnym włączeniem jej w krajowe ramy programowe, to tylko część problemu. Aby uzyskać efekt w postaci nie tylko wyższej wiedzy i świadomości, ale także zachowań, nie wystarczy wprowadzić edukację klimatyczną do podstawy programowej. Istotne jest przecież także, jaka edukacja klimatyczna, czyli jakie cele, treści i metody będą stosowane; kto będzie ją realizował; jak i przez kogo będą kształceni edukatorzy klimatyczni – nauczyciele, działacze pozarządowi, nauczyciele akademicy. Krótko mówiąc, wprowadzenie nowych zagadnień do programów nauczania oznacza cały szereg działań systemowych, które wymagają planu, funduszy i akceptacji interesariuszy.

W artykule tym skupiono się na kwestii pierwotnej, a mianowicie na obecności i zakresie edukacji klimatycznej w polskiej podstawie programowej do szkół ponadpodstawowych. Analiza podstawy programowej w zakresie geografii wykazała, że zagadnienie to zostało włączone do przedmiotu geografia na poziomie rozszerzonym (Bokwa i in., 2022), jednak w bardzo ograniczonym zakresie. Autorzy potwierdzili brak jakiegokolwiek wzmianki o zmianie klimatu w podstawie programowej dla szkoły podstawowej i wskazali trzy miejsca w podstawie programowej do geografii w szkole ponadpodstawowej, gdzie taka wzmianka się pojawiła. Jednocześnie wyrazili przekonanie, że mimo iż termin *zmiana klimatu* pojawia się tak rzadko, podstawa programowa do geografii, zarówno na poziomie podstawowym, jak i ponadpodstawowym, daje wiele pretekstów do prowadzenia edukacji klimatycznej, gdyby tylko nauczyciele byli przygotowani i zmotywowani, aby to robić. Innego zdania byli nauczyciele, którzy jako najczęstszą przyczynę nieprowadzenia edukacji klimatycznej podawali... nieobecność tych zagadnień w podstawie programowej (Bokwa et al., 2023).

W 2020 roku ówczesny minister edukacji Przemysław Czarnek, pod presją sygnałów płynących ze strony parlamentarzystów i społeczeństwa obywatelskiego, wprowadził do rozporządzenia o ramowych planach nauczania obowiązek edukacji o „problemach klimatycznych” na lekcjach wychowawczych. W 2021 roku minister obiecał aktywistom z Młodzieżowego Strajku Klimatycznego, domagających się wprowadzenia edukacji klimatycznej do podstawy programowej, że edukacja klimatyczna zostanie wprowadzona do szkół w 2023 roku (*Minister Czarnek...*, 2021). Jednak do końca kadencji ministra w grudniu 2023 roku nic takiego się nie wydarzyło.

## CEL PRACY

W kontekście uzasadnionej powyżej potrzeby edukacji klimatycznej, rozumianej jako przygotowanie młodzieży do skutecznej reakcji na kryzys klimatyczny, interesujące jest, w jaki sposób podstawa programowa dla szkół ponadpodstawowych, obejmująca kilka typów szkół (liceum, technikum, szkoły branżowe II stopnia) i kilkanaście przedmiotów szkolnych, odnosi się do zmiany klimatu i szerzej, kryzysu ekologicznego i klimatycznego. Za cel pracy przyjęto więc ustalenie miejsca i zakresu treści edukacji klimatycznej w całej podstawie programowej do szkół ponadpodstawowych. Dodatkowo poszukiwano odniesień do narracji antropocenu, które mocno akcentują wywołany przez człowieka kryzys ekologiczny i klimatyczny. Postawiono następujące pytania badawcze:

1. W obrębie jakich przedmiotów podstawa programowa do szkół ponadpodstawowych przewiduje edukację klimatyczną?
2. Które z trzech potencjalnych reakcji na zmianę klimatu (denializm, adaptacja, przeciwdziałanie) reprezentują treści podstawy programowej?
3. Jaki stosunek do środowiska/przyrody przedstawiają zidentyfikowane treści?
4. Czy treści edukacji klimatycznej nawiązują do społecznych i humanistycznych aspektów zjawiska zawartych w pojęciu i narracjach antropocenu?

## MATERIAŁ I METODY

Materiałem do badań był jeden dokument – podstawa programowa dla szkół ponadpodstawowych (Rozporządzenie, 2018).

Klucz do analizy (tab. 1) utworzono na podstawie trzech źródeł: narzędzia stosowanego w badaniach autorki (Kozłowska, 2021b), słownika antropocenu zamieszczonego w Aneksie III książki *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu* (Bińczyk, 2018) oraz klasyfikacji reakcji na zmianę klimatu według Dolan (2021). Klucz składał się ze 100 kodów, pogrupowanych w 9 zakresów tematycznych (zmiana klimatu, bioróżnorodność i równowaga biologiczna, dieta, energia, hiperkonsumpcja, transformacja ekologiczna, zrównoważony rozwój, antropocen, kryzys) oraz 3 kategorie reakcji na kryzys klimatyczny (denializm klimatyczny, adaptacja, przeciwdziałanie). Ustalone słowa i wyrażenia kluczowe wyszukiwano w badanym dokumencie przez aplikację Adobe Acrobat, a następnie sprawdzano kontekst, decydując o włączeniu lub wyłączeniu z analizy.



Tabela 1

Klucz do analizy kategorialnej zastosowany w badaniu

Zakres treści / kody/ znaczenia	
Zmiana klimatu (14)	zmian* klimat*; globalne ociepleni*; wzrost temperatury; gaz* cieplarnian*; dwutlenek węgla (CO <sub>2</sub> ); metan (NH <sub>4</sub> ); podtlenek azotu (N <sub>2</sub> O); emis*; efekt cieplarnian*; gwałtown* zjawisk* pogodow*; topnieni* lodowców; zanik rafy koralowej; system klimatyczny, punkty krytyczne
Bioróżnorodność i równowaga biologiczna (15)	bioróżnorodność*; fragmentacj* siedlisk; utrat* bioróżnorodności; ochron* bioróżnorodności*; VI Wielkie Wymieranie Gatunków; wymierani* pszczoł / zapyłaczy; deforestacj**, ochron* ekosystem* / przyrody / natur*; równowag* biologiczn*; utrat* równowagi; utrata kontroli; bioinwazj*; antropopresj*
Dieta (5)	diet* mięs*; dieta bezmięsn*; wegetarianizm; weganizm; flexitarianizm
Energia (18)	energi*; źródła energii: odnawialne, nieodnawialne; paliw* kopaln*; węgiel/węgl*, gaz, rop*; efektywność energetyczn*; magazynowani* energii; konsumpcj* / zużyc* energii; zapotrzebowani* na energię; infrastruktur* energetyczn*; elektrowni*; linii* przesyłow*; dystrybucj* energii; efektywność energetyczn*
Hiperkonsumpcjonizm (8)	konsumpcj*; hiperkonsumpcj*; fast fashion; śmieci; odpad*; eksploatacj* środowiska; plastik, mikroplastik
Transformacja ekologiczna (5)	transformacj* energetyczn*; zrównoważon* rozwój; gospodark* niskoemisyjn*; gospodarka o obiegu zamkniętym; zielone obywatelstwo
Zrównoważony rozwój (12)	zrównoważon* rozwój; rozwój bez wzrostu; transformacja ekologiczna; ograniczenie konsumpcji; korytarz* konsumpcji (consumption corridors); ekologiczn* styl życia; recykling; segregacj* śmieci; drugie życie produktu; sprawiedliwość* klimatyczn*; konwencj* klimatyczn*; polityk* klimatyczn*
Antropocen (10)	epok* człowiek*; nieodwracalność strat; marazm; postnaturalizm, geoinżynieria / inżynieria klimatu; <i>człowiek przyczyną kryzysu ekologicznego; geologiczny efekt antropogenicznych zmian na Ziemi; człowiek istota sprawcza – zdolna zniszczyć i odbudować świat</i>
Kryzys (10)	granic* wzrost*; granic* planetarne; kryzys ekologiczn*; kryzys ekologiczn* / środowiskowy; planetarny; klimatyczn*; katastrof*; apokalips*; ekoapokalips*
Kategorie reakcji / kody	
Zaprzeczenie (denializm klimatyczny)	Klimat nie zmienia się, a przynajmniej, nie bardziej niż to miało miejsce w przeszłości; orędownicy zmiany klimatu to w rzeczywistości ekologiczne lobby nastawione na zysk z energii odnawialnej „ekologicznego” biznesu; zmiana klimatu zjawiskiem naturalnym / przemijającym; przyczyny zmiany klimatu są zróżnicowane, naturalne; człowiek w niewielkim stopniu przyczynia się do nich, nie ma na nie wpływu
Adaptacja	Działania umożliwiające przetrwanie w nowych warunkach; klimatyzacja, izolacja domów, wzmocnione konstrukcje dachów; infrastruktura; przewidywanie pogody, efektywniejsze środki chemiczne w rolnictwie, inżynieria genetyczna (GMO) zwiększająca odporność roślin i zwierząt na zmiany warunków atmosferycznych; rozwój medycyny tropikalnej; rozszerzanie antropocenozy – obszaru zajętego i kontrolowanego przez człowieka
Przeciwdziałanie	Działania na rzecz obniżania emisji gazów cieplarnianych: niskoemisyjna gospodarka, gospodarka o obiegu zamkniętym, redukcja emisji; sztuczna fotosynteza, reforestacja, technologia czystego węgla (CCS)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kozłowska, 2021b, s. 8–10; tab. 2; Bińczyk, 2018, s. 285–290; słownik antropocenu; Doull i Ogier, 2024, s. 4; rys. 2.

## WYNIKI

Spośród 100 zastosowanych słów i wyrażen kluczowych charakteryzujących kryzys klimatyczny, jego skutki i możliwe reakcje na to wyzwanie, jedynie kilka znalazło się w podstawie programowej dla szkół ponadpodstawowych i było użytych w kontekście ekologiczno-klimatycznym. Były to: *zmiana klimatu, zrównoważony rozwój, bioróżnorodność, katastrofa ekologiczna, zachowanie równowagi, deforestacja*. W dokumencie stwierdzono nieobecność (w kontekście ekologiczno-klimatycznym) pozostałych 94 ze 100 kodów.

Sformułowania, w jakich wystąpiły zidentyfikowane słowa-klucze mają charakter ogólny, neutralny emocjonalnie, nienawiązujący do współczesnych debat antropocenu. Zidentyfikowane fragmenty dystansują człowieka wobec świata przyrody, pokazując relację człowiek – przyroda jako konflikt interesów, który trzeba jakoś rozwiązać (tab. 3). Nasuwa to skojarzenia z odwieczną potrzebą człowieka ujarzmiania przyrody, przejmowania nad nią kontroli, minimalizowania zagrożeń i maksymalizowania eksploatacji. Wątki nawiązujące do ochrony przyrody i stosowania zasad zrównoważonego rozwoju mają charakter antropocentrycznej racjonalności, w której ochrona przyrody jest konieczna dla przetrwania człowieka.

W zidentyfikowanych fragmentach nie odbija się kryzys ekologiczny ani klimatyczny, odpowiedzialność człowieka za degradację i destabilizację środowiska czy potrzeba natychmiastowych działań. Jedyne umowy międzynarodowe, jakie są przywoływane w kontekście ochrony środowiska, to CITES (dotycząca handlu dzikimi zwierzętami), Konwencja o różnorodności biologicznej oraz Agenda 21. Decydująca o przyszłości globalnego ocieplenia Konwencja klimatyczna, a także Agenda 2030, która powstała w 2015 roku na bazie pochodzącej z lat 90. ubiegłego wieku Agendy 21, są nieobecne. Zidentyfikowane słowa kluczowe pojawiają się głównie na geografii i biologii (tab. 2), mimo widocznego zaangażowania socjologów, filozofów, polonistów, psychologów i politologów w debatę klimatyczną i ekologiczną.

Wśród możliwych kategorii odpowiedzi na kryzys klimatyczny (zaprzeczenie, adaptacja, przeciwdziałanie) dominują dwie pierwsze. Umieszczanie zmiany klimatu wyłącznie na jednym przedmiocie – geografii rozszerzonej – jako zjawiska typowego, jednego z wielu innych, oraz ograniczony zakres tematu w całej podstawie implikują denializm klimatyczny jako podstawową kategorię reakcji, z elementami adaptacji – koniecznego dostosowania się do skutków zmian zachodzących w przyrodzie.

Tabela 2  
*Obecność edukacji klimatycznej w podstawie programowej dla szkół ponadpodstawowych*

Słowo kluczowe	Liczba wystąpień łącznie	Przedmioty i liczba wystąpień	Typ szkoły
Zmiana klimatu	4	geografia, zakres rozszerzony (4)	LO/technikum
Deforestacja	1	geografia, zakres rozszerzony (1)	LO/technikum
Zrównoważony rozwój	18	geografia, zakres podstawowy i rozszerzony (9) biologia, zakres podstawowy i rozszerzony (7) chemia, zakres podstawowy i rozszerzony (2)	LO/technikum
Katastrofa ekologiczna	1	język obcy nowożytny: angielski (1)	LO/technikum
Katastrofa przyrodnicza	1	geografia, zakres rozszerzony (1)	LO/technikum
Zachowanie równowagi	2	geografia, zakres rozszerzony (2)	LO/technikum
Bioróżnorodność, różnorodność biologiczna	36	geografia, zakres rozszerzony (4) biologia, zakres podstawowy i rozszerzony (30) etyka, zakres podst. i rozszerzony (2)	LO/technikum
Bioróżnorodność	2	etyka (2)	LO/technikum Szkoła branżowa II stopnia

Źródło: badania własne.

Tabela 3

*Wyświetlanie słów kluczowych / pojęć w treści podstawy programowej – reprezentatywne przykłady*

Słowo kluczowe / pojęcie	Występowanie	Przykład	Znaczenia
Zmiana klimatu	s. 181	<b>Geografia rozszerzona</b> , rozdział XVIII, Problemy środowiskowe współczesnego świata: tropikalne cyklony, trąby powietrzne, sztormy, powodzie, tsunami, erozja gleb, wulkanizm, wstrząsy sejsmiczne, powstawanie lejów kraterowych, <b>zmiany klimatu</b> , pustynnienie, zmiany zasięgu lodowców, ograniczone zasoby wody na Ziemi, zagrożenia georóżnorodności i bioróżnorodności <b>Uczeń:</b> wyjaśnia powstawanie geozagrożeń meteorologicznych i <b>klimatycznych</b> (tropikalne cyklony, trąby powietrzne, pustynnienie, <b>zmiany klimatu</b> ) <b>Uczeń:</b> dyskutuje na temat wpływu <b>deforestacji</b> i innych czynników na <b>zmiany klimatu na Ziemi</b> oraz proponuje działania służące ograniczeniu tych zmian <b>Uczeń:</b> wskazuje na mapach obszary współcześnie zlodzone i ocenia wpływ <b>zmiany klimatu</b> na zasięg pokrywy lodowej <b>Uczeń:</b> dyskutuje na temat wpływu <b>deforestacji</b> i innych czynników na <b>zmiany klimatu na Ziemi</b> oraz proponuje działania służące ograniczeniu tych zmian	Zmiany klimatu zamiast zmiany klimatu – umniejszanie problemu, przedstawianie zmiany klimatu jako jednego z wielu zjawisk geograficznych, brak wskazania roli człowieka  Uwarunkowania zmiany klimatu, wpływ zmiany klimatu na sytuację obecną (skutki)
Deforestacja		<b>Uczeń:</b> dyskutuje na temat wpływu <b>deforestacji</b> i innych czynników na <b>zmiany klimatu na Ziemi</b> oraz proponuje działania służące ograniczeniu tych zmian	Uwarunkowania zmiany klimatu, oczekiwanie, że uczeń znajdzie rozwiązania
Zrównoważony rozwój		<b>Geografia podstawowa</b> , rozdział XIII, Człowiek a środowisko geograficzne – konflikty interesów <b>Uczeń:</b> 5) analizuje wpływ dynamicznego rozwoju turystyki na środowisko geograficzne oraz podaje możliwości stosowania w turystyce <b>zasad zrównoważonego rozwoju</b> ; 8) identyfikuje konflikty interesów w relacjach człowiek – środowisko i rozumie potrzebę ich rozwiązywania zgodnie z <b>zasadami zrównoważonego rozwoju</b> oraz podaje własne propozycje sposobów rozwiązywania takich konfliktów	Człowiek a środowisko – konflikt interesów Uczeń powinien znać zasady zrównoważonego rozwoju i aplikować je do konkretnych sytuacji  Oczekiwanie, że uczeń poda definicję zrównoważonego rozwoju
	s. 233	<b>Biologia, zakres rozszerzony</b> , rozdział XVIII, Różnorodność biologiczna, jej zagrożenia i ochrona <b>Uczeń:</b> 9) przedstawia <b>istotę zrównoważonego rozwoju</b>	

Słowo kluczowe / pojęcie	Występowanie	Przykład	Znaczenia
Katastrofa ekologiczna	s. 48	Wprowadzenie do <b>Języka obcego nowożytnego</b> . Treści nauczania – wymagania szczegółowe: I. <b>Uczeń</b> posługuje się bogatym zasobem środków językowych umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów: 13) świat przyrody (np. pogoda, pory roku, klimat, rośliny i zwierzęta, krajobraz, zagrożenia i ochrona środowiska naturalnego, <b>katastrofy ekologiczne</b> , klęski żywiołowe, przestrzeń kosmiczna)	Sens niezwiązany ze zmianą klimatu
Katastrofa przyrodnicza	s. 181	<b>Geografia rozszerzona</b> , rozdział XVIII, Problemy środowiskowe współczesnego świata <b>Uczeń:</b> 6) wykorzystuje zdjęcia satelitarne i lotnicze oraz technologie geoinformacyjne do lokalizowania i określania zasięgu <b>katastrof przyrodniczych</b>	
Zachowanie równowagi	s. 168	<b>Geografia podstawowa</b> , rozdział X, Rolnictwo, leśnictwo i rybactwo: czynniki rozwoju rolnictwa, struktura użytków rolnych, obszary upraw i chów zwierząt, zrównoważona gospodarka leśna, rybactwo (morskie i śródlądowe, akwakultura) <b>Uczeń:</b> 6) wyjaśnia rozmieszczenie głównych łowisk oraz dyskutuje na temat możliwości wykorzystania zasobów biologicznych morza i wód śródlądowych, rozwoju akwakultury w kontekście <b>zachowania równowagi</b> ekosystemów wodnych	Zachowanie równowagi łowisk konieczne dla efektywnego wykorzystania zasobów biologicznych  Uczniowie proponują sposoby ochrony bioróżnorodności w celu zachowania równowagi środowiska przyrodniczego
	s. 187	<b>Geografia rozszerzona</b> . Warunki realizacji: Uczniowie rozpatrują tu także znaczenie georóżnorodności i bioróżnorodności <b>dla zachowania równowagi</b> , walorów i dziedzictwa środowiska przyrodniczego Ziemi oraz proponują sposoby jej zachowania	

cd. tab. 3

Słowo kluczowe / pojęcie	Występowanie	Przykład	Znaczenia
Bioróżnorodność, różnorodność biologiczna	s. 234	<b>Biologia rozszerzona.</b> Warunki realizacji. W nauczaniu treści z zakresu ekologii oraz różnorodności biologicznej, jej zagrożeń i ochrony należy brać pod uwagę uniwersalne i najważniejsze zasady funkcjonowania ekosystemów, uwzględniając współczesne problemy z zakresu ochrony różnorodności biologicznej <b>w aspekcie zrównoważonego rozwoju</b>	Oczekiwanie, że nauczyciel włączy zasady zrównoważonego rozwoju do treści dotyczących różnorodności biologicznej  Ochrona środowiska elementem zrównoważonego rozwoju
	s. 246	<b>Chemia, zakres podstawowy, rozdział XXII, Elementy ochrony środowiska</b> <b>Uczeń: 3)</b> proponuje sposoby ochrony środowiska naturalnego przed zanieczyszczeniem i degradacją zgodnie z <b>zasadami zrównoważonego rozwoju</b>	

Źródło: badania własne – analiza podstawy programowej dla szkół ponadpodstawowych (Rozporządzenie, 2018).

## DYSKUSJA

Pełne dystansu, zawężone do przedmiotów przyrodniczych podejście do tematyki zmiany klimatu, jakie pokazują wyniki badania, przypomina raczej lata 70. ubiegłego wieku. Brakuje szerszej perspektywy, wykraczającej poza nauki przyrodnicze. Współczesna debata o celach i treściach edukacji ekologicznej i klimatycznej odnosi się w dużej mierze do kwestii filozoficznych: etyki środowiskowej, stosunku człowieka do natury, reakcji na kryzys, końca natury czy końca świata oraz do kwestii społecznych: sprawiedliwości klimatycznej, partycypacji i współodpowiedzialności za przyjęte rozwiązania i za planetę, zielonego obywatelstwa, stylu życia, diety, stosunku do zwierząt, stosunku do konsumpcji itp. Przywołany we wstępie poświęcony badaniom programów ekologicznych zbiór artykułów ze światowego kongresu edukacji ekologicznej z 2019 roku jako warunek zmiany zachowań człowieka wobec przyrody uznaje odejście od antropocentryzmu (Reid, 2019). W Polsce z kolei w zakresie edukacji ekologicznej i klimatycznej pojawiały się apele o rewizję jej celów i treści, oparcie jej na wartościach i działaniu zamiast na definicjach (Gola, 2022, 2023; Kozłowska, 2021a, 2021b). Jest również wiele przykładów integracji zagadnień klimatycznych i ekologicznych z programami przedmiotów humanistycznych i społecznych, zauważania potencjału do debatowania o moralności, etyce i kondycji człowieka (Guza i Ochwat, 2021; Niesporek-Szamburska i Przybyła, 2021; Ochwat, 2020; *Poloniści...*, 2021; Skubała i in., 2023; Waclawek, 2021).

Uderzająca nieobecność edukacji klimatycznej na wszystkich przedmiotach z wyjątkiem geografii rozszerzonej, mimo wiążących zobowiązań prawnych i potrzeb związanych z losami świata, narzucają konotacje z koncepcją „wyzerowanego programu” Elliota W. Eisnera (1985). Dopełnieniem tego braku jest także zawężanie rozumienia zagadnienia zmiany klimatu do perspektywy jednej dyscypliny naukowej.

Taka marginalna obecność edukacji klimatycznej w podstawie programowej do szkół ponadpodstawowych skutkuje brakiem lub ograniczonym występowaniem tematu w szkolnych programach nauczania i ma poważne konsekwencje dla uczniów. Należą do nich: brak przygotowania uczniów do skutków zmian klimatu, brak umiejętności ograniczania emisji gazów cieplarnianych na poziomie indywidualnym (tzw. niskowęglowy styl życia – *low carbon lifestyle*) i instytucjonalnym, brak odporności na denializm klimatyczny.

W ten sposób powstaje paradoks: z biegiem lat, mimo wzrostu wiedzy eksperckiej o zmianie klimatu i coraz większej pewności co do znaczenia danych i prognoz, rośnie społeczna ignorancja i rozszerza się denializm klimatyczny. Kluczowym dla przyszłości świata tematem przejmują się jedynie świat nauki i garstka aktywistów wychodząca na ulice z żądaniem edukacji klimatycznej.

Poza nimi uczniowie – ofiary wyzerowanego programu – nie mają pojęcia, że w ogóle jest jakiś problem.

W badaniach poznańskich uczniów przeprowadzonych na potrzeby budowania strategii oświatowej Poznania do 2030 roku (Strategia Oświatowa Miasta Poznania 2030, b.d.) prawie połowa (48,6%) uczniów *zdecydowanie* lub *raczej zgadza się* z tezą: „Moja szkoła realizuje zadania w zakresie edukacji ekologicznej i klimatycznej”; ponad 33% zaś *zdecydowanie się zgadza* lub *raczej się zgadza* ze stwierdzeniem: „Edukacja ekologiczna i klimatyczna jest obecna na różnych przedmiotach szkolnych i zajęciach pozalekcyjnych” (Kozłowska i in., 2022). Trudno interpretować te wyniki, wiedząc, że w związku z nieomal całkowitym brakiem tematu w podstawie programowej jego obecność na szkolnych lekcjach, i to wielu przedmiotów, jest mało prawdopodobna. Uczniowie – nie mając styczności z kanonem wiedzy o zmianie klimatu – raczej nie są w stanie ocenić, czy szkoła realizuje edukację klimatyczną czy nie. W efekcie ci sami uczniowie pytani o hierarchię priorytetów dla poznańskiej oświaty edukację klimatyczną wskazali na ostatnim miejscu. Jest ona dla nich najmniej ważna spośród siedmiu zadań zidentyfikowanych przez zespół ekspertów jako kluczowe dla miejskiej edukacji. Część radnych dyskutująca nad Strategią uznała to za dowód błędnego nadania edukacji klimatycznej wysokiej rangi przez zespół ekspertów opracowujących miejską strategię. Tymczasem jest to raczej efekt niskiej świadomości uczniów w zakresie ekologii i zmiany klimatu.

Innym argumentem na rzecz zakwalifikowania edukacji klimatycznej do kategorii programu zero jest miejsce blokady informacji: podstawa programowa – kontrolowany przez rząd dokument stanowiący jawny program nauczania. Jak wykazał Cahapay (2021) w swoim systematycznym przeglądzie literatury poświęconym programowi zero, według niektórych badaczy blokada treści może pojawić się także na niższych szczeblach drabiny informacyjnej, np. nauczyciele mogą omijać pewne treści, które są w programie, lub uczniowie mogą masowo ignorować treści, które są nauczane, ale nie są przyswajane. Jednak według Cahapaya w koncepcji Eisnera nie chodzi o wybiórcze traktowanie przez nauczycieli lub uczniów tego, co w programie jest, tylko o fakt nieumieszczenia pewnych treści w programie (Cahapay, 2021). Niezależnie od tych sporów w Polsce edukacja klimatyczna jest nieobecna w najwyższym rangą dokumencie programowym, mamy więc „czysty” przypadek eisnerowskiego programu zero.

Na koniec warto przytoczyć kilka argumentów pokazujących kolejną cechę wyzerowanego programu, a mianowicie, że brak edukacji klimatycznej w podstawie programowej nie jest przypadkiem, lecz wynika ze świadomego lub nieświadomego wyboru; jest to po prostu opcja z wielu względów bardziej wygodna dla osób decyzyjnych lub szerokich grup społecznych.



Marcia McKenzie (2023), realizująca m.in. raporty dla UNESCO monitorujące edukację klimatyczną w krajowych sprawozdaniach sygnatariuszy Konwencji klimatycznej, wskazuje kilka powodów niespójności pomiędzy pilną potrzebą edukacji klimatycznej a jej rzadką obecnością w narodowych ramach programowych. Są to: neoliberalna kultura indywidualizmu i braku troski (*culture of uncare*), życie w bańkach emocjonalnych oderwanych od realnego świata, orientacje polityczne, na które w kontekście edukacji klimatycznej zwraca uwagę także Gabriela Czarnek wraz z zespołem (2021). Na przykład w USA obserwuje się narastającą polaryzację w przekonaniach na temat zmiany klimatu w zależności od sympatii politycznych. W 2021 roku 67% demokratów i tylko 11% republikanów uznawało antropogeniczne źródła kryzysu klimatycznego. Ta różnica wynosząca w 2021 roku 56%, w roku 2016 wynosiła 38%, a w 2001 – 16% (McKenzie, 2023). Czarnek i in. (2021) z kolei wykazali, że poglądy polityczne różnicują skuteczność edukacji klimatycznej: do demokratów trafia ona bardziej; pod jej wpływem zmieniają oni swoje zapatrywania na kwestie klimatyczne, podczas gdy sympatycy i wyborcy republikanów rzadziej zmieniają swoje przekonania w wyniku dostarczonych argumentów i faktów.

Inną przyczyną niepowodzeń w umieszczeniu edukacji klimatycznej w podstawie programowej może być konflikt wartości. Rozwój cywilizacyjny oparty jest na produkcji i konsumpcji dóbr i usług związanych z bezpiecznym i wygodnym życiem. Wydobywanie surowców, ich przetwarzanie, produkcja, użycie i utylizacja wiążą się z emisją gazów cieplarnianych. Aby zredukować emisję, należałoby zredukować konsumpcję – zmienić styl życia, ograniczyć się. To jednak jest bardzo trudne, gdyż ludzie w sposób naturalny dążą do możliwie wygodnego i bezpiecznego życia. To, co chroni planetę, jednocześnie zmniejsza komfort i wygodę życia ludzi. Aby zaradzić temu konfliktowi, Doris Fuchs wraz z zespołem (2021) zaproponowała ideę „korytarzy konsumpcji” (*consumption corridors*), polegającą na uzgodnionym standardzie konsumpcji, wystarczająco wysokiej, by zapewnić wygodne życie, ale jednocześnie dostatecznie niskiej, by ten komfort mogli dzielić wszyscy ludzie na Ziemi. Ta koncepcja to jednak, przynajmniej na razie, utopia, o czym można było się przekonać przy okazji reakcji na raport zamówiony przez organizację dużych miast na temat kosztów i potencjalnych zysków z ograniczeń w ruchu samochodowym czy konsumpcji mięsa. Raport wywołał panikę, gdyż został odebrany jako dowód na plany „odbierania wolności” przez władarzy dużych miast, którzy rzekomo chcieli zmusić mieszkańców do zastąpienia swojego kotleta białkiem pozyskiwanym z owadów (NTL, 2023).

Nietrudno się domyślić, że abstrakcyjna wartość ochrony planety przegrywa z realiami codziennego życia, w którym zakup kolejnej koszulki, butów, kosmetyków, samochodu, wynikający z potrzeb życia tu i teraz konkretnej osoby, jest realizowany mimo dość powszechnej świadomości, że produkcja i konsumpcja

cja jako takie szkodzą przyrodzie. Być może stare buty dałoby się naprawić, plamę na koszulce wywabić, kosmetyki zastąpić domowymi produkcjami, ale wymagałoby to nakładu czasu i energii, czyli tego, czego w epoce *one click* brakuje. Łatwiej kupić nowe, zresztą współcześnie produkowane rzeczy nie są planowane na długie życie, stąd rozkwit kultury życia jednorazowego – „użyj i wyrzuć”. Dużo, szybko, krótkotrwale – niszczący dla planety styl życia powielony miliardy razy musi przynieść swoje gorzkie owoce. Pojawia się też pytanie o znaczenie działania jednostki w kontekście tego, co robi cała reszta. Odpowiedzialność rozmywa się w tłumie 8 miliardów ludzi żyjących na Ziemi, a planeta pozostaje abstrakcją, rysunkiem globu na brystolu, zamkniętym w objęciu troskliwej ludzkiej dłoni, bez żadnego znaczenia dla zachowań ludzi w kontekście ekologii (Morton, 2018).

Według idei zrównoważonego rozwoju problem nadmiernej konsumpcji powodującej niezrównoważoną eksploatację planety można ograniczyć bez naruszania komfortu życia ludzi – poprzez wdrożenie ekologicznych technologii oszczędzających surowce, energię i wodę oraz poprzez zaprzestanie marnotrawstwa i nadmiernej konsumpcji. Taka zmiana wartości i zachowań jest potencjalnie możliwa poprzez edukację, ale ze względu na skalę potrzeb jest to zadanie wyjątkowo trudne. Sprostać mu mogą pedagodzy, wychowując do skromności, pomagając uczniom budować swoją tożsamość i poczucie wartości na czymś innym niż rzeczy. Jest to potrzebne nie tylko z powodu zagrożeń ekologicznych wynikających z nadmiernej konsumpcji, ale też z ogromnych szkód psychicznych, jakich kultura nadmiaru, kultura definiowania się przez rzeczy, dokonuje w umysłach młodzieży. Ze wspomnianych już poznańskich badań oświatowych wynika, że 46% badanych uczniów czuje się dyskryminowanych z powodu wyglądu (Chmura-Rutkowska i in., 2022). Mogą więc oni próbować dopasować się do oczekiwań, zbliżyć do kulturowego kanonu, jeśli zainwestują w to czas i pieniądze. Ale czy nie lepiej byłoby, gdyby w tym czasie czytali książkę lub wędrowali po górach, zamiast nakręcać konsumpcję w ramach kolejnych prób „wyrażania siebie” poprzez rzeczy?

Czy priorytety dotyczące wartości można zmienić poprzez edukację? Zmiana klimatu jest pojęciem abstrakcyjnym, którego treść i znaczenie są nam dostępne dzięki nauce i edukacji. Przeciwdziałanie kryzysowi klimatycznemu jest więc elementem kultury. Jeśli pytamy o rolę pedagogów w tym procesie, to jest nią odzyskiwanie natury poprzez kulturę: edukację do skromności, samoograniczania, niezabijania zwierząt, szacunku dla innych bytów na Ziemi, do nieposiadania rzeczy, do wspólnoty i dzielenia się. Ten nurt wychowania rozwija się dziś poza głównym nurtem edukacji, w szkołach alternatywnych, w mediach społecznościowych, jako styl życia *zero waste*, styl wdrażający minimalizm, *slow life* lub jest popularyzowany przez miejskie i prywatne programy *sharing economy* (eko-

nomii dzielenia się), np. samochody na minuty, platforma noclegowa typu Airbnb czy sąsiedzkie wymiany narzędzi ogrodowych.

Tymczasem wszystkie dzieci i cała młodzież, nie tylko ze szkół alternatywnych, potrzebują wsparcia w dokonywaniu wyborów, które nie krzywdzą innych; w wymyśleniu, jak się zachować w obliczu kryzysu; w pokonaniu depresji i smutku spowodowanych bezpowrotną utratą świata takiego, jaki znamy, a być może w podjęciu heroicznych wysiłków, by go uratować. To wsparcie nie może mieć charakteru okazjonalnego. Potrzebna jest systematyczna, wielodyscyplinowa i transdyscyplinarna edukacja klimatyczna, realizowana na wszystkich szkolnych przedmiotach, wynikająca z podstawy programowej, a nie ruchu oporu zaangażowanych ekologicznie nauczycieli wobec skostniałego systemu. We wspomnianych badaniach (Bokwa i in., 2022) 95% zapytanych nauczycieli uważało, że edukacja klimatyczna jest potrzebna na każdym etapie nauczania; 74% uznało, że obecna podstawa programowa zawiera za mało treści klimatycznych. Nauczyciele geografii pytani o to, dlaczego nie realizują edukacji klimatycznej, wskazywali na brak odpowiednich zapisów w podstawie programowej. Ponad połowa zaznaczyła, że nie czuje się przygotowana do prowadzenia lekcji o zmianie klimatu. Wyniki te stanowią argument na rzecz pilnej potrzeby zmiany podstawy programowej i odpowiedniego przygotowania nauczycieli do edukacji klimatycznej na wszystkich szczeblach edukacji.

We wspomnianej już książce *Epoka człowieka* autorka Ewa Bińczyk, opisując wkład różnych dyscyplin naukowych w dyskusję o antropocenie, ani razu nie wymienia pedagogiki czy nauk edukacyjnych. Tymczasem pedagogika jako nauka praktyczna być może najszybciej przedstawi wizję uczestnictwa człowieka w wielkiej przemianie, koniecznej, by nasz świat ocalał.

## KONKLUZJE

Badanie podstawy programowej dla szkół ponadpodstawowych wykazało marginalną obecność w niej tematyki klimatycznej. Pojęcie *zmiana klimatu* pojawia się w całym dokumencie cztery razy na rozszerzonej geografii, a pomijane są aspekty etyczne, społeczne, humanistyczne. Retoryka tych zapisów oscyluje między denializmem klimatycznym (zaprzeczeniem istnienia problemu) a adaptacją (odpowiedź na zagrożenia). Spośród 100 słów kluczowych charakteryzujących zmianę klimatu z perspektywy nie tylko przyrodniczej, ale także społecznej, w dokumencie wystąpiło tylko sześć. Jest to podstawą uznania edukacji klimatycznej i jej transdyscyplinarnego charakteru za wyzerowany program Elliota Eisnera.

Ta luka czyni młodzież bardziej podatną na denializm klimatyczny i dezinformację klimatyczną, zmniejsza jej szanse w zetknięciu się ze skutkami kryzysu

klimatycznego i na przeciwdziałanie temu zjawisku. Sytuację może zmienić edukacja, traktująca zmianę klimatu holistycznie i wielowymiarowo, podejmująca nie tylko przyrodnicze, ale także psychologiczne, społeczne, filozoficzne, językowe, etyczne i historyczne wątki związane z tym tematem.

#### BIBLIOGRAFIA

- Bakuła, K. (2010). Literatura i kultura w podstawie programowej języka polskiego z 2009 roku. *Pamiętnik Literacki. Czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej*, 3, 225–240.
- Bardi, U., Alvarez Pereira, C. (red.). (2022). *Limits and beyond: 50 years on from the limits to growth, what did we learn and what's next? A report to the Club of Rome*. Exapt Press.
- Bieler, A., Haluza-Delay, R., Dale, A., McKenzie, M. (2017). A national overview of climate change education policy: Policy coherence between subnational climate and education policies in Canada (K-12). *Journal of Education for Sustainable Development*, 11(2), 63–85. <https://doi.org/10.1177/0973408218754625>
- Bińczyk, E. (2018). *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bokwa, A., Kicińska, B., Kurowski, Ł., Wieczorek, L. (2022). Zmiana klimatu jako wyzwanie edukacyjne. *Czasopismo Geograficzne*, 93(4), 703–730. <https://doi.org/10.12657/czageo-93-27>
- Budziszewska, M., Kardaś, A., Bohdanowicz, Z. (red.). (2021). *Klimatyczne ABC. Interdyscyplinarne podstawy współczesnej wiedzy o zmianie klimatu*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323547303>
- Cahapay, M.B. (2021). A systematic review of concepts in understanding null curriculum. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(3), 1987–1999.
- Chmura-Rutkowska, I., Buchnat, M.A., Cytlak, I., Jaskulska, S., Kanclerz, B., Kozłowska, A., Marciniak, M., Mysza-Strychalska, L., Szafran, J.M., Wawrzyniak-Beszterda, R.M. (2022). Kto jest najgorzej traktowany w szkole? Dyskryminacja i przemoc rówieśnicza w polskich szkołach. Poznańskie badania oświatowe 2021. *Resocjalizacja Polska*, 24, 177–201.
- Chyleńska, Z., Rybska, E., Jaskulska, S., Błaszak, M., Jankowiak, B. (2022). How about the Attitudes towards Nature? Analysis of the Nature and Biology Primary School Education Curricula in Poland. *Sustainability*, 14(18), 11173. <https://doi.org/10.3390/su141811173>
- Czarnek, G., Kossowska, M., Szwed, P. (2021). Right-wing ideology reduces the effects of education on climate change beliefs in more developed countries. *Nature Climate Change*, 11(1), 9–13. <https://doi.org/10.1038/s41558-020-00930-6>
- Czech, C. (2009). Tożsamość obywatelska w dobie globalizacji oraz próby jej kształtowania w świetle założeń podstawy programowej z edukacji obywatelskiej – model polski i francuski. *Przeгляд Pedagogiczny*, (2), 90–101.
- Delivering the European Green Deal*. (b.d.). European Commission. Pobrane 3 czerwca 2022 z: [https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/european-green-deal/delivering-european-green-deal\\_en](https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/european-green-deal/delivering-european-green-deal_en)
- Dolan, A.M. (red.). (2021). *Teaching climate change in primary schools: An interdisciplinary process*. Routledge.

- Doull, K., Ogier, S. (2024). Introduction: Teaching for sustainable futures. W: *Teaching climate change and sustainability in the primary curriculum* (s. 1–10). SAGE Publications. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/teaching-climate-change-and-sustainability-in-the-primary-curriculum/book285833>
- Dylak, S. (2003). *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Eisner, E.W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (wyd. 2). Macmillan; Collier Macmillan.
- Fuchs, D., Sahakian, M., Gumbert, T., Di Giulio, A., Maniates, M., Lorek, S., Graf, A. (2021). *Consumption corridors: Living a good life within sustainable limits* (wyd. 1). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Giddens, A. (2010). *Klimatyczna katastrofa* (tłum. M. Głowacka-Grajper). Prószyński Media.
- Gola, B. (2022). Wychowanie do wartości ekologicznych. Które do budowania więzi dzieci z przyrodą? *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 17(4(67)), 95–107. <https://doi.org/10.35765/eetp.2022.1767.07>
- Gola, B. (2023). Współczesne wyzwania edukacyjne w kontekście kryzysu ekologiczno-klimatycznego. *Edukacja klimatyczna w Polsce „w toku”*. *Forum Pedagogiczne*, 13(1), 169–183. <https://doi.org/10.21697/fp.2023.1.12>
- Guza, A., Ochwat, M. (2021). *Humanistyczne prognozy dla klimatu | Badania dr A. Guzy i dr M. Ochwat*. Uniwersytet Śląski w Katowicach. <https://us.edu.pl/humanistyczne-prognozy-dla-klimatu-badania-dr-a-guzy-i-dr-m-ochwat/>
- Jackson, R.B., Friedlingstein, P., Le Quééré, C., Abernethy, S., Andrew, R.M., Canadell, J.G., Ciais, P., Davis, S.J., Deng, Z., Liu, Z., Korsbakken, J.I., Peters, G.P. (2022). Global fossil carbon emissions rebound near pre-COVID-19 levels. *Environmental Research Letters*, 17(3), 031001. <https://doi.org/10.1088/1748-9326/ac55b6>
- Kozłowska, A. (2024). Climate change in the national curricula: why is it so difficult? W: J. Cincera, D. Zandvliet (red.), *Building bridges: Selected papers from the 11<sup>th</sup> World Environmental Education Congress* (s. 33–57). DIO Press.
- Kozłowska, A. (2021a). Edukacja ekologiczna w polskiej podstawie programowej. *Rocznik Pedagogiczny*, 44, 123–150. <https://doi.org/10.2478/rp-2021-0009>
- Kozłowska, A. (2021b). Climate change education in Polish and UK national curriculum frameworks. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 40(3), 103–118. <https://doi.org/10.17951/lrp.2021.40.3.103-118>
- Kozłowska, A. (2021c). Edukacja ekologiczna w polskiej podstawie programowej. *Rocznik Pedagogiczny*, 44, 123–150. <https://doi.org/10.2478/rp-2021-0009>
- Kozłowska, A., Chmura-Rutkowska, I., Buchnat, M.A., Cybal-Michalska, A., Cytlak, I., Jaskulska, S., Kanclerz, B., Marciniak, M., Myszka-Strychalska, L., Szafran, J.M., Wawrzyniak-Beszterda, R.M. (2022). Deficyt natury jako przejaw ukrytego programu szkoły. *Poznańskie badania oświatowe. Resocjalizacja Polska*, 24, 471–485.
- Kwieciński, Z. (2004). Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne. *Nauka*, 2, 83–104.
- McIntyre, L.C. (2018). *Post-truth*. MIT Press.
- McKenzie, M. (2023). The geopolitics of climate change and education policy. W: *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)* (s. 597–600). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.01016-2>

- Minister Czarnek: Edukacja klimatyczna w szkołach od 2023 r.* (2021, 18 czerwca). Rzeczpospolita. <https://klimat.rp.pl/klimat-i-ludzie/art17080651-minister-czarnek-edukacja-klimatyczna-w-szkolach-od-2023-r>
- Morawska, I. (2018). Jak znajdować klucze do lektur szkolnych? Refleksje inspirowane nową „Podstawą programową” (i nie tylko). *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Ad Didacticam Litterarum Polonarum Et Linguae Polonae Pertinentia*, 9(259), 124–139.
- Morton, T. (2018). *Being ecological*. Pelican.
- Niesporek-Szamburska, B., Przybyła, O. (2021). Edukacja ekologiczna / klimatyczna w podstawie programowej i w seriach podręczników szkolnych do nauczania języka polskiego (jako odczytowego). *Postscriptum Polonistyczne*, 28(2), 1–30. [https://doi.org/10.31261/PS\\_P.2021.28.02](https://doi.org/10.31261/PS_P.2021.28.02)
- NTL. (2023). *Czy będziemy musieli jeść robaki? Raport C40*. Nauka. To Lubie. <https://naukatolubie.pl/czy-bedziemy-musieli-jesc-robaki-raport-c40/>
- Ochwat, M. (2020). Polish education in the face of the climate crisis – didactic analyses and recommendations. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio N – Educatio Nova*, 5, 185–204. <https://doi.org/10.17951/en.2020.5.185-204>
- Poloniści wobec zmian klimatu | Raport naukowców z UŚ.* (2021). Uniwersytet Śląski w Katowicach. <https://us.edu.pl/polonisci-wobec-zmian-klimatu-raport-naukowcow-z-us/>
- Porozumienie paryskie Dz.Urz.UE L 282 z 19.10.2016 (2016). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:22016A1019\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:22016A1019(01))
- Ramowa konwencja Narodów Zjednoczonych w sprawie zmian klimatu, sporządzona w Nowym Jorku dnia 9 maja 1992 r. Dz.U. 1996 nr 53 poz. 238 (1996) (Polska). [https://bip.mos.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/bip/umowy\\_miedzynarodowe/zmiany\\_klimatu/Ramowa\\_Konwencja.pdf](https://bip.mos.gov.pl/fileadmin/user_upload/bip/umowy_miedzynarodowe/zmiany_klimatu/Ramowa_Konwencja.pdf)
- Reid, A. (red.). (2019). *Curriculum and environmental education: Perspectives, priorities and challenges*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315144566>
- Reports – IPCC.* (b.d.). Pobrane 21 marca 2023 z: <https://www.ipcc.ch/reports/>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia Dz.U. 2018 poz. 467 (2018) (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180000467/O/D20180467.pdf>
- Rutz, C., Loretto, M.C., Bates, A.E., Davidson, S.C., Duarte, C.M., Jetz, W., Johnson, M., Kato, A., Kays, R., Mueller, T., Primack, R.B., Ropert-Coudert, Y., Tucker, M.A., Wikelski, M., Cagnacci, F. (2020). COVID-19 lockdown allows researchers to quantify the effects of human activity on wildlife. *Nature Ecology & Evolution*, 4(9), 1156–1159. <https://doi.org/10.1038/s41559-020-1237-z>
- Skubała, P., Ochwat, M., Polish Academy of Sciences. (2023). On the role of symbiotic thinking in the age of the Anthropocene. *Dialogue and Universalism*, 33(2), 37–60. <https://doi.org/10.5840/du202333217>
- Stankiewicz, A. (2012). Problemy bioróżnorodności w podstawie programowej kształcenia ogólnego. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Biologiae Pertinentia*, 111(2), 142–151.
- Status of ratification of the Convention | UNFCCC.* (b.d.). Pobrane 1 maja 2022 z: <https://unfccc.int/process-and-meetings/the-convention/status-of-ratification/status-of-ratification-of-the-convention>
- Stott, P. (2021). *Hot air: The inside story of the battle against climate change denial*. Atlantic Books.
- Strategia Oświatowa Miasta Poznania 2030. (b.d.). *Sesja Rady Miasta Poznania numer: XCVIII, 2024-03-05 09:00*. Bip.poznan.pl. Pobrane 18 kwietnia 2024 z: <https://bip.poznan.pl/bip/sesje/xcviii,92997/>

- Szkurlat, E., Hibszer, A., Piotrowska, I., Rachwał, T. (2018). Podstawa programowa geografii źródłem nauczycielskich wyzwań. W: A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*. Seria: Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego (t. 8, s. 13–31). Komisja Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego.
- Tonne, C. (2021). Lessons from the COVID-19 pandemic for accelerating sustainable development. *Environmental Research*, 193, 110482. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2020.110482>
- Tyler, R.W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press.
- UNESCO. (2021). *Getting every school climate-ready: How countries are integrating climate change issues in education*. UNESCO Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379591>
- Wacławek, M. (2021). Co humaniści mogą zrobić dla klimatu? Sprawozdanie z konferencji pt. Edukacja klimatyczna – kształcenie uniwersyteckie i szkolne. *Postscriptum Polonistyczne*, 28(2), 1–10. [https://doi.org/10.31261/PS\\_P.2021.28.16](https://doi.org/10.31261/PS_P.2021.28.16)
- Wnioski z katastrofy ekologicznej na Odrze*. (b.d.). Komisja Europejska. Pobrane 13 lutego 2024 z: [https://poland.representation.ec.europa.eu/news/wnioski-z-katastrofy-ekologicznej-na-odrze-2023-02-17\\_pl](https://poland.representation.ec.europa.eu/news/wnioski-z-katastrofy-ekologicznej-na-odrze-2023-02-17_pl)

**Author:** Agnieszka Kozłowska

**Title:** Climate education in core curriculum: A null curriculum of Elliot Eisner

**Keywords:** climate change; climate education; environmental crisis; climate crisis; core curriculum; secondary school; null curriculum; Elliot Eisner

**Discipline:** Pedagogy

**Language:** Polish

**Document type:** Article

## Summary

Climate change is one of humanity's greatest challenges, and education is an important tool for combating it. However, despite obligations stemming directly or indirectly from international agreements, climate education is primarily provided outside the formal education system. This study aimed to investigate the presence and scope of climate education content, as well as the narrative of the environmental and climate crisis, in the core curriculum for secondary schools. Document analysis (content analysis) was used as the research method, according to a customized key comprising 100 keywords across 9 categories. The material subjected to the study was the core curriculum for post-primary schools (secondary schools, technical schools, and upper secondary vocational schools). All subjects of the core curriculum were included in the analysis, as climate change is related to not only natural sciences but also social sciences and humanities. The results of the analysis revealed the marginal presence of climate education in the core curriculum. The expression *climate change* appears only 4 times in the entire document, in one subject: geography. Out of the 100 codes describing the climate and environmental crisis, only 6 appeared in the document: climate change, sustainability, biodiversity, environmental disaster/maintaining balance, and deforestation. These terms occurred in a context that was characterized by a narrative of skepticism about human responsibility for the current state of the environment and the potential risks of continuing to overexploit the planet. Conclusions: The current approach to climate education fosters a false, denialist environmental consciousness based on the belief "nothing is happening, everything is under control". It fails to equip students with the necessary skills to address climate change and the environmental crisis. Thus, it can be considered as a null curriculum of Elliot Eisner.