

PRZESTRZEŃ KU ZRÓWNOWAŻONEMU ROZWOJOWI
W SZWEDZKICH PLACÓWKACH EDUKACYJNYCH – WSPÓLNE
KONSTRUOWANIE ZNACZEŃ

SPACE FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN SWEDISH
EDUCATION INSTITUTIONS – SHARED CONSTRUCTION
OF MEANING

JOLANTA ANDRZEJEWSKA

*Maria Curie-Skłodowska University,
ul. Narutowicza 12,20-004 Lublin, Poland;
e-mail: ajolka1@tlen.pl*

IWONA ZWIERZCHOWSKA

*Maria Curie-Skłodowska University,
ul. Narutowicza 12,20-004 Lublin, Poland;
e-mail: i.zwierzchowska@wp.pl*

ABSTRACT: *There should be no scope for infantilising children and their abilities by discussing only the easy and pleasant topics which leave no room for argument in modern education systems. It is important to raise difficult issues, pertinent to everyday life in the modern world, in the course of the education process. From an early age, the education process in Sweden is aimed at developing the ability to critically evaluate oneself, interact with the outside world, and develop problem-solving skills related to environmental and social issues. This article deals with the issues of education for sustainable development and presents examples of practical solutions for organising the learning space conducive to the implementation of the concepts for sustainable development in selected Swedish nursery schools and schools.*

KEY WORDS: *Learning space, sustainable development, teacher, child, education in Sweden*

Przestrzeń edukacyjna

Przestrzeń edukacyjna rozumiana jest jako środowisko, w którym dokonuje się edukacja (Kwieciński, 1995). Przestrzeń edukacyjna jest świadomie tworzona przez przedstawicieli środowiska oświatowego i lokalnego, w myśl wyznawanych przez nich wartości, z uwzględnieniem dostępnych zasobów tkwiących w wybranym środowisku.

Pojęcie przestrzeni edukacyjnej trafnie definiuje Irina Surina, określając ją jako „(...) względnie, racjonalną, jednolitą konstrukcję uporządkowania życia społecznego, działalności społecznej opartej na subiektywno - obiektywnej percepcji rzeczywistości społecznej, u postaw której znajduje się system szkolnictwa i działalność edukacyjna, której głównym celem jest kształtowanie osobowości” (Surina, 2010, p. 14).

Lokalne środowisko edukacyjne może być ograniczane w różny sposób, na przykład geograficznie, kulturowo przez napływ emigrantów i czasowo. Wydaje się jednak, iż lokalne przestrzenie edukacyjne powinny być współcześnie otwarte na wartości mające charakter ponadkulturowy. Wartości samoistne winny stanowić fundament edukacji we wszystkich lokalnych przestrzeniach edukacyjnych. „Wartości samoistne otwierają przestrzeń edukacyjną na to, co wieczne i nieskończone, a jednocześnie na to, co bardzo konkretne, wymierne, codzienne, co jest kwestią wolności ludzkiego wyboru, co stanowi wartości niesamoistne, w jakiś jednak sposób zawsze powiązane z samoistnymi” (Pasterniak, 1995, p. 50). Przestrzegane wartości zależą od polityki państwa, władz oświatowych, nauczycieli, uczniów, treści i celów programów edukacji. Najbardziej sprzyjający edukacji jest układ równowagi i harmonii między wartościami wnoszonymi przez rodziców i uczniów a preferowanymi przez władze.

Przestrzeń edukacyjna jest zróżnicowana lokalnie, społecznie i kulturowo. W jej skład wchodzi:

- świat zewnętrzny w aspekcie fizycznym (budynki, sale, korytarze, pomoce edukacyjne, schowki, zakamarki),
- obszar społeczny (kontakty międzyludzkie w danej społeczności, rytuały, świętowanie wspólnych wydarzeń),
- świat własnych potrzeb, pragnień, marzeń, zainteresowań i możliwości ich realizowania.

Przestrzeń edukacyjną tworzą następujące elementy: „infrastruktura edukacyjna, instytucje różnych szczebli, zaliczające się do systemu szkolnictwa, systemy edukacyjne, edukacja jako instytucja społeczna, standardy kształcenia, grupy społeczne uczestniczące w działaniach edukacyjnych, rynek edukacyjny, w tym także zakres i jakość ofert usług edukacyjnych, wzajemne oddziaływania elementów przestrzeni” (Surina, 2010, p. 16).

Idea zrównoważonego rozwoju i edukacji dla zrównoważonego rozwoju

Zrównoważony rozwój (z ang. *Sustainable Development*) jest terminem wieloznacznym, pojawiającym się powszechnie w różnych kontekstach, interpretowanym w wieloraki sposób przez przedstawicieli poszczególnych dziedzin nauki. Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem Anny Kalinowskiej, że zrównoważony rozwój „(...) to sfera, która nie mieści się w jednej tradycyjnej kategorii wiedzy ani w jednym sektorze gospodarki czy życia społecznego” (Kalinowska, 2007). Wielowymiarowy, interdyscyplinarny charakter oraz duża popularność pojęcia zrównoważonego rozwoju implikuje szereg trudności w jego jednoznacznym, precyzyjnym zdefiniowaniu (na wielość i różnorodność definicji zrównoważonego rozwoju zwracają uwagę m.in.: Bałachowicz, 2016; Kafel, 2007; Piontek, 2002).

Krzysztof Kafel wymienia sześć kluczowych wydarzeń z udziałem międzynarodowych organizacji, które określa mianem „kamieni milowych” na drodze rozwoju idei i zasad zrównoważonego rozwoju. Są to:

1. XXIII Sesja Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych (1967 r.).
2. Na sesji społeczność międzynarodowa po raz pierwszy wyraziła swoje zaniepokojenie dotyczące stanu środowiska przyrodniczego.
3. *Człowiek i jego środowisko*. Raport U'Thanta, Sekretarza Generalnego ONZ (1969 r.).
4. Raport był pierwszym dokumentem prezentującym szerokiej opinii publicznej dane dotyczące zniszczenia środowiska naturalnego i jego niekorzystnych konsekwencji, wzywającym wszystkie kraje do racjonalnego korzystania z zasobów Ziemi i do wysiłków na rzecz ochrony ekosystemu.
5. *Mamy tylko jedną Ziemię*. Konferencja ONZ w Sztokholmie (1972 r.).

6. W trakcie konferencji po raz pierwszy użyto pojęcia „zrównoważony rozwój”, jednak nie określono precyzyjnie jego znaczenia. Akcentowano dwa zasadnicze rodzaje kapitału (przyrodniczy i ludzki) istotne dla rozwoju zgodnego z potrzebami człowieka. Podczas konferencji powołano Program Środowiskowy Organizacji Narodów Zjednoczonych (z ang. *United Nations Environment Programme* – UNEP), agendę ONZ mającą na celu prowadzenie działań w zakresie ochrony środowiska i monitorowania jego stanu.
7. *Nasza Wspólna Przyszłość*. Raport ONZ (1987 r.).
8. W raporcie Światowej Komisji Środowiska i Rozwoju ONZ (zwanym od nazwiska przewodniczącej grupy roboczej, Gro Haarlem Brundtland – premiera Rządu Norwegii, Raportem Brundtland) pojawiła się pierwsza, klasyczna definicja zrównoważonego rozwoju.
9. *Środowisko i Rozwój*. Konferencja ONZ w Rio de Janeiro (1992 r.).
10. Efektem prac podjętych w trakcie konferencji było opublikowanie dokumentów: tzw. Deklaracji z Rio w sprawie Środowiska i Rozwoju oraz Agendy 21 określającej zasady zrównoważonego rozwoju i program działań na XXI wiek. Podkreślono także potrzebę integralnego ujęcia ochrony środowiska, rozwoju gospodarczego i rozwoju społecznego.
11. *Światowy Szczyt w sprawie Zrównoważonego Rozwoju w Johannesburgu* (2002 r.).
12. Rezultatem obrad toczących się w trakcie szczytu było wypracowanie dwóch dokumentów: Deklaracji Politycznej (tzw. Deklaracji Johannesburgskiej) potwierdzającej zobowiązania do zrównoważonego rozwoju przyjęte w Agendzie 21 oraz Planu Działania odnoszącego się do Milenijnych Celów Rozwoju ONZ, a zakładającego m.in. zmniejszenie do 2015 roku o połowę (w porównaniu z 1990 rokiem) ubóstwa na świecie, zapewnienie powszechnego dostępu do edukacji, dążenie do równości płci, ochronę zdrowia i środowiska naturalnego, wzmacnianie światowego partnerstwa w sprawach rozwoju (Bałachowicz, 2016; Kafel, 2007; Kościółek, 2016; Walosik, 2013, p. 64 - 68).

Mimo iż geneza idei zrównoważonego rozwoju sięga przełomu lat 60. i 70. XX wieku, to pierwsza definicja interesującego nas terminu pojawiła się – jak już wcześniej wspomniano – dopiero w raporcie *Nasza Wspólna Przyszłość*,

opracowanym przez Światową Komisję Środowiska i Rozwoju ONZ w 1987 roku. Zrównoważony rozwój został tam określony jako taki, „(...) który zapewnia zaspokojenie potrzeb obecnego pokolenia bez umniejszania szans przyszłych pokoleń na zaspokajanie własnych potrzeb” (WCED, 1987). Jednocześnie zwrócono uwagę na trzy główne aspekty, jakie należy uwzględnić w opracowaniu strategii prowadzącej do osiągnięcia zrównoważonego rozwoju:

1. aspekt przyrodniczy – ochrona środowiska i racjonalna gospodarka zasobami naturalnymi (zapobieganie i ograniczanie zanieczyszczenia środowiska, ochrona gatunków zagrożonych wyginięciem, promocja odnawialnych źródeł energii);
2. aspekt ekonomiczny – wzrost gospodarczy i sprawiedliwy podział wynikających z niego korzyści (ułatwianie dostępu do rynków dla państw rozwijających się, finansowanie rozwoju);
3. aspekt społeczny – rozwój społeczny (walka z ubóstwem, dostęp do edukacji i ochrony zdrowia, eliminacja problemów społecznych) (Kościołek, 2016).

Wyodrębnione obszary stały się podstawą filozofii zrównoważonego rozwoju, wytyczając kierunki działań i prac podejmowanych w zakresie jego upowszechniania.

Współczesne rozumienie istoty zrównoważonego rozwoju na ogół uwzględnia podstawowe jego filary: ekologiczny, ekonomiczny, społeczny (uzupełniane często o wymiar kulturowy), aczkolwiek w zależności od ujęcia, w większym lub mniejszym stopniu akcentuje poszczególne płaszczyzny problemowe. W literaturze przedmiotu spotkać można także rozszerzone listy aspektów zrównoważonego rozwoju (Pawłowski, 2009). Wydaje się jednak, że właściwe jest podejście zakładające zachowanie równowagi między wyodrębnionymi aspektami zrównoważonego rozwoju.

W polskim prawodawstwie przez pojęcie zrównoważonego rozwoju „rozumie się (...) taki rozwój społeczno - gospodarczy, w którym następuje proces integrowania działań politycznych, gospodarczych i społecznych, z zachowaniem równowagi przyrodniczej oraz trwałości podstawowych procesów przyrodniczych, w celu zagwarantowania możliwości zaspokajania podstawowych potrzeb poszczególnych społeczności lub obywateli zarówno

współczesnego pokolenia, jak i przyszłych pokoleń” (Dz.U. 2001 nr 62 poz. 267, art. 3, ust. 50).

Aktualne działania społeczności międzynarodowej ukierunkowane na zrównoważony rozwój wytyczone są poprzez cele zawarte w przyjętej na 70. Sesji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych w Nowym Jorku (obradującej 25 - 27 września 2015 r.) „Agendzie na rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030”.

Cele te to:

1. Wyeliminowanie wszelkich form ubóstwa na świecie.
2. Wyeliminowanie głodu, zapewnienie bezpieczeństwa żywnościowego i lepszego odżywiania, promocja zrównoważonego rolnictwa.
3. Zapewnienie zdrowego życia i dążenie do zapewnienia dobrostanu wszystkich ludzi, niezależnie od wieku.
4. Zapewnienie wysokiego poziomu edukacji włączającej oraz umożliwienie wszystkim ludziom edukacji przez całe życie.
5. Osiągnięcie równości płci i wzmocnienie pozycji kobiet i dziewcząt.
6. Zapewnienie wszystkim ludziom dostępu do wody oraz zrównoważone gospodarowanie jej zasobami i infrastrukturą sanitarną.
7. Zapewnienie wszystkim dostępu do stabilnych, zrównoważonych i nowoczesnych źródeł energii po przystępnej cenie.
8. Promowanie stabilnego, inkluzywnego, zrównoważonego modelu wzrostu gospodarczego oraz zatrudnienia i godnej pracy dla wszystkich.
9. Budowanie trwałej infrastruktury, odpornej na skutki katastrof, promowanie zrównoważonego, inkluzywnego modelu rozwoju gospodarczego oraz wspieranie innowacyjności.
10. Zmniejszenie nierówności rozwojowych w obrębie poszczególnych państw i między państwami.
11. Tworzenie bezpiecznych, zrównoważonych, odpornych na skutki klęsk żywiołowych miast i osiedli ludzkich.
12. Wypracowanie zrównoważonych wzorców konsumpcji i produkcji.
13. Pilne podjęcie działań mających na celu zahamowanie zmian klimatycznych i przeciwdziałanie ich skutkom.
14. Ochrona oceanów i mórz oraz zrównoważone wykorzystywanie ich zasobów.
15. Ochrona i odbudowa lądowych ekosystemów oraz promocja zrównoważonych metod ich wykorzystywania, gospodarowanie lasami

w sposób zrównoważony, przeciwdziałanie pustynnieniu, powstrzymanie i odwrócenie procesów degradacji gleby oraz powstrzymanie strat bioróżnorodności.

16. Promowanie pokojowych, inkluzywnych społeczeństw, zapewnienie wszystkim ludziom jednakowych szans i sprawiedliwego traktowania; budowanie efektywnych, odpowiedzialnych i inkluzywnych instytucji wszystkich szczebli.
17. Wzmacnianie narzędzi wdrażania i odbudowywania globalnego partnerstwa na rzecz zrównoważonego rozwoju (<http://www.unesco.pl/>).

Realizacja strategii zrównoważonego rozwoju nie byłaby możliwa bez podjęcia szeroko zakrojonych działań o charakterze edukacyjnym. Dlatego już w 1977 roku edukacja dla zrównoważonego rozwoju (z ang. *Education for Sustainable Development* – ESD) została uznana za sprawę priorytetową (Jutvik, Liepina). Należy jednak zaznaczyć, że „podłoże, na którym rozwinęła się koncepcja edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, różni się w poszczególnych krajach. Jedni widzą ESD (...) jako kontynuację edukacji środowiskowej, uzupełnioną o dodatkowe pojęcia z zakresu etyki, równości oraz nowe sposoby myślenia i nauczania. Inni z kolei uważają, że edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju powinna być częścią edukacji środowiskowej, która powinna nadal funkcjonować. Jeszcze inne podejście traktuje edukację środowiskową czy ekologiczną jako część ESD, ponieważ ta druga łączy w sobie rozwój, różnorodność kulturową, oraz społeczną i ekologiczną sprawiedliwość” (ibidem, p. 19).

Zainteresowanie międzynarodowych gremiów edukacją ukierunkowaną na osiągnięcie harmonii między działaniami na rzecz ochrony naturalnych zasobów Ziemi a osiągnięciami cywilizacyjnymi w sferze ekonomicznej i społecznej zaowocowało przyjęciem 20 grudnia 2002 r. przez Zgromadzenie Ogólne ONZ rezolucji ustanawiającej Dekadę Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju (2005 - 2014), którą oficjalnie ogłoszono 1 marca 2005 r. Zgodnie z jej założeniami określono holistyczny model edukacji obejmujący zagadnienia dotyczące nie tylko ochrony środowiska i zarządzania zasobami naturalnymi, ale także kwestii ekonomicznych (odnoszących się do zrównoważonej produkcji i konsumpcji) i społecznych (obejmujących m.in. zagadnienia praw człowieka, zróżnicowania kulturowego, tolerancji, demokracji, zdrowia). „W ramach wdrażania i realizacji

strategii rządu krajów europejskich zobowiązały się wprowadzić tematykę zrównoważonego rozwoju do edukacji formalnej, nieformalnej i mimowolnej” (Batorczak, 2007, p. 60). W polskim systemie edukacyjnym problematyka ochrony środowiska i zrównoważonego rozwoju uwzględniona została w podstawach programowych kształcenia ogólnego dla wszystkich typów szkół (Dz.U. 2001 nr 62 poz. 267, art. 77, ust. 1.).

Co prawda Dekada Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju dobiegła końca, ale działania na rzecz budzenia świadomości, zdobywania wiedzy, umiejętności i postaw sprzyjających zrównoważonemu rozwojowi nie tylko nie zakończyły się, ale w wybranych zakresach wręcz przybrały na intensywności. Jak pisze Ewa Lewandowska, „wynikiem podsumowań tego, co wydarzyło się podczas Dekady AZR było postanowienie UNESCO odnośnie do stworzenia Globalnego Programu Działań GAP, czyli stworzenie mapy obszarów oraz podjęcie intensywnych działań na rzecz edukacji dla zrównoważonego rozwoju” (Lewandowska, 2016, p. 67). Wspomniane obszary dotyczą m.in. wspierania polityki na rzecz EZR, włączania zrównoważonych praktyk w edukację, rozwijania kompetencji nauczycieli, motywowania młodzieży, wspierania grup społecznych i autorytetów w tworzeniu społeczności lokalnych na bazie programów EZR.

Trafnie zauważa Alicja Walosik, że „efektywna edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju wymaga uwzględnienia dokonywanych współcześnie zmian kulturowych i społecznych” (Walosik, 2013, p. 132). Konieczne wydaje się kształtowanie umiejętności niezbędnych do optymalnego funkcjonowania w społeczeństwie XXI wieku, spośród których na szczególną uwagę zasługują: kreatywność i innowacyjność, krytyczne myślenie i rozwiązywanie problemów, komunikowanie się, współpraca w grupie, wyszukiwanie i zarządzanie informacją, rozumienie mediów, korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnej, elastyczność, zdolność adaptacji do zmieniających się warunków, umiejętności społeczne i wielokulturowe, odpowiedzialność i skuteczność, przywództwo (<http://www.edunews.pl/>).

System edukacyjny w Szwecji

Obecny kształt szwedzkiego systemu edukacyjnego jest wynikiem długoletniej reformy oświaty powiązanej ściśle z całokształtem zmian politycznych i społecznych towarzyszących szybkiemu procesowi rozwoju kraju¹.

Pierwszy nieobowiązkowy etap edukacyjny stanowi wychowanie przedszkolne. Obejmuje dzieci od 1. do 6. roku życia, które uczęszczają do zintegrowanych placówek przedszkolnych (nie ma podziału na żłobki i przedszkola). Edukacja przedszkolna realizowana jest w różnorodnych formach: przedszkolach (*förskola*), otwartych przedszkolach (*öppen förskolach*), do których uczęszczają dzieci wraz z rodzicami lub innymi opiekunami oraz w rodzinnych domach opieki dziennej (*familjedaghem*) organizowanych w domach opiekunów. Dla dzieci sześciolletnich przewidziane są klasy zerowe (*förskoleklass*), w których nauka trwa jeden rok szkolny. Gminy są zobowiązane do zapewnienia opieki dzieciom w wieku od 1 do 6 lat, przy czym trzy-, cztero-, pięcio- i sześciolatkom przysługuje bezpłatny dostęp do edukacji przedszkolnej w wymiarze 15 godz. tygodniowo (525 godz. rocznie). Dłuższy czas pobytu w przedszkolu wiąże się z koniecznością uiszczania czesnego, którego wysokość stanowi niewielki odsetek dochodu rodziny. Bogate wyposażenie placówek przedszkolnych, niewielka liczba dzieci przypadająca na jednego nauczyciela (na ogół jedna osoba zajmuje się jednocześnie pięciorgiem dzieci) oraz organizacja zajęć wykorzystująca przede wszystkim aktywność zabawową i nastawiona na kształtowanie zachowań społecznych to najważniejsze czynniki determinujące wysoki poziom opieki i wczesnej edukacji dziecka.

Kształcenie obowiązkowe w Szwecji trwa od 7. do 16. roku życia i obejmuje minimum 6665 godzin zajęć dydaktycznych. Od 1997 r. edukację szkolną mogą rozpoczynać także dzieci w wieku sześciu lat. Dziewięcioletni okres nauki w szkole podstawowej (*grundskola*) dzieli się na trzy stopnie: niższy (*lägstadiet*, klasy 1 - 3), średni (*mellanstadiet*, klasy 4 - 6) i wyższy (*högstadiet*, klasy 7 - 9). Rok szkolny trwa co najmniej 178 dni (od końca sierpnia do początku czerwca) i podzielony jest na dwa półrocza: jesienne i wiosenne. Szczegółowy dzienny i tygodniowy wymiar zajęć wyznacza sama szkoła, uwzględniając liczbę godzin przypadających na poszczególne przedmioty określoną w planach nauczania obowiązujących na

¹Dane dotyczące organizacji szwedzkiego systemu edukacyjnego zaczerpnięto z następujących źródeł: (Bakalarczyk, 2011; Lieder, 2014; <http://eurydice.org/pl/>; <http://www.skolverket.se/>).

szczeblu centralnym oraz zasadę nieprzekraczania sześciu godzin dziennie dla dzieci z klas 1 - 3 i ośmiu dla uczniów starszych. W klasach 1 - 6 zdecydowaną większość zajęć dydaktycznych realizowanych w ramach poszczególnych przedmiotów prowadzi jeden nauczyciel. Na początkowym szczeblu edukacji rozwijane są podstawowe umiejętności szkolne, takie jak czytanie, pisanie, poprawne wypowiedzianie się i liczenie. W klasie czwartej wprowadzane są dwa nowe przedmioty teoretyczne: język szwedzki i język angielski oraz przedmiot ogólnokształcący (*orienterande ämnen, OÄ*) obejmujący elementy historii, geografii, przyrody i religioznawstwa. W klasach 1 - 6 realizowane są przedmioty obowiązkowe, jak: muzyka, prace ręczne, rysunek i sport, natomiast w klasie szóstej dodatkowy język obcy. W klasach 7 - 9 wyodrębnia się blok przedmiotów przyrodniczych (biologia, chemia, fizyka), blok przedmiotów społecznych (kontynuacja *OÄ* z klas 1 - 6) oraz przedmiot wybrany zgodnie z zainteresowaniami ucznia (np. gra na instrumencie, informatyka, technologia żywienia). Proces kształcenia kładzie szczególny nacisk na zdobywanie wiedzy i umiejętności mających praktyczne zastosowanie, umożliwiających współpracę w grupie i zapewniających przygotowanie do życia w społeczeństwie. Obowiązujący od 2011 r. system oceniania, któremu podlegają uczniowie począwszy od szóstej klasy, obejmuje skalę od A do F, gdzie A oznacza najwyższą możliwą ocenę, a F – ocenę niedostateczną. Wprowadzono także symbol FX przypisywany uczniom skreślonym z listy ze względu na dużą liczbę nieobecności.

Kolejnym szczeblem w szwedzkim systemie oświaty są szkoły ponadpodstawowe (*gymnasieskola*) będące odpowiednikiem polskich szkół ponadgimnazjalnych. Zapewniają one 3-letnie kształcenie teoretyczne i 2-letnie kształcenie zawodowe. W ramach 3-letniego cyklu edukacyjnego uczniowie mają możliwość wyboru jednego z 18 bloków tematycznych, tzw. programów krajowych (*nationella program*), spośród których 12 to programy profilowane (pedagogiczny, budowniczy, elektryczny, transportowy, biznesowo-administracyjny, rzemieślniczy, hotelarsko-turystyczny, przemysłowy, technologii pozyskiwania energii ze źródeł odnawialnych, gastronomiczny, gospodarki przestrzennej, socjalny), których ukończenie umożliwia podjęcie pracy, a pozostałe 6 stanowią programy ogólne (ekonomiczny, artystyczny, humanistyczny, przyrodniczy, socjologiczny, technologii informatycznych) niedające kwalifikacji zawodowych, a przygotowujące do kształcenia na poziomie studiów wyższych. Wszystkie wymienione programy kształcenia zapewniają

gruntowne podstawy wykształcenia ogólnego, a ich ukończenie uprawnia do ubiegania się o przyjęcie na studia. Nauka w szkole ponadpodstawowej kończy się napisaniem pracy zaliczeniowej tematycznie związanej z wybranym przez siebie profilem. Absolwent *gymnasieskola* otrzymuje *Slutbetyg* (równoważnik polskiej matury). Szwedzkie szkoły ponadpodstawowe oferują także kształcenie w ramach 2-letniego kursu zawodowego obejmującego te same przedmioty obowiązkowe, które występują w toku 3-letniej nauki, ale kładące większy nacisk na opanowanie umiejętności praktycznych, które są niezbędne do rozpoczęcia kariery zawodowej.

Kształcenie wyższe w Szwecji realizowane jest przez uniwersytety (*universitet*), uniwersytety ludowe (*folkhögskola*) i szkoły wyższe/kolegia uniwersyteckie (*högskola*). Nauka na poziomie szkolnictwa wyższego podzielona jest na trzy etapy. Studia I stopnia realizowane mogą być w toku 2-letniego cyklu nauki zakończonego egzaminem *högskoleexamen* (120 ECTS) lub 3-letniego kończącego się egzaminem *kandidatexamen* (180 ECTS) i uzyskaniem tytułu *kandidat*, który jest odpowiednikiem polskiego licencjata. Absolwenci studiów 3-letnich I stopnia mają możliwość podjęcia kształcenia na studiach II stopnia: 2-letnich (120 ECTS) lub rocznych (60 ECTS), dających możliwość (w obydwu przypadkach) zdobycia tytułu magistra. Studia III stopnia oferują 2-letni cykl kształcenia dający tytuł licencjata (*licentiatexamen*) lub 4-letni zwieńczony uzyskaniem tytułu doktora (*PhD/doktor*).

Przestrzeń ku zrównoważonemu rozwojowi w szwedzkich placówkach przedszkolnych i szkolnych

Myślenie o edukacji można rozpatrywać według różnych dyskursów. Dorota Klus-Stańska wyróżniła następujące rodzaje dyskursów:

- funkcjonalno-behawiorystyczny,
- humanistyczno-adaptacyjny,
- konstruktywistyczno-rozwojowy,
- konstruktywistyczno-społeczny,
- krytyczno-emancypacyjny (Klus-Stańska, 2009).

Wychowawca – opowiadając się za konkretnym dyskursem – wybiera określoną praktykę edukacyjną i wyznacza w dużym stopniu drogi rozwoju swoich wychowanków oraz całej społeczności. Dyskursy mają różne źródła

naukowe, inaczej rozpatrują rozwój dziecka, relacje dziecko-nauczyciel, sposób oddziaływania podmiotów edukacyjnych, sposób tworzenia wiedzy, projektowanie przestrzeni edukacyjnej, zajęć w przedszkolu i lekcji w szkole oraz rozumienie pojęcia edukować.

W rozważaniach na temat przestrzeni edukacyjnej związanej z systemem edukacji do zrównoważonego rozwoju w Szwecji przydatne będą trzy ostatnie paradygmaty:

- konstruktywistyczno-rozwojowy – w myśl którego edukacja jest powiązana z organizacją środowiska edukacyjnego, w którym dziecko bada, eksperymentuje i wchodzi w różne relacje społeczne z nauczycielem–organizatorem, kreatorem i innymi wychowankami–naukowcami;
- konstruktywistyczno-społeczny – w którym edukacja związana jest z negocjowaniem znaczeń pojęć potocznych i naukowych, współdziałaniem z członkami wspólnoty dzieci i nauczycielem jako doradcą, przewodnikiem;
- krytyczno-emancypacyjny – traktujący edukację jako: skłanianie do krytycznej oceny presumpcji społecznych, które zniekształcają obraz rzeczywistości; opór przed oczywistym widzeniem świata i problemów społecznych, ekologicznych, zagrożeń ekonomicznych; stałe rozwijanie kompetencji emancypacyjnych; ciągłe angażowanie się w politykę, np. dla zrównoważonego rozwoju.

Współczesny model edukacji w Szwecji ma za zadanie wspierać wychowanka w rozwoju jego potencjału edukacyjnego zgodnie z ideą zrównoważonego rozwoju. Dziecko w wieku przedszkolnym jest postrzegane jako niepowtarzalny, aktywny podmiot uczący się, który poprzez właściwą edukację będzie mógł przekształcać świat w kierunku harmonii i równowagi. Dziecko rozwijające się w odpowiedniej otwartej przestrzeni edukacyjnej (ibidem, p. 461) charakteryzuje się poczuciem sprawstwa, motywacją, ciekawością poznawczą, samodzielnością badawczą, aktywnością twórczą, kreatywnością, odpornością emocjonalną, umiejętnością planowania i organizowania własnych działań i umiejętnością korzystania z różnych źródeł informacji. Jest otwarte na zdobywanie wiedzy, rozwijanie umiejętności oraz przejawianie zachowań i postaw

sprzyjających zrównoważonemu rozwojowi. Jest to możliwe dzięki uwzględnieniu w organizacji procesu edukacyjnego zagadnień dotyczących m.in.:

- ochrony środowiska,
- racjonalnego gospodarowania zasobami naturalnymi,
- zdrowego stylu życia,
- sprawiedliwego podziału dóbr,
- tolerancji (wrozumiałości dla odmienności wynikającej np. z różnic kulturowych, poszanowania cudzych poglądów, uczuć, upodobań, wiary, obyczajów i postępowania),
- walki z ubóstwem,
- poszanowania wspólnych zasobów,
- tworzenia pokojowych, inkluzywnych społeczeństw.

Realizacja strategii zrównoważonego rozwoju w toku edukacji formalnej jest możliwa nie tylko dzięki uwzględnieniu określonych treści w programach kształcenia, ale również (w przypadku najmłodszych może przede wszystkim) dzięki przemyślanej przestrzeni edukacyjnej. W odpowiednio zorganizowanym środowisku dziecko staje się wrażliwe na potrzeby innych, krytyczne i zaangażowane w rozwiązywanie problemów i podejmowanie wyzwań, jakie stawia codzienna rzeczywistość.

Proponowana przez Michela Foucaulta i Dorotę Klus - Stańską refleksja nad władzą w ogóle, zmusza do namysłu nad kategorią skutków określonych praktyk edukacyjnych pomijających edukację do zrównoważonego rozwoju (Foucault, 1998; Klus-Stańska, 2004, p. 9, 25, 33).

Dziecko w trakcie edukacji w szwedzkiej placówce oświatowej ma doświadczać: „autonomii i sukcesu, twórczej radości uczenia się, nabierać wiary we własne możliwości, być stymulowane rozwojowo, uczyć się samokontroli i samooceny” (Andrzejewska, 2010, p. 61). Szwedzki nauczyciel małego dziecka – jako budowniczy systemu jego wiedzy, np. z zakresu ekologii, praw obywatelskich – musi stale czuwać nad obszarami kontroli dziecięcej aktywności, jego czasu i przestrzeni. Bardzo ważne dla wychowanka jest, aby nauczyciel świadomie i umiejętnie wykorzystał jego aktualne możliwości i potencjał do rozwijania oraz kształtowania nowych kompetencji w różnych przestrzeniach edukacyjnych.

W pracy z dzieckiem nauczyciel troszczy się szczególnie o podmiotowe relacje z nim. Świadomie i konsekwentnie obdarza je uwagą, zainteresowaniem,

poszerza pole jego samodzielności w działaniu i decydowaniu, uczy odpowiedzialności, pozwala na realizację pomysłów dziecka, przyznaje mu prawo do błędu i uczy pokonywania drogi od porażki do sukcesu.

Nauczyciel z wielkim wyczuciem podtrzymuje wiarę we własne siły, daje wszystkim wychowankom okazje do przeżywania sukcesów, nabywania wiary we własne możliwości i budowania wyważonej samooceny.

Szwedzki nauczyciel w zakresie przygotowania środowiska edukacyjnego – określanego za Klus-Stańską jako wspierające dziecięce konstruowanie znaczeń – w obszarze zrównoważonego rozwoju przygotowuje przestrzeń do:

- doświadczania nowego,
- kontaktu ze zróżnicowanym środowiskiem rówieśników i wychowawców,
- działania według własnego pomysłu, planu i strategii,
- doświadczania różnych kultur,
- odczytywania różnych interpretacji znaków, kodów, rytuałów, języków,
- polisensorycznej eksploracji,
- konstruowania w umyśle uogólnień, wniosków,
- podejmowania prób poszukiwania prawdy na temat problemów świata, ekologii, ekonomii społeczeństw (Klus-Stańska, 2004, p. 25).

Nauczyciel świadomie tworzy przestrzenie, w których dziecko przeżywa konflikt poznawczy, dobiera bogate środowisko materialne, planuje w przedszkolu czas na zabawy i uczenie się, ubogaca relacje społeczne o stały kontakt z Innym (innej narodowości, religii, posługującym się innym językiem, mającym inne przekonania).

Nauczyciel w przestrzeni edukacyjnej przygotowuje dziecku zadania, które mają określoną naturę i strukturę, np. zadania o charakterze przestrzennym, dostatecznie trudne i zawierające cechy nowości, sprzyjające rozwojowi potencjału wychowanka. Zadania proponowane chociażby w formie projektów są nowymi wyzwaniem, są trudne, ale i atrakcyjne, spostrzegane przez dziecko jako możliwe do wykonania i zgodne z jego osobistym spostrzeganiem sensu ich wykonania.

Głównym celem organizacji przestrzeni do wspólnego konstruowania znaczeń jest ułatwienie dzieciom podejmowania różnorodnych form aktywności w złożonym społecznie, emocjonalnie, intelektualnie i fizycznie otoczeniu.

Dziecko w szwedzkim przedszkolu, tworząc w umyśle wiedzę o świecie i samym sobie, ma za zadanie:

- działać na dostępnym rozwojowo materiale, najpierw na przedmiotach, później na ich odpowiednikach symbolicznych (Dolya, 2007),
- manipulować,
- eksplorować,
- dokonywać transformacji dostępnych materiałów,
- dokonywać wyborów,
- podejmować decyzje,
- negocjować znaczenia.

Konstruowaniu znaczeń sprzyja praca metodą projektów. W projektach dzieci uczą się wykorzystywać różne źródła informacji, książki, albumy, media elektroniczne, rozmowy z nauczycielem, ekspertami z różnych dziedzin, rodzicami. Poszukiwanie źródeł wiedzy zachęca do eksploracji otoczenia fizycznego i społecznego.

Inną rolą nauczyciela jest aranżacja sali przedszkolnej. Nauczyciel w zróżnicowanych kulturowo grupach przedszkolnych i klasach szkolnych tworzy przestrzenie typu:

- kącik książek i wiedzy (w nim dzieci gromadzą ulubione pozycje książkowe przyniesione z domu, umieszczają własnoręcznie zrobione książeczki, słuchają tekstów czytanych przez nauczyciela czy same oddają się lekturze książek);
- kącik poznania kultury, języków i religii członków grupy, w którym dzieci: przeglądają albumy, pocztówki; poznają znaczenie wybranych przedmiotów, np. berło, tron, korona – władza, tort, świeczki – urodziny; rozpoznają i reagują na umowny znak, symbolikę; uczą się interpretowania znaków w szerszym kontekście. W kąciku mogą znajdować się zadania wymagające percepcji materiału symbolicznego;
- kącik teatralny;
- kącik odkrywcy;
- kącik wspólnych zabaw;
- kącik odpoczynku;
- kącik poznania świata;

- kącik patriotyczny i włączający, inkluzywny (dzieci poznają symbole i znaki np. flaga krajów z których pochodzą dzieci, godło kraju, barwy narodowe);
- kącik przyrodniczy, w którym dzieci poznają kalendarz pogody i symbole w nim wykorzystywane, rozpoznają pory roku, opisują zmiany zachodzące w przyrodzie, odczytują temperaturę, itp.
- kącik przygód, np. z wycieczek i wyjść na plac zabaw.

Zakończenie

Dobra edukacja powinna stwarzać przestrzeń umożliwiającą wspieranie wszechstronnego rozwoju jednostki i oferować rozwiązania odpowiadające potrzebom i oczekiwaniom współczesnego człowieka i współczesnego społeczeństwa. Wczesna edukacja dziecka, począwszy od kształcenia na poziomie przedszkola, nie może infantylizować dzieciństwa, możliwości wychowanków i poruszać się w tematach łatwych, niedyskusyjnych i dla wszystkich przyjemnych. W ramach oddziaływań dydaktycznych konieczne wydaje się podejmowanie także problematyki trudnej, ale ważnej dla życia w dzisiejszym świecie.

Edukacja w Szwecji już od małego dziecka wymaga krytycznej oceny siebie, wchodzenia w relacje z otoczeniem, rozwiązywania problemów istotnych z punktu widzenia jednostkowego i społecznego. Środowisko rodzinne, instytucje edukacyjne i społeczność lokalna, realizując strategię edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, nie czekają na stworzenie nowej lepszej przyszłości, ale wspólnie z każdym – nawet najmłodszym – członkiem wspólnoty tworzą harmonijną, inkluzywną rzeczywistość na miarę współczesnych problemów i wyzwań.

BIBLIOGRAPHY:

- Bakalarczyk, R. (2011). Pre-school education in Sweden – lessons for Poland. *Analizy Norden Certrum*, 4, 1 - 11.
- Bałachowicz, J. (2016). The idea of sustainable development in pedagogical theory. In: L. Tuszyńska (ed.), *Education for sustainable development from the perspective of the challenges of a knowledge society*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Batorczak, A. (2007). Indicators of education for sustainable development. In: A. Kalinowska, E. Lenart (eds.), *Selected issues in ecology*

- and environmental protection. Theory and practice of sustainable development. A selection of lectures from the years 2004 - 2007, Warszawa: Uniwersyteckie Centrum Badań nad Środowiskiem Przyrodniczym.
- Dolya, G. (2007). The Technology of Child Development "Key to Learning". Warszawa: Transfer Learning.
- Foucault, M. (1998). Discipline and Punish: The Birth of the Prison. Warszawa: Biblioteka ALETHEIA.
- Jutvik, G., Liepina, I. (eds.) (2008), *Education For Change: A Handbook For Teaching And Learning Sustainable Development*, Baltic University Programme.
- Kafel, K. (2007). Exploring definitions of sustainable development. In: A. Kalinowska, E. Lenart (eds.), Selected issues in ecology and environmental protection. Theory and practice of sustainable development. A selection of lectures from the years 2004 - 2007, Warszawa: Uniwersyteckie Centrum Badań nad Środowiskiem Przyrodniczym.
- Klus-Stańska, D. (2004). The world of children's meanings – searching for theoretical contexts. In: D. Klus - Stańska (ed.) The world of children's meanings, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska, D. (2009). Early school pedagogy discourses. In: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (eds.), Early school pedagogy discourses, problems, and solutions, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lewandowska, E. (2016). From the idea of sustainable development (SD) towards the idea of education for sustainable development (ESD). In: A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska (eds.), The concept of sustainable development in the education of teachers of the early years of elementary school, Warszawa: APS.
- Lieder, W. (2014). Education in the Swedish model of a welfare state. *Analizy Norden Centrum*, 1 (21), 1 - 13.
- Pasterniak, W. (1995). Educational space. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego.
- Pawłowski, A. (2009). Theoretical determinants of sustainable development. *Rocznik Ochrona Środowiska*, 11, 985-994.
- Piontek, B. (2002). The concept of sustainable and stable development in Poland. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Surina, I. (2010). Considerations of educational space – from theory to educational practice. In: I. Surina (ed.), Educational space confronted

with social challenges and expectations, Kraków: Oficyna Wydawnicza “Impuls”.

Walosik, A. (2013). Sustainable development through education. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

<http://eurydice.org.pl/systemy-edukacji-w-europie> (access: 2016, 11, 16)

<http://www.edunews.pl/system-edukacji/522-mapa-spolecznych-umiejetnosci-xxi-wieku> (access: 2016, 12, 04)

<http://www.skolverket.se/skolformer/gymnasieutbildning/gymnasieskola/program-och-utbildningar/nationella-program> (access: 2016, 11, 21)

<http://www.unesco.pl/662/> (access: 2016, 12, 04).