

JÓZEFA BAŁACHOWICZ

AKADEMIA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ IM. M. GRZEGORZEWSKIEJ W WARSZAWIE.
WYDZIAŁ NAUK PEDAGOGICZNYCH
baljola@aps.edu.pl

Idea zrównoważonego rozwoju w edukacji dziecka

The Idea of Sustainable Development in the Child's Education

STRESZCZENIE

Zagadnienie idei zrównoważonego rozwoju niezbyt często pojawia się w rozważaniach na temat modernizacji szkoły czy możliwości zmiany modelu i kultury edukacji dziecka w Polsce. Zazwyczaj tę ideę łączymy z edukacją ekologiczną lub edukacją środowiskową. Tymczasem okazuje się, że sięgnięcie do nowego narzędzia myślenia o zmianach w edukacji dzieci, jakim jest idea zrównoważonego rozwoju, otwiera nowe możliwości poszukiwań. Autorka artykułu proponuje odczytanie pedagogicznych wymiarów tej idei i wykorzystanie pojawiających się wartości do przebudowy myślenia o edukacji wczesnoszkolnej oraz znalezienie nowych rozwiązań praktycznych konstruowania środowiska uczenia się. Inspiracją do tych poszukiwań była realizacja projektu „Edukacja Środowiskowa dla Zrównoważonego Rozwoju w Kształceniu Nauczycieli”, realizowanego przez zespół projektowy Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie i Uniwersytetu Agder w Kristiansand.

Słowa kluczowe: idea zrównoważonego rozwoju; nowe paradygmaty edukacji; wartości wczesniej edukacji; norweskie inspiracje zmian

WSTĘP

Dyskusja nad modernizacją edukacji jest niezmiennie związana z jej reformowaniem, a potrzeba unowocześnienia jest na stałe wpisana w kondycję szkoły. W jakim kierunku powinny podążać te reformy? Co jest sednem unowocześnienia szkoły? Jaka powinna być edukacja dziecka? Pytania możemy mnożyć, ale – jak podkreśla J. Delors – zasadniczy kierunek tych zmian wyznacza przyszłość, musimy „myśleć o naszej przyszłości i wspólnie ją budować” (Delors 1998, s. 14). Podobnie kwestie reformy edukacji u progu XXI w. ujmował J. Bruner w książce *Kultura edukacji*, stwierdzając:

(...) potrzebujemy standardów i zasobów w celu usprawnienia rozwiązywania niezliczonych zadań, którym szkoły stawiają czoła. Jednak same zasoby i standardy nie wystarczą (...). Potrzebujemy reformy szkolnictwa przeprowadzonej z większą świadomością tego, dokąd zdążamy, oraz z głębszym przekonaniem, jakimi ludźmi chcielibyśmy się stać (Bruner 2006, s. 166–167).

W podobnym duchu można przywołać wiele wypowiedzi, które dotyczą fundamentalnych kwestii wczesnej edukacji, dającej podwaliny pod całościowy rozwój człowieka. Jak te podwaliny ująć w kategoriach wartości? Jak je włączyć w działania edukacyjne? Czy jest to możliwe we współcześnie funkcjonującym, zamkniętym, z góry określonym, instrukcyjnym modelu edukacji? (Bałachowicz 2015)

Proponuję rozważenie tych pytań w kategoriach idei zrównoważonego rozwoju, z odwołaniem do projektu polsko-norweskiego realizowanego pod moim kierunkiem w Zakładzie Wczesnej Edukacji Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie¹.

IDEA ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU – MYŚLENIE O NASZEJ WSPÓLNEJ PRZYSZŁOŚCI

Początek kształtowania się idei zrównoważonego rozwoju sięga końca lat 60. ubiegłego stulecia, kiedy pojawiła się świadomość zagrożeń dla człowieka i jego środowiska życia. Wprawdzie był to czas kontynuacji wielkiego przyspieszenia industrialnego, ogromnych zmian cywilizacyjnych, które radykalnie odmieniły życie człowieka, ale przyniosły też wiele nieprzewidywanych zmian wynikających z przyjętego modelu gospodarki. Stopniowo narastające konflikty, paradoksy i ryzyka nie tylko dotyczyły świata życia jednostki, ale także taka sytuacja zaczęła dotyczyć całego społeczeństwa w wymiarze globalnym.

Kondycję społeczeństwa przemysłowego w latach 70. XX w. E. Fromm opisał w następujący sposób:

Wielka obietnica nieograniczonego postępu – obietnica panowania nad przyrodą, materialnego dostatku, największego szczęścia dla jego największej liczby osób i nieskrępowanej wolności osobistej – podtrzymywała nadzieję i wiarę pokoleń od zarania epoki przemysłowej. (...) Wraz z postępem przemysłowym, (...) rosło nasze poczucie, iż oto znaleźliśmy się na drodze wiodącej do nieograniczonej produkcji, a co za tym idzie nieograniczonej konsumpcji, że technika czyni nas wszechmocnymi, a nauka – wszechwiedzącymi. Że oto znaleźliśmy się na drodze do stania się bogami, nadnaturalnymi istotami, które mogą wykreować drugi świat, używając świata przyrody niczym klocków nowego stworzenia (Fromm 2000, s. 35–36).

¹ Projekt współfinansowany ze środków funduszy norweskich i krajowych zgodnie z umową nr FSS/2014/HEI/W/0017/U/0029.

Cytat ten wprowadza nas w samo centrum refleksji nad cywilizacją postępu, przyznawanej sobie pozycji człowieka i wyznawanej „religii industrialnej”. Jednak za władczy stosunek człowieka do swojego środowiska, „podbój przyrody”, za wzrost standardu materialnego i poziomu zachodnich społeczeństw przychodzi nam płacić wysoką cenę. Uświadomiliśmy sobie, że wąsko rozumiany postęp, oparty na dotychczasowym modelu myślenia o rozwoju gospodarczym, jest zagrożony z powodu wyczerpywania się zasobów, surowców i naturalnych źródeł energii, jest przyczyną degradacji naturalnego środowiska człowieka, co ma wpływ na jakość naszego życia i życie przyszłych pokoleń. Przez ekspansywny rozwój gospodarczy człowiek wprowadził do naturalnego środowiska bardzo poważne i nieodwracalne zmiany.

Bardzo wyraźny alarm dla świata w wyniku dostrzeżenia kryzysowej sytuacji ogłoszono wraz z przedstawieniem raportu *Człowiek i jego środowisko*, zwanego raportem U Thanta. Wraz ze wstępną diagnozą świata przemysłowego został zarysowany kierunek przeciwdziałania pojawiającym się kryzysom i zagrożeniem wynikającym z dotychczasowego modelu postępu i ludzkiej gospodarki. W tym czasie zaczął się konkretyzować nowy horyzont odpowiedzialności moralnej za człowieka i jego środowisko życia. Pojawiły się utopistyczne koncepcje budowy „zdrowego społeczeństwa”, „ludzkiej samorealizacji” oraz „idea zrównoważonego rozwoju”.

„Zrównoważony rozwój” to termin wieloznaczny; chociaż od lat używany w dokumentach międzynarodowych, aktach prawnych i literaturze naukowej, jest trudny do zdefiniowania. Niejednoznaczność terminu jest z jednej strony „życiodajna”, pozwala na wielorakie interpretacje, ale z drugiej strony ogranicza jasne porozumienie. Ta niejednoznaczność i ogólnikowość znalazła odzwierciedlenie w różnorodności definicji, a wraz z biegiem czasu poszerzało się pole problemowe tego pojęcia (Hopwood, Mellor, O'Brien 2005, s. 13). Pierwszy etap obejmował przede wszystkim uświadomienie sobie przez społeczność Zachodu zagrożeń wynikających z ekspansywnej gospodarki przemysłowej, pojawienie się ostrzeżeń, podjęcie debaty i ustalenie wstępnej diagnozy przyczyn zagrożeń. Kolejny etap dotyczył pierwszych reform, związanych szczególnie z zarządzaniem naturalnymi zasobami, i trwał do drugiego etapu diagnozy „granic wzrostu” (Maedows, Maedows, Randers 1995). Wtedy społeczność międzynarodowa zaczęła wyznaczać moralną granicę naszej wolności w zakresie eksploatacji naturalnego środowiska. Etap transformacji społecznych, kulturowych i gospodarczych szczególnie przybrał na sile na przełomie wieków i z różną intensywnością jest nadal implementowany w różnych dziedzinach życia, w tym w edukacji.

Pojęcie zrównoważonego rozwoju (*Sustainable Development*) po raz pierwszy wymieniono w raporcie ONZ *Nasza Wspólna Przyszłość (Our Common Future)* w 1987 r. i w Agendzie 21 (Tuszyńska 2015), wyznaczając dbałości o środowisko życia jedną z podstawowych funkcji w dalszym rozwoju cywilizacyjnym świata, obok gospodarki i spraw socjalnych. Pełniejszy humanistyczny wymiar koncepcji idei zrównoważonego rozwoju sformowano we wspomnianym raporcie przygotowanym pod kierunkiem G. Harlem Brundtland. Od tego czasu przyjęło się powszechnie definiowanie zrówno-

ważonego rozwoju w następującej formie: „(...) zrównoważony rozwój to taki, który gwarantuje zaspokojenie potrzeb obecnych pokoleń, nie zagrażając zdolności przyszłych pokoleń do zaspokajania ich własnych potrzeb” (Pawłowski 2009). Zrównoważony rozwój dotyczy przede wszystkim relacji między ludźmi, pokoleniami żyjącymi współcześnie i w przyszłości oraz relacji między człowiekiem a jego środowiskiem życia. Ta wykładnia ma w pełni wymiar moralny i pedagogiczny, bowiem dotyczy kanwy myślenia i działania pedagogicznego, jaką jest służba integracji międzypokoleniowej i wewnątrzpokoleniowej, dbałość o środowisko życia i pomyślny rozwój człowieka (Bałachowicz 2016a, s. 13–14). Pomimo tego, że w kontekście uświadomienia zagrożeń idea zrównoważonego rozwoju zyskała szybko popularność, to sformowanie wynikających z niej praktycznych rozwiązań nie było łatwe. Debaty i dyskusje nad wypełnieniem jej kształtu i możliwością międzynarodowych działań podejmowano na kolejnych konferencjach ONZ i w innych gremiach międzynarodowych.

TROPY IDEI ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU W MYŚLENIU PEDAGOGICZNYM

Od samego początku formowania się idei zrównoważonego rozwoju zwracano uwagę na zasadniczą rolę edukacji jako ważny czynnik przemian mentalnych ludzi, czynnik pobudzający ludzki potencjał do przeciwdziałania kryzysom i do podjęcia działań zwiększających obszar ludzkiej odpowiedzialności za przyszłość. Pedagogika jest tą dyscypliną naukową, od której – nie bez racji – oczekuje się pomocy w rozwiązywaniu problemów nękających współczesnych ludzi. Pedagogika jako teoria i praktyka społeczna nie może uchylać się od rozwiązywania problemów, które nie tylko są związane z wychowaniem jednostki, ale również dotyczą trwania i rozwoju człowieka w szerokich relacjach w środowisku życia.

Należy pamiętać, że w tym czasie, kiedy na Zachodzie formowała się myśl o odpowiedzialności za przetrwanie człowieka i jego warunki życia, Polska była „za żelazną kurtyną”, a monopartyjna polityka nie była otwarta na nowe wyzwania. Mimo to do teorii pedagogicznej przenikały nowe idee, myśli i wyzwania edukacyjne – szczególnie za sprawą raportów Klubu Rzymskiego, ONZ i UNESCO, których idee i nowe kategorie odnosiły się do edukacji i w różnym zakresie były twórczo włączane do teorii pedagogiki. Nie były to tylko raporty o charakterze diagnozy zachodzących przemian cywilizacyjnych oraz kulturowych. Zawierały one nowe wizje przyszłości, nowe kategorie postrzegania świata, nową etykę i wyzwania edukacyjne. Raporty były zatem wyrazem dążeń i troski społeczności międzynarodowej w obliczu pojawiających się zjawisk kryzysowych oraz zagrożeń i na tym tle wskazywały nowe problemy teoretyczne i metodologiczne współczesnej edukacji.

Nie jest sprawą przypadku, że w 1972 r., kiedy ukazał się raport Klubu Rzymskiego pt. *Granice wzrostu*, pokazujący zagrożenia wynikające z dotychczasowego modelu

gospodarki, wydano kolejny raport, tym razem pod redakcją E. Faure'a, o symbolicznym już tytule *Uczyć się, aby być* (Faure 1975). Dekada lat 70. poprzedniego wieku była znaczącym okresem przekształcania edukacyjnej świadomości w Europie Zachodniej, otwarciem na edukacyjne priorytety o orientacji humanistycznej. Tradycyjnie rozumiana pedagogika stopniowo ulegała systematycznemu rozszerzeniu w kierunku nowych zobowiązań, z określeniem nowych horyzontów odpowiedzialności moralnej człowieka za świat. Wcześniej chodziło raczej o przygotowanie człowieka do pracy, zastanego świata, a nie o naprawę świata. Alarmistyczne diagnozy gospodarcze i traumatogenny potencjał zmian społecznych prowadziły do zakwestionowania wartości i stylu życia (Sztompka 2012). Dominujące wcześniej przez lata w środowisku pedagogicznym operowanie kategoriami wzrostu ilościowego czy „eksplozji oświatowej”, jednostronna troska o rozstrzygnięcia natury strukturalno-organizacyjnej zostały wzbogacone o kategorie jakościowe – zwracano uwagę na humanistyczną orientację podejmowanych działań, role wybieranych wartości, kształtowanie ludzkich postaw. Z tego okresu pochodzi idea edukacji w duchu „nowego humanizmu”, trzeciej kultury, która „odhumanizowanej edukacji” ma przywrócić jej właściwy wymiar (Wojnar 2001, s. 28). Stawiano i stawia się nadal pytania: jak możemy ocalić człowieka, jak zmienić edukację, aby nadać sens działaniom wyzwalamym bogactwo ludzkich możliwości, jak budować lepszy świat ludzi, a nie rzeczy. Proponowano wtedy edukację w kierunku „pełni człowieczeństwa”, rozbudzającą zdolności do kształtowania własnej osoby, uwzględnianie wielorakiego bogactwa natury ludzkiej, integralny rozwój wszystkich aspektów osobowości, edukacji „odwołującej się do wrażliwości, aktywności, wyobraźni, a bazującej na inspiracji, animacji, pobudzaniu – zamiast na przekazie intelektualnym” (Wojnar 1984, s. 11).

Raport *Uczyć się, aby być* wyostrzył problematykę samorealizacji, obowiązek ciągłego uczenia się i nieustannego „rośnięcia”, przekraczania własnych osiągnięć i własnych ograniczeń, na miarę nowych, wciąż otwierających się możliwości. „Człowiek musi stale się uczyć, aby żyć i ciągle stawać się na nowo” (Faure 1975, s. 301). Jak podkreślał B. Suchodolski:

(...) koncepcja edukacji permanentnej nie odnosi się jedynie do kształcenia dorosłych, ujawnia natomiast ciągły charakter kształcenia ludzkiej istoty. (...) Koncepcja edukacji permanentnej pojawia się jako czynnik pozwalający lepiej zrozumieć edukację w sensie integralnym i humanistycznym. (...) Edukacja staje się zarazem bardziej zindywidualizowana i bardziej uspołeczniona (Suchodolski 2003, s. 45–47).

Dalej ten badacz pisze, że może ona stać się też istotną odmianą szczęścia, rodzajem walki z alienacją od świata rzeczy i opresyjnych struktur społecznych (Suchodolski 2003, s. 53–54). Bogactwo duchowe, „zwielokrotnienie wymiarów człowieka” dotyczących aspektów osobowości, decyduje o podstawowym wyborze wartości, motywacji i stylu życia.

Idea permanentnego uczenia się, pojmowanie edukacji jako samoedukacji, wspieranie rozwoju „człowieka integralnego”, zdolnego do przekraczania swoich własnych dokonań i swoich własnych ograniczeń – to podstawowe kategorie, które zostały wyraźnie podkreślone w raporcie E. Faure’a. Przez wyzwalamie sił duchowych i „zasobów twórczych” człowieka edukacja zdaje się wyraźnie być spleciona z ideą zrównoważonego rozwoju w kierunku naprawy świata.

Kolejny raport Klubu Rzymskiego dotyczący zagadnień pedagogicznych: *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* (Botkin, Elmandjra, Malița 1982), nawiązuje do zagrożeń dalszego niekontrolowanego rozwoju gospodarczego i proponuje rozumieć uczenie się jako wyzwalamie nieograniczonych możliwości umysłowych człowieka w kontekście wyzwań przyszłości. „Za wzrostem tworzonych przez ludzi komplikacji nie nadąży postęp naszych umiejętności” (Botkin, Elmandjra, Malița 1982, s. 48). Autorzy wspomnianego raportu proponują więc nową definicję uczenia się:

Pojęcie uczenia się (*learning*), tak jak będziemy posługiwać się tym terminem, należy rozumieć szeroko. Wykracza ono poza konwencjonalną treść, łączoną zwykle z oświatą (*education*) i nauczaniem szkolnym (*schooling*). Uczenie się oznacza dla nas rodzaj takiej postawy zarówno wobec wiedzy, jak i wobec życia, w której akceptuje się znaczenie ludzkiej inicjatywy. Obejmuje ono opanowywanie i wdrażanie nowych metodologii, nowych umiejętności, postaw i wartości niezbędnych do życia w świecie pełnym zmian (Botkin, Elmandjra, Malița 1982, s. 50).

Dla pełniejszego wyjaśnienia nowego pojęcia uczenia się autorzy odwołują się do różnic w rozumieniu uczenia się zachowawczego i uczenia się innowacyjnego oraz uzasadniają potrzebę odejścia od uczenia się zachowawczego na rzecz uczenia się innowacyjnego.

Innowacyjne uczenie się można opisać za pomocą następujących kategorii:

- rozumienie, uczenie się ze zrozumieniem, przez rozumienie i dla rozumienia złożoności, paradoksów i konfliktów, wyboru wartości, równoważenia sprzeczności itd.,
- konstruowanie znaczeń, uczenie się społecznego konstruowania znaczeń, podejmowania dyskusji i współpracy,
- uczenie się uczestniczące, partycypacyjne, uczestniczenie jako działanie społeczne, tworzenie solidarności w przestrzeni, uczenie się w realiach lokalnych,
- uczenie się w interakcjach społecznych, uczenie się w kooperacji, tworzenie relacji i sieci społecznych,
- uczenie się kontekstowe, uczenie się w kontekście stosowania norm, wzorów – nadawanie im treści w kontekście, wzbogacanie zasobów kontekstu – środowiska, rozwiązywanie problemów globalnych w kontekście – w najbliższym środowisku (myśl globalnie, działaj lokalnie),

- uczenie się antycypacyjne, uczenie się dostrzegania alternatywnych układów odniesienia, możliwości i alternatywnych projektów rozwiązań,
- uczenie się twórcze,
- kierowanie się wartościami, umiejętność dostrzegania konfliktów, poszukiwania rozwiązań przez dialog z innymi jednostkami.

Zdaniem autorów raportu *Uczyć się – bez granic* innowacyjne uczenie się jest warunkiem dla przetrwania i zachowania godności ludzkiej. Kształt cywilizacji to nie tylko ekspansja nauki i techniki, ale nade wszystko rozwój oświaty i kultury, relacji społecznych i wzajemnej troski, a zatem akcent trzeba przesuwac w kierunku „jakości człowieka”, a także związków między człowiekiem a współtworzonym przez niego światem. Osiągnięcie celów finalnych w zakresie nowego wychowania człowieka wymaga wdrażania dwóch wartości: autonomii i integracji. Autonomia dotyczy zarówno jednostki, jak i społeczeństwa. „Autonomia, jako cel uczenia się w przypadku jednostki, to osiągnięcie zdolności dokonywania osądów i podejmowania decyzji cechujących się osobistą niezależnością i wolnością. Człowiek autonomiczny nie musi czekać na instrukcje” (Botkin, Elmandjra, Malița 1982, s. 91). Potrafi on uwzględniać ograniczenia zewnętrzne, krytycznie myśleć, być odpowiedzialnym. W każdym razie autonomia wchodzi w skład podmiotowego bycia jednostki w świecie, w skład cech osobowości demokratycznej. Jednak przypomnę za autorami publikacji, iż autonomia musi być celem uczenia się, a można ją rozwijać wtedy, kiedy samo uczenie się jest procesem sprawowania autonomii. Dodam jeszcze, że sprzyja temu partycypacja, zaangażowanie, uczenie się antycypacyjne, myślenie krytyczne, odpowiedzialne podejmowanie decyzji itd. Autonomia jednostki jest podstawą osobowości demokratycznej i tworzenia wspólnoty obywatelskiej.

Jako kolejny cel innowacyjnego uczenia się autorzy omawianej publikacji wskazują integrację. Dla jednostek stanowi ona sedno stosunków międzyludzkich, a dla społeczeństw oznacza wzajemną zależność. Integracja to nie jest zniesienie czy ograniczenie autonomii, lecz wzajemne równoważenie, uwzględnianie dwóch wartości będących w antynomii. Dotyczy to również współpracy w skali globalnej, integracji i tworzenia unii czy podejmowania działań na poziomie międzypaństwowym.

Raport *Uczyć się – bez granic* nie był gotowym projektem reform i zmian oświatowych, ale dostarczył nowych idei i stworzył nowy system kategorii pedagogicznych dla dyskursu o edukacji. Sądzę, że uczenie się innowacyjne i antycypacyjne w tym czasie historycznym w Polsce nie było docenione i nie znajdowało nawet właściwego gruntu w samej pedagogice. Już w przedmowie do polskiego wydania B. Suchodolski, redaktor naukowy omawianego raportu, sygnalizował przynajmniej powściągliwe oceny wobec propozycji pedagogicznych autorów. Między innymi stwierdził, że program edukacji nastawionej na rozwój globalnej cywilizacji jest programem bardzo wąskim i utylitarnym, a alternatywa uczenia się „zachowawczego” i „antycypacyjnego” może dotyczyć tylko wyższych szczebli nauczania, ale nie dotyczy nauczania elementarnego, które „z samej natury musi mieć charakter zachowawczy, a nie antycypacyjny”

(Suchodolski 1982, s. 12). Natomiast „opowiedzenie się po stronie uczenia się innowacyjnego i antycypacyjnego odcina nas od humanistycznej problematyki wartości i sensu życia, jego duchowej i moralnej jakości” (Suchodolski 1982, s. 13), chociaż na s. 99 i dalej autorzy podnoszą kwestie wartości, stwierdzając: „(...) najważniejszym spośród wszystkich elementów, jakie uczestniczą w procesie uczenia się, są wartości”. Te zastrzeżenia B. Suchodolskiego nie znajdują uzasadnienia w treści publikacji *Uczyć się – bez granic*, a zawarte w niej postulaty i kategorie pojęciowe czekają na nową interpretację. Szczególnie podnoszona w tym raporcie kwestia wartości w edukacji jest nadal pomijana w „edukacji nastawionej na standardy” (Bałachowicz 2016b).

NOWE PARADYGMATY EDUKACJI W XXI W.

Poszerzone założenia edukacji w kontekście koncepcji zrównoważonego rozwoju znajdujemy w raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI w. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*.

Najogólniej współcześnie rozwój nie może być więc utożsamiany tylko z ekspansją gospodarczą i technologiczną, a musi uwzględniać wymiar etyczno-społeczny i ekologiczny. Łączy się to z rozumieniem prawa człowieka do zdrowego i produktywnego życia w zgodzie z przyrodą oraz określaniem człowieka jako podmiotu rozwoju zrównoważonego, z jednoczesnym poszanowaniem prawa przyszłych pokoleń do rozwoju. Edukacja musi zatem odejść od wąskiego rozumienia rozwoju, w tym również rozumienia nauczania jako tylko przekazywania wiedzy, a rozumieć rozwój ludzki jako proces mający na celu poszerzenie możliwości człowieka – jednostki i całego społeczeństwa, ale mając na względzie troskę o środowisko naturalne (Bałachowicz 2015, s. 28).

Najważniejszym zadaniem edukacji w XXI w. jest umożliwienie ludzkości kierowania swoim własnym rozwojem. Jest to odwieczne pragnienie człowieka. Chociaż żadna społeczność nie jest w stanie wznieść skutecznego muru obronnego przed zagrożeniami, które uniemożliwiają skuteczne planowanie, to jednak rozwój wiedzy i refleksyjność człowieka umożliwiają stopniowe diagnozowanie i zapobieganie starym i nowo powstającym zagrożeniom (Kleer, Kleiber 2015). W efekcie globalizacji i upowszechniania zagrożeń dotyczą one każdego z nas i każdy z nas może im przeciwdziałać. Edukacja, przyjmując za podstawę warunku rozwoju odpowiedzialne uczestnictwo jednostek i wspólnot, powinna umożliwić każdemu człowiekowi zdobycie kompetencji etycznych do decydowania o swoim losie tak, aby mógł przyczynić się również do postępu społeczeństwa w imię idei zrównoważonego rozwoju. Komisja rekomenduje taką koncepcję edukacji, która wychodzi poza utylitarne rozumienie kształcenia, stwierdzając, że „zadaniem edukacji nie jest wyłącznie dostarczanie światu gospodarczemu kwalifikowanych pracowników: nie jest przeznaczona dla istoty ludzkiej jako czynnika ekonomicznego, lecz jako celu

rozwoju” (Delors 1998, s. 81). Sensem edukacji staje się rozwój jednostki i wspólnoty, z uwzględnieniem reprezentowanego przez nie kapitału społecznego i intelektualnego jako pierwszorzędných czynników rozwoju i ciągłości cywilizacyjnej. Wobec tego, zdaniem Komisji, obecnie powinno zmienić się rozumienie edukacji i jej priorytetów – powinno być bliższe edukacji humanistycznej, ze szczególnym nastawieniem na rozwój każdej osoby. „Nowa rozszerzona koncepcja edukacji powinna umożliwić każdej jednostce odkrywanie, pobudzanie i wzmocnienie jej potencjału twórczego – ujawnić skarb ukryty w każdym z nas” (Delors 1998, s. 86). Jest tu wyraźne podkreślenie od czasu raportu E. Faure’a, że naczelnym celem edukacji jest przygotowanie każdej jednostki do twórczego uczestnictwa w kulturze i cywilizacji oraz do jej doskonalenia i rozwoju. Człowiek, istota ludzka, jako cel rozwoju jest postulatem zgodnym z fundamentalnym humanistycznym powołaniem edukacji. Ale przy tym nie chodzi tylko o wewnętrzny rozwój człowieka, lecz o wspieranie kreatywnej roli jednostki w świecie zewnętrznym, co dotyczy świata materialnego i świata informacji oraz w równej mierze świata wartości i relacji międzyludzkich. Człowiek, istota ludzka, jako cel rozwoju wymaga odejścia od wizji instrumentalnej edukacji, typowej dla nowoczesności, na rzecz traktowania jednostki w sposób integralny – spełnienia jednostki, która uczy się, aby być wspólnie.

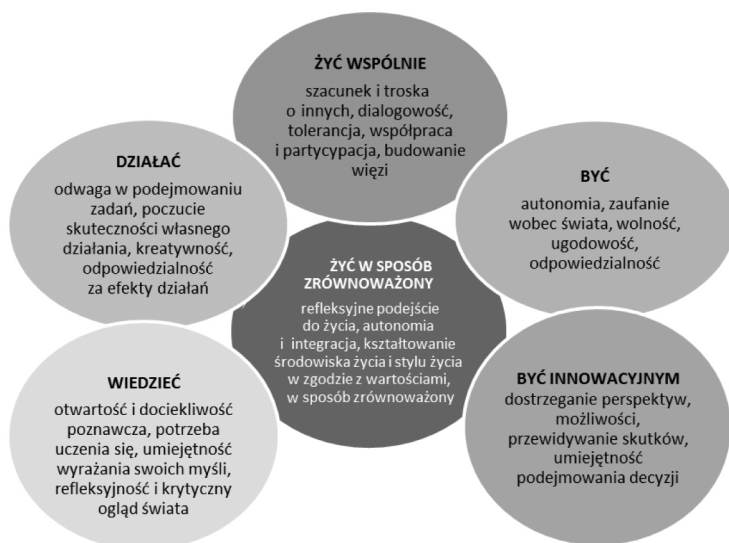
Jeśli uwzględnimy nowe kategorie pojawiające się w raportach międzynarodowych dotyczących uczenia się jako naczelnej strategicznej kompetencji współczesnego człowieka, to współczesne paradygmaty można wyrazić w następujący sposób:

- uczyć się, aby wiedzieć, tzn. aby zdobywać narzędzia rozumienia siebie i świata, poszukiwania wiedzy i mądrości, uczyć się instrumentów uczenia się, aby uczyć się przez całe życie,
- uczyć się, aby działać, aby stosować wiedzę w codziennym życiu, móc oddziaływać na swoje środowisko, działać w nim twórczo i odpowiedzialnie,
- uczyć się, aby żyć wspólnie, aby wykorzystywać wiedzę, wartości i umiejętności do rozumienia innych, uczyć się w kooperacji, uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej, budować obywatelstwo w świecie pełnym współzależności,
- uczyć się, aby być, aby wykorzystywać wiedzę, wartości i umiejętności do osobistego rozwoju, dążyć do poszukiwania wartości i doskonalenia siebie, rozwoju wymiarów estetycznych swego życia, zanurzenia się w kulturze, uczenie się dla samej/samego siebie,
- uczyć się, aby być innowacyjnym, rozumieć złożoności, paradoksy i konflikty, uczyć się dostrzegania alternatywnych układów odniesienia, nowych możliwości i projektów rozwiązań, aby przekształcać siebie, społeczności lokalne i społeczeństwo globalne,
- uczyć się, aby żyć w sposób zrównoważony, rozwijać refleksyjne podejście do życia, uczyć się w kontekście stosowania norm, wyboru wartości, równoważyć sprzeczności, aby kształtować swoje środowisko życia i relacje z nim, swój styl życia w sposób zrównoważony.

WARTOŚCI JAKO CELE I WYMIARY EDUKACJI NA RZECZ ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU

Wdrażanie takiej edukacji, która by promowała idee zrównoważonego rozwoju, nie jest popularne ani łatwe, dlatego proces ten jest monitorowany i promowany na poziomie globalnym i regionalnym. Bardzo wyrazistym przykładem inspirowania działań edukacyjnych na rzecz zrównoważonego rozwoju było ogłoszenie przez ONZ Dekady Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju na lata 2005–2014. Zadaniem Dekady Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju było propagowanie zrównoważonych zachowań, inspirowanie krytycznego i twórczego myślenia, pozwalających znaleźć rozwiązania problemów utrudniających trwały rozwój. Chodziło o poprawę jakości kształcenia i uczynienie z niego kluczowego czynnika rozwoju człowieka oraz przemian cywilizacyjnych. Pojawiło się wiele koncepcji edukacji, które wskazują na ewolucję znaczenia edukacji dla zrównoważonego rozwoju: od edukacji środowiskowej, ekologicznej, po szerokie rozumienie edukacji obejmującej wymiary – etyczny, kulturowy, społeczny, polityczny, ekologiczny czy polityczny (Jickling, Wels 2008). Okazało się, że dotychczasowa edukacja oparta na transmisji i przekazie wiadomości nie jest w stanie podjąć zadań związanych z rozwojem personalnym i wspólnotowym, wzmocnieniem rozwoju społeczeństwa demokratycznego, kierującego się wartościami etycznymi, równości, solidarności, szacunku, odpowiedzialności za jakość życia ludzi w wymiarze lokalnym i globalnym (*Strategia Edukacji dla Zrównoważonego rozwoju* 2008). Chodzi również o rozwój takiego myślenia o świecie, o formach indywidualnych i społecznych praktyk, które przyczyniają się do zrównoważonych zmian w różnych wymiarach życia, z uwzględnieniem potrzeb i praw aktualnych i przyszłych pokoleń. Płaszczyzną wspólnego myślenia o budowaniu edukacji dziecka są wartości, które możemy przedstawić, odwołując się do wcześniej opisanych paradygmatów XXI w. i nowych kategorii uczenia się jednostkowego i społecznego. Uczącego się człowieka możemy dostrzegać w nich jako istotę poznającą świat, istotę społeczną, działającą, istotę duchową, tworzącą wartości i żyjącą w świecie wartości, istotę innowacyjną, istotę poszukującą harmonijnego i zrównoważonego środowiska życia. Wymaga to odejścia od rozumienia kształcenia jako problemu nauczania, treningu przekazu wiedzy – w kierunku paradygmatu uczenia się w kontekście społecznym (Darling-Hommond, Brensford [eds.] 2005), dodam – w kontekście środowiska lokalnego.

Zagadnienie edukacji dla zrównoważonego rozwoju niezbyt często pojawia się w rozważaniach na temat możliwości zmiany modelu i kultury edukacji dziecka w Polsce. Raczej u nas, tak jak w innych krajach, rozwijała się z różnym natężeniem edukacja ekologiczna, której celem było przekazywanie wartości poszanowania przyrody, kształtowanie indywidualnego spojrzenia na problemy degradacji środowiska, poznawanie mechanizmów jej powstawania, wskazywanie źródeł rozwiązywania problemów globalnych, uczenie obserwacji przyrody, aby walczyć z zagrożeniami środowiska (Cichy 2001; Tuszyńska 2008). Pomimo reformy systemu edukacji spo-



Rys. 1. Cele edukacji dla zrównoważonego rozwoju wyrażone w postaci wartości

Źródło: opracowanie własne.

łeczności szkolne cechuje raczej aktywność w realizacji tej problematyki, a dorosłe społeczeństwo angażuje się w niewielkim stopniu we współgospodarowanie i ochronę środowiska na terenie gminy, zaś nauczyciele wskazują na wiele barier w realizacji założeń edukacji środowiskowej. Tych kilka uwag pokazuje, że pedagogika ma wiele do nadrobienia we wsparciu społeczeństwa w kształtowaniu swojego środowiska życia i brania odpowiedzialności za jego jakość. Sama w naszym kraju musi nadrobić wiele zaległości teoretycznych i zrekonstruować praktykę edukacyjną.

IDEA ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU W EDUKACJI DZIECKA W NORWEGII

Interesującym przykładem rekonstrukcji praktyki edukacyjnej w kierunku wychowania dla zrównoważonego rozwoju była edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna w Norwegii. Próbowaliśmy ją poznać i w pewnym stopniu zaimplementować do potrzeb kształcenia nauczycieli w ramach projektu „Edukacja Środowiskowa dla Zrównoważonego Rozwoju w Kształceniu Nauczycieli” realizowanego przez zespół projektowy Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie i Uniwersytetu Agder w Kristiansand².

² Zespół w składzie: J. Bałachowicz, L. Tuszyńska, K.V. Halvorsen, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, Z.S. Nitak, A. Witkowska-Tomaszewska.

Projekt ten kierowany był przede wszystkim do nauczycieli akademickich i studentów – przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji. Wiązaliśmy go szczególnie z problematyką ekologiczną, a jego celem było podniesienie świadomości studentów wczesnej edukacji w zakresie ochrony środowiska przyrodniczego i implementacja idei edukacji „poza klasą szkolną” oraz pokazanie praktycznych rozwiązań prowadzenia edukacji przyrodniczej w terenie. Pogłębiona interpretacja wielowymiarowości idei zrównoważonego rozwoju i jej pedagogiczna analiza pozwoliła nam dostrzec nowe możliwości teoretyczne i praktyczne modyfikacji programu kształcenia przyszłych nauczycieli. W efekcie jego uczestnikom oferowaliśmy i oferujemy propozycje innego myślenia o szkole, opartego na wartościach uniwersalnych, łącząc kwestie humanistyczne i kwestie środowiska życia. Szerokie, holistyczne rozumienie rozwoju stało się jedną z podstawowych heurystyk poszukiwania zmiany relacji pomiędzy wychowaniem ekologicznym, ujęciem zrównoważonego rozwoju w wymiarze pokoleniowym i globalnym, wychowaniem demokratycznym a edukacją. Skłoniło to cały zespół projektowy do poszukiwania nowego modelu działań nauczycielskich, nowych treści i nowych praktycznych rozwiązań. Kierunek tych poszukiwań zasadzał się na rozumieniu relacji między zrównoważonym rozwojem, rozumieniem potrzeb jednostki i jej środowiska życia, rozumieniem demokracji a edukacją. Pomocą i partnerem w odczytaniu tych relacji jest K.V. Halvorsen, pracownik Uniwersytetu Agder w Kristiansand (Norwegia), która od wielu lat wdraża projekty edukacyjne w przedszkolu i szkole. Jest to ważne, ponieważ wczesny etap edukacji jest warunkiem wstępnym promowania demokracji i urzeczywistnienia wartości z nią związanych. Równoważnym celem w tym okresie edukacji są też działania na rzecz „zakorzenienia” młodego człowieka w środowisku, rozwijanie potrzeby wspólnotowego działania i troski o zasoby środowiska.

Odczytanie praktycznych rozwiązań w zakresie edukacji dla zrównoważonego rozwoju wymaga zrozumienia założeń ogólnych edukacji w Norwegii i jej oficjalnego dyskursu pedagogicznego. Szkoła norweska od lat 80. XX w. stopniowo zaczęła odchodzić od edukacji transmisyjnej, opartej na behawioralnym modelu nauczania, a kierunek tej zmiany był wyznaczony przez transformatywny model edukacji nastawionej na wsparcie holistyczne rozwoju człowieka w relacjach ze światem. Aktualnie obowiązującą podstawę programową, zatytułowaną *Core Curriculum for Primary, Secondary and Adult Education in Norway*, można odczytać w kategoriach ideologii liberalnej, emancypacyjnej, gdzie w centrum wszelkich oddziaływań znajduje się osoba ucząca się wraz z jej indywidualnymi cechami, potrzebami i zainteresowaniami, która będzie żyła w społeczeństwie otwartym i będzie partycypowała w jego kształtowaniu.

Zaangażowanie edukacji w zrównoważony rozwój w XXI w. łączy się z równoważeniem napięć, które są ujęte w postaci celów we wspomnianej podstawie programowej Norwegii w następujący sposób:

Edukacja ma kilka pozornie sprzecznych celów:

- przekazywać naszą wspólną kulturę i moralność w trosce o innych – i wspierać zdolność planowania własnego sensu/stylu życia,
- zapewniać znajomość naszego chrześcijańskiego i humanistycznego dziedzictwa – i przekazywać wiedzę oraz szacunek dla innych religii oraz wierzeń,
- pokonywać egocentryzm i wiarę w prawo silniejszego – i inspirować do samodzielności i rozumienia poglądów innych,
- rozwijać niezależność i autonomiczną osobowość – i zdolność do funkcjonowania we wspólnocie,
- wychowywać unikalną jednostkę, podkreślać różnice – i przekazywać wspólne pokłady wiedzy i umiejętności dla dobra społeczeństwa i jego rozwoju,
- otwierać możliwości młodych – i integrować ich, by mogli uczestniczyć i brać odpowiedzialność w świecie dorosłych,
- wyposażać w umiejętności niezbędne do pracy i zajęć praktycznych – i zapewniać możliwości do rozwoju emocjonalnego i rozwoju charakteru,
- uczyć i upowszechniać nasze narodowe dziedzictwo i lokalne tradycje, by zachować różnorodność i unikatowość – i uczyć otwarcia na inne kultury,
- przekazywać wiedzę o historii ludzkości: nękanej konfliktami, tryumfami i udrękami przeszłości – i wiedzę o szansach i kryzysach teraźniejszości,
- budzić świadomość tego, jak codzienne życiowe wybory poprzednich pokoleń wpłynęły na nasz styl życia – i jak my tworzymy grunt dla życia kolejnych pokoleń,
- zapewniać wiedzę ważną dla rozumienia i realizacji bieżących spraw – i przekazywać wartości kierujące naszymi wyborami na przyszłość,
- zapewniać odbiór osiągnięć literatury i sztuki, osiągnięć ludzkiej pracy i badań – a jednocześnie dawać każdej jednostce możliwości odkrywania i rozwijania własnych sposobów patrzenia i interpretowania świata,
- inspirować do szanowania faktów i poważnych argumentów – a jednocześnie rozwijać krytycyzm i zdolności do podejmowania nowych wyzwań,
- budzić szacunek dla trudu innych i pokory dla ich lęków – i zaszczebiać wystarczającą ilość wiary w siebie, by odważyć się przegrywać,
- uczyć szacunku dla kultury i tradycji we wszystkim – od muzyki do architektury – i rozwijać odwagę myślenia w nowy sposób i wyobraźnię do zrywania z ustalonymi konwencjami,
- zapoznać ludzi młodych z solidnym fundamentem wiedzy – i kształtować ją w taki sposób, by pobudzać do pytań i poszukiwania nowej wiedzy przez całe życie,
- uczyć młodych ludzi wykorzystywać naturę i jej siły do celów człowieka – i uczyć młodych chronić środowisko przed głupotą i interwencją ludzi (*Core Curriculum for Primary...*, s. 39–40).

PRZYRODA JAKO WYJĄTKOWA SCENA NAUKI DLA DZIECI

W odniesieniu do kwestii praktycznych edukacji dla zrównoważonego rozwoju odwołam się do propozycji rozwiązań przedstawionych przez K.V. Halvorsen, pracownika naukowego Uniwersytetu Agder, która była partnerem we wspomnianym projekcie i jest nim nadal w podejmowanych przez Zakład Wczesnej Edukacji Akademii Pedagogiki Specjalnej działaniach upowszechniania wyników projektu.

Przyroda w Norwegii jest bardzo ważnym kontekstem edukacji i rozwoju świadomości jednostki. Człowiek jest częścią natury i ciągle podejmuje decyzje, które mają wpływ nie tylko na dobrobyt aktualnych pokoleń, ale również przyszłych pokoleń i środowisko naturalne. Wobec tego ważne jest poznanie w szkole uwarunkowań i wielorakich zależności działania człowieka w różnych obszarach, podejmowania decyzji i dokonywania wyborów, których konsekwencje wykraczają daleko poza granice geograficzne kraju i aktualne warunki życia. Zdaniem K.V. Halvorsen „troskę wzajemnie o siebie i o przyrodę można uznać za główne składniki edukacji dla zrównoważonego rozwoju” (Halvorsen 2015, s. 110). Jej wiele wypowiedzi na temat edukacji dziecka wyrażało potrzebę wychowania człowieka, który nie będzie myślał o przyrodzie w duchu podboju i wrogości, lecz będzie cenił dla swojego rozwoju i dobrostanu przebywanie na łonie natury. Sama wiedza o przyrodzie i tradycyjne wychowanie ekologiczne stanowią zbyt wąską podstawę do zmiany myślenia i stawiania czoła wyzwaniom przyszłości. Dla zapoczątkowania trwalszych zmian edukacja musi odnosić się do wartości i pogłębiania relacji dzieci z przyrodą, gromadzenia pozytywnych doświadczeń w uczeniu się na łonie natury (Halvorsen 2015, s. 110–116). To podstawowa droga „zakorzenienia” młodego człowieka w środowisku, rozwijanie potrzeby wspólnotowego działania i troski o zasoby środowiska, co powinno mieć miejsce w okresie wczesnej edukacji. Dlatego środowisko lokalne powinno stać się przestrzenią uczenia się dzieci w znacznie większym stopniu niż dotąd.

Dobłą odpowiedzią w naszym projekcie okazała się norweska tradycja regularnych wycieczek w plener i uprawianie aktywności fizycznej na łonie natury. Wyjścia poza teren przedszkola czy szkoły i prowadzenie tam zajęć stały się podstawą opracowania przez K.V. Halvorsen w latach 90. XX w. pionierskich projektów „przyroda – dzieci”, których celem było doświadczanie i rozwijanie możliwości kształcenia dla zrównoważonego rozwoju (Halvorsen 1995). Proponowana przez nią „szkoła w terenie” była stosunkowo nieznanym zjawiskiem. Ponieważ nauczyciele i uczniowie przebywali dotychczas w klasie, w trakcie zajęć w terenie musieli na nowo kreować swoje role (Halvorsen 2015). Wyzwania pedagogiczne podczas wycieczek umacniały więzi między nauczycielami, gdyż każdy uczestniczył w podobnym procesie profesjonalnego rozwoju. Nauczyciele w pokoju nauczycielskim omawiali pomysły, jak mogą wzmacniać rozwój dzieci w ramach przyjmowanych celów wychowawczych, dzielili się obserwacjami co do zachowania dzieci, szukali nowych sposobów działań, dzielili się pomysłami itp. Wzmacniało to poczucie wspólnoty i przyczyniało się do zmiany kultury kształcenia.

Podczas zajęć poza klasą zmienia się rola nauczyciela jako koordynatora procesu uczenia się dzieci przez doświadczanie, co również prowadzi do uczenia się nauczycieli budowania zaufania do dziecięcej samodzielności, refleksji i odpowiedzialności. Zajęcia „poza klasą szkolną” dają dzieciom przestrzeń do odkrywania różnych możliwości uczenia się, korzystania z wolności uczenia się, wykorzystywania skarbnicy „luźnych części” (kamyki, patyki, gałęzie, trawy, piasek itp.), dają możliwości zarządzania swoim działaniem i spożytkowaniem czasu, a kompetencje szybko wzrastają, kiedy „uczenie się z pierwszej ręki” daje natychmiast informację zwrotną. Procesy wspólnej uwagi z rówieśnikami i dorosłymi – łączenie sfery fizycznej i społecznej wzmocnione emocjami – uwytatniają zdolności wyodrębniania nowych informacji z otoczenia i zachowania się w określonym kontekście. Uczenie się skoordynowania działań społecznych (np. w budowaniu szałasów, gry w piłkę czy wchodzenia na drzewa) od razu uwypukla wartości relacyjne, uczy roztropności i swobodnego działania. Ponadto wyniki badań L. Chawła wskazują, że dziecięce uczenie się w terenie ma wpływ na kształtowanie postaw ekologicznych w dorosłości (Chawła 2006).

Doświadczenia przyrodnicze dzieci zdobyte na zajęciach terenowych przenoszone są do sal szkolnych, co służy zajęciom zintegrowanym. Dzieci poświęcają w klasie dużo czasu na opracowanie swoich doświadczeń przyrodniczych w różnoraki sposób. Mogą to być opisy zebranych okazów wzbogacane o wiadomości, których brakowało na zajęciach terenowych, zielniki, wystawki, gazetki itp. Doświadczenia też mogą być wyrażane m.in. w postaci rysunków i wierszy, swobodnych tekstów i wytworów plastycznych (Halvorsen 2015). Aktualna podstawa programowa przewiduje, że wszystkie doświadczenia w środowisku stanowią punkt wyjścia do rozwijania takich umiejętności, jak: umiejętności słowne – słuchanie, mówienie i kompetencje społeczne; umiejętności wyrażania się na piśmie, czytania, liczenia; umiejętności cyfrowe. Ma to głębokie uzasadnienie w wyjaśnianiu i pogłębianiu rozumienia obserwowanych zjawisk i procesów, nazywaniu towarzyszących im emocji i pojawiających się ocen, łączeniu tego, co doświadczane indywidualnie z tym, co społeczne, budowaniu wiedzy dziecka i przedstawianiu jej za pomocą różnych kodów itd.

Doświadczenia z wycieczek pokazują, że przebywanie w naturalnym środowisku wzmocnia u dzieci pozytywne uczucia wobec przyrody, ciekawość wobec różnorodności przyrodniczego świata, zdolność do okazywania troski wobec przyrody i wzajemnie wobec siebie. Rzadko pojawiają się wtedy konflikty wśród dzieci, normą jest spontaniczność i poczucie humoru. Dzieci na łonie przyrody okazują często swoje nowe możliwości, nie muszą być zajmowane cały czas przez dorosłych, same organizują sobie zajęcia i wzajemnie się uczą, czym zadziwiają dorosłych. Równocześnie mamy do czynienia z rozwojem społecznym wśród dzieci i dorosłych. Można stwierdzić, że rozwija się tu zrównoważony zespół działania oparty na postawie wspólnotowej i relacjach między dorosłymi, między dziećmi oraz między dorosłymi i dziećmi.

Znaczenie uczenia się i nauczania „poza klasą szkolną” (*outdoors*) w ocenie znawców pedagogiki przedstawili A. Szczepanski i P. Andersson (2016) w swoich badaniach

jakościowych. Uwypuklili oni, na podstawie wypowiedzi osób badanych, relacyjną naturę uczenia się w kontekście przyrodniczym i jednocześnie społecznym (wśród rówieśników), odkrywanie przez dzieci możliwości uczenia się poza klasą szkolną, wykorzystanie różnych środowisk i wiązanie wiedzy szkolnej z praktyką, poznawanie możliwości własnego ciała i rozwijanie poczucia bezpiecznego związku z naturą, znajdowanie możliwości działania na rzecz środowiska, a przede wszystkim kształtowanie uczucia do miejsca, tożsamość miejsca i swojego „zakorzenienia” w środowisku lokalnym. Są to podstawy wychowania do budowania swojej strategii życia w sposób zrównoważony.

PODSUMOWANIE

Zagadnienie edukacji dla zrównoważonego rozwoju niezbyt często pojawia się w rozważaniach na temat modernizacji szkoły czy możliwości zmiany modelu i kultury edukacji dziecka w Polsce. Zazwyczaj edukację dla zrównoważonego rozwoju łączymy z edukacją ekologiczną czy edukacją środowiskową, z wprowadzeniem poszerzonych treści do programów kształcenia nastawionych na rozwój świadomości ekologicznej uczniów. Tymczasem okazuje się, że sięgnięcie do nowego narzędzia myślenia o zmianach w edukacji dzieci, jakim jest idea zrównoważonego rozwoju, pozwala na „otwarcie” instrukcyjnego systemu nauczania, wprowadzenie do dyskursu najczęściej pomijanych wartości i znalezienie nowych rozwiązań praktycznych konstruowania środowiska uczenia się. Wieloletnie doświadczenia norweskie w przekształcaniu edukacji mogą być niezastąpioną inspiracją do poszukiwań nowych rozwiązań wielostronnego uczenia się dzieci.

BIBLIOGRAFIA

- Bałachowicz J. (2015), *Zmiany współczesnych kontekstów edukacji dziecka*. W: J. Bałachowicz, K.V. Halvorsen, A. Witkowska-Tomaszewska, *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bałachowicz J. (2016a), *Idea zrównoważonego rozwoju w teorii pedagogicznej*. W: L. Tuszyńska (red.), *Koncepcja zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli klas początkowych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bałachowicz J. (2016b), *Problemy wczesnej edukacji – od dyskursu standardów do dyskursu wartości*. W: K. Żegnałek (red.), *Niektóre problemy wczesnej edukacji*. Siedlce: Wydawnictwo UPH.
- Botkin J.W., Elmandjra M., Malița M. (1982), *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* *Raport Klubu Rzymskiego*. Warszawa: PWN.
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Chawla L. (2006), *Learning to Love the Natural World Enough to Protect It*, www.ntnu.no/documents/10458/19133135/Chawla1.pdf (dostęp: 21.02.2017).

- Cichy D. (2001), *Szkoła wobec wyzwań edukacji biologicznej i środowiskowej w XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Core Curriculum for Primary, Secondary and Adult Education in Norway*. Oslo: The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs. Norwegian Board of Education, www.udir.no/kl06/NATI-03 (dostęp: 21.02.2017).
- Darling-Hommond L., Brensford J. (eds.) (2005), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Delors J. (1998), *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Warszawa: Wydawnictwo UNESCO.
- Faure E. (1975), *Uczyć się, aby być*. Warszawa: PWN.
- Fromm E. (2000), *Mieć czy być?* Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Halvorsen K.V. (1995), *Steps in the Plantain Project: The Ideas, Activities, and Experiences of the Plantain Project, a Scheme to Safeguard Children and their Environment*. Children's Environment 4.
- Halvorsen K.V. (2015), *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju – implementacja wartości do praktyki edukacyjnej*. W: J. Bałachowicz, K.V. Halvorsen, A. Witkowska-Tomaszewska, *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Hopwood B., Mellor M., O'Brien G. (2005), *Sustainable Development: Mapping Different Approaches*. Sustainable Development 13, DOI: <https://doi.org/10.1002/sd.244>.
- Jickling B., Wels A.E.J. (2008), *Globalization and environmental education: Looking beyond sustainable development*. Journal of Curriculum Studies 40(1), DOI: <https://doi.org/10.1080/00220270701684667>.
- Kleer J., Kleiber M. (2015), *Zagrożenia globalne barierami rozwoju*. Warszawa: Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”.
- Meadows D.H., Meadows D.L., Randers J. (1995), *Przekraczanie granic. Globalne załamanie czy bezpieczna przyszłość?* Warszawa: Centrum Uniwersalizmu przy Uniwersytecie Warszawskim, Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim.
- Pawłowski A. (2009), *Teoretyczne uwarunkowania rozwoju zrównoważonego*, http://ros.edu.pl/images/roczniki/archive/pp_2009_071.pdf (dostęp: 21.02.2017).
- Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju* (2008), Warszawa: Europejska Komisja Gospodarcza ONZ, Ministerstwo Środowiska.
- Suchodolski B. (1982), *Przedmowa do wydania polskiego*. W: J.W. Botkin, M. Elmandjra, M. Małița, *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”? Raport Klubu Rzymskiego*. Warszawa: PWN.
- Suchodolski B. (2003), *Edukacja permanentna: rozdroża i nadzieje*. Warszawa: Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej.
- Szczepanski A., Andersson P. (2016), *Perspectives on Place – 15 Professors' Perceptions of the Importance of the Place for Learning and Teaching Outdoors*. W: L. Tuszyńska (red.), *Koncepcja zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli klas początkowych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Sztompka P. (2012), *Socjologia: analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tuszyńska L. (2008), *Diagnoza stanu edukacji środowiskowej społeczności lokalnych w wybranych regionach Polski*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Tuszyńska L. (2015), *Nauki o środowisku przyrodniczym*. W: A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, L. Tuszyńska, *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli w perspektywie praktycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

- Wojnar I. (1984), *Wychowanie dla wartości humanistycznych – problemy globalne*. Jabłonna: Komitet Prognozowania Perspektywicznego Rozwoju Kraju „Polska 2000”.
- Wojnar I. (2001), *Jedność i różnorodność pedagogiki zwanej ogólną*. W: A. Bogaj (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*. Warszawa–Kielce: Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach.

SUMMARY

The concept of the sustainable development does not appear very often in deliberations about the modernization of the school or in the reflections about possibilities of changing the child's education model and the educational culture in Poland. Usually we unite the idea of sustainable development with ecological or environmental education. Meanwhile, it turns out that it is possible to reach a new tool of thinking about changes in education, the concept of the sustainable development, which opens new opportunities for the exploration. The author of the article proposes to read out the pedagogical dimensions of this idea and to use growing values for the reconstruction of the way of thinking about the primary education. New practical solutions of building educational environment are also possible. The implementation of the project: Environmental Education for the Sustainable Development in the Teacher Education, carried out by a team of the M. Grzegorzewska Academy of the Special Education in Warsaw and of the Agder University in Kristiansand, was an inspiration for this analysis.

Keywords: idea of sustainable development; new paradigms of education; value of an early education; the Norwegian inspirations of changes