

EWA SZADZIŃSKA
Uniwersytet Śląski w Katowicach

ZRÓWNOWAŻONY ROZWÓJ INSPIRACJĄ DLA ZMIAN W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Abstrakt: Edukacja pełni ważne funkcje w przygotowaniu ludzi do rozwiązania globalnych problemów. Uczniowie w toku edukacji nabywają wiedzę i umiejętności, aby lepiej rozumieć otaczający ich świat, krytycznie oceniać zjawiska, procesy zachodzące w tym świecie, oraz rozwijają zdolności potrzebne do tworzenia wizji świata. Projekty edukacji wczesnoszkolnej są tworzone zgodnie z ogólną tendencją zmian edukacji formalnej i edukacji nieformalnej. Idea zrównoważonego rozwoju wyznacza główny kierunek rozwoju i inspirowanie ewolucję edukacji. Obecnie w Polsce dominuje aspekt ekologiczny zrównoważonego rozwoju w formalnej edukacji środowiskowej/ekologicznej. Natomiast w edukacji nieformalnej zwraca się uwagę przede wszystkim na społeczny aspekt zrównoważonego rozwoju, nazwany edukacją globalną. Programy wczesniej edukacji, w klasach I–III, zawierają treści ważne w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Zdecydowanych zmian wymagają wybór i układ celów, dobór metod uczenia się i nauczania oraz zapewnianie odpowiednich warunków do sfinalizowania procesu.

Słowa kluczowe: zrównoważony rozwój, edukacja wczesnoszkolna

WPROWADZENIE

Współcześnie ludzie zaangażowani w rozwiązywanie problemów ekologicznych, gospodarczych i społecznych odwołują się do idei zrównoważonego rozwoju – *sustainable development*. Niezmiernie trudno sformułować jej zwięzłą i precyzyjną definicję, ponieważ jest powiązana z wieloma terminami, takimi jak: *ekorozwój*, *samo-podtrzymujący się rozwój*, *trwały rozwój*. Obecnie najczęściej zrównoważony rozwój oznacza powiązanie czynników z obszarów ekologicznego, gospodarczego i społecznego, które odnoszą się do zaspokajania potrzeb ludzi na świecie, albo do modelu

jakości życia. Od znajomości tej idei zależą przekonania ludzi o znaczeniu współdziałania w skali lokalnej i globalnej zmierzające do przezwyciężenia kryzysu środowiskowego oraz społecznego. Przygotowanie do działania zgodnego z zasadami zrównoważonego rozwoju zależy od jakości edukacji formalnej oraz nieformalnej.

ZARYS IDEI ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU

Ukierunkowanie rozwoju cywilizacji zgodne z ideą zrównoważonego rozwoju jest propagowane przez organizacje międzynarodowe – ONZ, UNESCO, UNICEF – oraz agendy państwowe, które w tworzonych dokumentach wskazują liczne kierunki działań związanych m.in. ze zmianami klimatu, z dyskryminacją, nierównościami społecznymi, jakością życia. Krystalizowanie się znaczenia idiomatu *zrównoważony rozwój* jest sprzężone ze zjawiskami występującymi na świecie w wyniku kryzysu środowiskowego i społecznego spowodowanego ingerowaniem człowieka w środowisko przyrodnicze. Ingerencja ta sprzyja powstawaniu trudności technologicznych i gospodarczych. Konsekwencją ich występowania są problemy społeczne związane z jakością życia. Złożoność problemów, które muszą rozwiązywać społeczności, wymaga międzynarodowej współpracy zmierzającej do przezwyciężenia kryzysu w środowisku przyrodniczym i społecznym.

Poszukiwania istoty zrównoważonego rozwoju doprowadziły do wyróżnienia koncepcji filozoficznych według dominujących **aspektów**:

- **ekonomicznego** (w tym ujęciu zwraca się uwagę na konieczność racjonalnego postępowania człowieka w korzystaniu z zasobów naturalnych w celu zapewnienia komfortu życia. Ważny jest wzrost gospodarczy, który oznacza ciągle poszukiwania wydajnych, innowacyjnych rozwiązań technologicznych sprzyjających lepszemu gospodarowaniu i zapewniających dobrobyt ludziom),
- **ekologicznego** (w tym ujęciu dostrzegana jest konieczność ochrony przyrody, szczególnie bioróżnorodności oraz naturalnych zasobów Ziemi. Wskaźnikiem zrównoważonego rozwoju jest zdrowotność ekosystemu, który wykazuje zdolność do radzenia sobie z problemami wywołanymi przez czynniki fizyczne, rozwój technologiczny, działania człowieka),
- **społecznego** (w tym ujęciu nadrzędną rolę pełni wartość współdziałania w celu zapewnienia dostępu do podstawowych dóbr. Wskaźnikiem jest sprawiedliwość społeczna, która wymaga ograniczenia korzystania z zasobów przyrody) (Papuziński 2006, s. 27; Hall 2005, s. 58).

W Polsce dominuje przekonanie o istotności ekonomicznego aspektu zrównoważonego rozwoju kraju, doceniane jest przygotowanie osób do rozpoznawania

zagrożeń ekologicznych z powodu nadmiernej eksploatacji zasobów naturalnych, zagrożenia zdrowia będącego konsekwencją wzrostu ekonomicznego, zagrożeń cywilizacyjnych stwarzanych przez technologie. Deklaruje się przychylność działaniom na rzecz poprawy jakości życia. Filozofowie, badacze i inne osoby zajmujące się zrównoważonym rozwojem w zakresie ekologii, ekonomii, politologii uznają edukację za ważną formę przygotowania ludzi do działania zgodnego z tą ideą. Oprócz szkoły, instytucji tradycyjnie kojarzonej z przedstawianiem uznawanych wartości i przygotowaniem do życia w społeczeństwie, także inne instytucje osiagające cele i wykonujące zadania polityki gospodarczej, ekologicznej, społecznej wdrażają odpowiednie działania edukacyjne (Papuziński 2007, s. 36).

ROZWÓJ EDUKACJI NA RZECZ ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU

W ciągu ostatnich 50 lat edukację uznano za kluczową strategię społecznego działania wspomagającą kształtowanie nowych modeli rozwoju społeczno-gospodarczego i utworzono wiele programów zaliczonych do nurtu edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Należą do nich: edukacja ekologiczna (*ecological education*), edukacja obywatelska (*citizenship education*), edukacja międzykulturowa, zrównoważona edukacja (*sustainable education*), edukacja globalna (*global learning*) wprowadzone w przedszkolach, szkołach podstawowych, gimnazjalnych, ponadgimnazjalnych, wyższych oraz w organizacjach pozarządowych. W programach w różnym stopniu ujęto zagadnienia z dziedziny nauk społecznych, ekonomicznych, przyrodniczych i technicznych. Z czasem przyjęto, iż „edukacja dla zrównoważonego rozwoju” jest związana z podejściem holistycznym, łączącym kwestie rozwoju społecznego, gospodarczego i wykorzystania środowiska naturalnego. Wartość takiego podejścia została uznana przez ONZ, co doprowadziło do ogłoszenia lat 2005–2014 dekadą edukacji na temat zrównoważonego rozwoju. Międzynarodowe organizacje uznają wartość odpowiedniej edukacji i przyjmują, że:

- umożliwia uczącemu się zdobywanie umiejętności, wiedzy i przymiotów zapewniających mu trwały rozwój;
- jest jednakowo dostępna na wszystkich szczeblach i we wszelkich społecznych kontekstach (rodzinnym, szkolnym, zawodowym, lokalnym);
- buduje odpowiedzialność obywatelską, promuje demokrację przez uświadomienie jednostce jej praw i obowiązków;
- opiera się na zasadzie uczenia się przez całe życie;
- wspiera równomierny rozwój jednostki (*Dekada edukacji... 2014*).

Wymienione wartości są walorami edukacji formalnej wspomaganej przez edukację nieformalną. Osoby po zakończeniu szkolnej edukacji powinny być preko-

nane o potrzebie autoedukacji dla swojego rozwoju. Procesów edukacyjnych winny umożliwić nabywanie złożonych umiejętności poznawczych, takich jak krytyczne myślenie, prowadzenie dialogu i debaty (z podkreśleniem, że uczenie się, partycypacja i podejmowanie decyzji są procesami ciągłymi), tak aby nie uznawano zdobycia wiedzy za najważniejszy efekt edukacji.

Oprócz tych ogólnych walorów edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w szczegółowych analizach przedstawia się dwa ujęcia. Paul Vare i William Scott stwierdzają, że pomocne jest myślenie o dwóch komplementarnych podejściach: „edukacji dla zrównoważonego rozwoju 1” i „edukacji dla zrównoważonego rozwoju 2”. „Edukacja dla zrównoważonego rozwoju 1” skupia się na przekazywaniu treści i informacji; zakorzeniona jest w codziennej praktyce i dostarcza wskazówek dotyczących zmiany zachowania oraz sposobu myślenia na temat tego, jak obecnie żyjemy. Z kolei „edukacja dla zrównoważonego rozwoju 2” jest zorientowana na dialog i debatę, skupia się na zagadnieniach kontrowersyjnych i rozwija u osób uczących się umiejętność krytycznego myślenia oraz zdolność do dokonywania mądrych wyborów w obliczu złożonej i niepewnej przyszłości (Vare, Scott 2007).

W niektórych krajach, np. w Wielkiej Brytanii, programy przygotowane z myślą o obu znaczeniach edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju wprowadzono w edukacji formalnej (szkołach, uniwersytetach) oraz w edukacji nieformalnej (organizacjach pozarządowych). Zaleca się tam, by:

- opracować program nauczania, w którym tematyka zrównoważonego rozwoju będzie potraktowana poważnie;
- dostarczyć wystarczająco dużo informacji o koncepcjach ekologicznych i współzależnościach występujących w środowisku naturalnym;
- dać osobom uczącym się możliwość wykształcenia wrażliwości na środowisko naturalne i poczucia sprawczości;
- umożliwić osobom uczącym się rozwinięcie zdolności analitycznych i badawczych oraz umiejętności związanych z podejmowaniem działań obywatelskich (Vare, Scott 2008).

Obecnie w szkołach w Polsce dominuje edukacja ekologiczna. Jej cele i treści obejmują także elementy edukacji środowiskowej oraz wybrane aspekty edukacji społecznej ukierunkowane na rozwój jednostki. Podstawą do projektowania edukacji ekologicznej jest Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej (NSEE) z programem wykonawczym, która służy realizacji polityki ekologicznej państwa. Elementy edukacji ekologicznej, z uwzględnieniem wartości kulturowych, etycznych i religijnych, są wprowadzane do wszystkich sfer życia społecznego. W szkołach uznaje się edukację ekologiczną za warunek zmiany konsumpcyjnego modelu społeczeństwa. Przygotowuje się uczniów do zdobywania umiejętności niezbędnych do poprawy stanu środowiska oraz tworzenia nowych wzorców zachowania, kształtowania

postaw, przekonań jednostek, grup i społeczeństw, kierując się troską o jakość środowiska (*Przez edukację...* 2001). Zakres edukacji ekologicznej jest zgodny z międzynarodowymi zaleceniami, a do jej głównych celów należą:

- budzenie zainteresowania społeczeństwa związkiem między kwestiami ekonomicznymi, społecznymi, politycznymi i ekologicznymi;
- zdobywanie wiedzy i umiejętności dla poprawy stanu środowiska, tworzenie nowych wzorców zachowań;
- kształtowanie postaw i przekonań jednostek, grup i społeczeństw uwzględniających troskę o jakość środowiska (Szadzińska 2014).

Wymienione cele edukacji wskazują na modelowanie cech i zachowań potrzebnych do działania w obecnie istniejącym środowisku, chociaż efekty tej edukacji wystąpią dopiero w przyszłości. Według typologii Paula Vara i Williama Scotta jest to model edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju typu 1.

INSPIRACJE DLA ZMIAN EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Projekty zmian w edukacji wczesnoszkolnej są zgodne z ogólnym kierunkiem zmian edukacji formalnej i nieformalnej na rzecz zrównoważonego rozwoju (*Rozporządzenie Ministra Edukacji...* 2012). Dotychczas na podstawie analizy literatury przedmiotu dobrze opracowane zostały strategie edukacji przyrodniczej w klasach I–III (Sawicki 1997; Dymara, Michałowski, Wollman-Mazurkiewicz 1998; Budniak 2009; Budniak 2010). Jej program jest bezpośrednio związany z aspektem ekologicznym zrównoważonego rozwoju.

Badania nad efektami edukacji przyrodniczej dobrze diagnozują stan świadomości ekologicznej uczniów i ich postaw proekologicznych, wyjaśniają wpływ odpowiednich metod edukacyjnych na poziom wiedzy przyrodniczej, opisują umiejętności poznawcze uczniów oraz czynniki warunkujące efekty przebiegu procesu. Obowiązujący program edukacji przyrodniczej jest zgodny z potrzebami edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Cele, treści i metody stosowane podczas prowadzenia zajęć szkolnych w klasach I–III nie są oderwane od codziennych doświadczeń jednostki, zatem mogą zostać uznane za wspierające wartości istotne dla zrównoważonego rozwoju (bioróżnorodność, zdrowotność systemów naturalnych). Zwracają uwagę na skuteczne komunikowanie się placówek szkolnych ze społecznością lokalną, zrozumienie wartości zrównoważonego rozwoju, opracowanie modeli działań i odpowiednich strategii środowiskowych oraz dostarczanie aktualnych informacji na temat zagadnień, o których wiedza jest ograniczona i przez to stanowi często przyczynę rozbieżności w poglądach środowiskowych. Edukacja ekologiczna jako podstawowy obszar kształcenia wczesnoszkolnego polega więc na wyposażeniu

uczniów w postawy, wiedzę, umiejętności poznawcze i praktyczne. Dzięki holistycznemu ukazywaniu świata treści ekologiczne przenikają wszystkie obszary edukacyjne (Frątczak 1995, Parczewska 2009, Parczewska 2005, Parlak 2012).

Bogusława Bogucka pisze, że edukacja ekologiczna jest to

konkretne działanie w środowisku i dla środowiska, to stwarzanie dzieciom takich sytuacji, aby samodzielnie dochodziły do określonych prawd i zasad, aby same umiały wyciągać odpowiednie wnioski, a co za tym idzie, aby umiały perspektywicznie myśleć (Bogucka 2001, s. 10).

Ilona Żeber-Dzikowska wskazuje, iż metodyka edukacji ekologicznej w klasach I–III zawiera wszystkie istotne składniki: cele, treści, metody, formy zajęć szkolnych oraz pozaszkolnych, formy aktywności uczniów, środki dydaktyczne potrzebne uczniom w całościowym postrzeganiu świata przyrody. Także wartości składające się na wzór osobowy uznany w edukacji wczesnoszkolnej są zgodne z wyznacznikami zrównoważonego rozwoju (Żeber-Dzikowska 2014, s. 100–125). Opis ten wskazuje na zbieżność edukacji ekologicznej z edukacją na rzecz zrównoważonego rozwoju.

Do pożądaných zmian w edukacji wczesnoszkolnej zaliczono poznawanie wiedzy o powiązaniach ekonomicznych, społecznych i ekologicznych oraz angażowanie uczniów w odpowiedzialne działania w społeczeństwie globalnym z myślą o przyszłości (Jaksikowa, Pajak-Ważna, Klarenbach 2015). Kolejny ważny obszar zmian obejmuje realizowanie projektów skoncentrowanych na zmianie społecznej wraz z organizacjami pozarządowymi, np. Polską Akcją Humanitarną. Nowym wyzwaniem w edukacji wczesnoszkolnej jest jej ukierunkowanie na globalne obywatelstwo (*global citizenship*). Wzrost zainteresowania zjawiskiem globalnego obywatelstwa w międzynarodowych instytucjach i różnych grupach społecznych wynika z przekonania, że wnoszą nową jakość do współzycia społecznego.

Termin ten jest stosowany do wskazania cech ludzi, którzy razem zamieszkują planetę, a tym samym są zobowiązani do dbania o wspólne dobro. Równolegle rozwija się nurt bardziej radykalnego, krytycznego ujmowania globalnego obywatelstwa. W tym znaczeniu jest ono zdolnością do przeciwstawiania się niesprawiedliwości społecznej przez refleksyjne, krytyczne myślenie o władzy, stosunkach społecznych.

W charakterystyce globalnego obywatelstwa zwraca się uwagę na przestrzeń dociekań, dialogowanie, współpracę, wielość perspektyw poznawania. Do pożądaných cech globalnego obywatela Vanessa Andreotti zalicza zdolność rozumienia funkcjonowania hierarchicznych struktur władzy, które podtrzymują niesprawiedliwość społeczną. Wymienia także krytyczność i refleksyjność jako podstawy do identyfikowania ekonomicznych, społecznych, politycznych sytuacji

sprzyjających powstawaniu niesprawiedliwości. Wskazuje na twórczość i etykę, odwagę i wytrwałość w stawianiu oporu dla niekorzystnych działań dla społeczności jako cechy konieczne w tworzeniu wizji świata. Rozwijanie takich cech polega na docenianiu różnic (Andreotti 2006).

Nowy sens bycia człowiekiem w świecie doprowadził do utworzenia nowej koncepcji edukacji, określonej jako edukacja globalna. W założeniach przyjmuje się, że jej podstawami są: wartości (sprawiedliwość, bioróżnorodność), postawy (troska o środowisko naturalne, tolerancja wobec innych kultur, dbałość o sprawiedliwość na świecie, poczucie sprawstwa), wiedza niezbędna do zrozumienia świata, umiejętności myślenia (krytycznego, twórczego), umiejętności społeczne (rozwiązywanie konfliktów, współpracy).

W badaniach Katarzyny Jasikowskiej, Ewy Pająk-Ważnej i Magdaleny Klarenbach globalne obywatelstwo przez zdecydowaną większość respondentów jest pojmowane jako odpowiedzialność jednostki za innych, a przejawia się w organizowaniu pomocy, takiej jak zbiórki darów, wsparcie finansowe. Autorki uważają, iż jest to bardzo ograniczone pojmowanie stanu „bycia obywatelem”, które prowadzi do niedostatecznego zrozumienia wartości solidarności, kompetencji społecznych i obywatelskich by budować społeczeństwo obywatelskie. Stwierdziły, iż w szkolnej edukacji globalnej występuje zbyt silna koncentracja na treściach programowych wybieranych do zajęć, a pomijane są treści o kontekstach, w jakich funkcjonują uczniowie, jakie są dla nich ważne. Nauczyciele doceniają działania wychowawcze, które są składnikiem edukacji globalnej zakorzenionej w lokalnym środowisku. Analiza efektów edukacji wykazała, że najlepsze rezultaty osiągnięte zostały w poznawaniu wiadomości i rozumieniu współzależności globalnych (Jasikowska, Pająk-Ważna, Klarenbach 2015, s. 148).

W opracowaniach dotyczących wczesnej edukacji występuje coraz więcej przemyśleń dotyczących dziecka jako obywatela. Podkreśla się fakt, iż dziecko jest kompetentnym podmiotem sprawczym, co przejawia się w aktywnym współtworzeniu wiedzy, kultury i własnej tożsamości. W naukach społecznych i prawodawstwie przedstawia się wiele argumentów przemawiających za podstawowymi prawami dziecka do dobrostanu i samostanowienia. Zapewnienie dziecku pożywienia, ochrony zdrowia, edukacji, ochrony przed wyzyskiem należy do zadań dorosłych i to oni odpowiadają za dobrostan dziecka. Dopiero przyznanie mu praw do samodzielnego podejmowania decyzji, zaakceptowanie ich i respektowanie ukazuje nowe zadania edukacji społecznej.

Osoby stojące na straży praw dzieci podkreślają ujawniającą się w społeczeństwach całego świata tendencję do traktowania dzieci jako obywateli przez respektowanie ich praw do zaspokajania własnych potrzeb. Głębsze znaczenie „bycia obywatelem” należy rozumieć jako tworzenie warunków, które umożliwiają nie tylko

podejmowanie jednostkowych decyzji, lecz także współdecydowanie. Takie możliwości stwarzają rady szkolne, zgromadzenia dziecięce, samorządy klasowe, zatem nowym zadaniem edukacji jest dbałość o kulturę autentycznego włączania dzieci w działania na rzecz wprowadzania zmian w ich środowisku. Stwierdzono, iż dzieci przygotowane do uczestniczenia w działaniach we wspólnocie z dużą powagą traktują swoje zobowiązania. Stąd w projektach edukacyjnych ważne staje się nabywanie umiejętności partycypacji (Gawlicz, Rohrtborn 2014, s. 10–15).

Ten aspekt postrzegania dzieci, które coraz więcej czasu spędzają w instytucjach edukacyjnych, kulturalnych, opiekuńczych powołanych w celu zaspokojenia potrzeb najmłodszych to efekt przemian społecznych związany z „instytucjonalizacją dzieciństwa”. Nowe kierunki rozwoju edukacji społecznej wymagają budowania nowych programów.

Manuela Mesa wskazuje na potrzebę konstruowania programów skoncentrowanych na działaniu, w których połączono teorię uczenia się z działaniem i uczestnictwem. Punktem odniesienia dla projektowania nowych rozwiązań są cele edukacji globalnej przedstawiane przez UNESCO. Należą do nich:

- rozumienie wielu płaszczyzn tożsamości,
- kształtowanie tożsamości zbiorowej,
- kształtowanie zdolności poznawczych umożliwiające krytyczne, twórcze myślenie,
- kształtowanie umiejętności społecznych, m.in. komunikacyjnych,
- rozwiązywanie konfliktów we powstałych podczas współdziałania (Mesa 2013, s. 5).

Częścią tych programów jest edukacja międzykulturowa. Człowiek postrzega się w kontekście jego przynależności, tożsamości i kontaktów kulturowych jako członka wielu grup i podgrup. Pozwala to ujmować wszelkie relacje w kategoriach międzykulturowych i na tej podstawie budować model edukacji obejmujący zjawiska, procesy, w których wszyscy uczestniczymy. Do najważniejszych treści programowych należą te dotyczące przeciwdziałania dyskryminacji oraz wdrażania standardów równego i sprawiedliwego traktowania uczniów. Oprócz uwzględnienia treści programowych proponuje się sformułowanie *Kodeksu równego traktowania* pełniącego funkcję aktu normatywnego regulującego kwestie związane z działaniami edukacyjnymi w szkole, także w klasach I–III (Gawlicz, Rudnicki, Starnawski 2015).

Osiągnięcie celów edukacyjnych z wykorzystaniem wybranych treści programowych¹ zależy od odwołania się do następujących zasad:

¹ Sprawiedliwość społeczna, szacunek wobec środowiska naturalnego i dbałość o nie, życie zgodne z zasadami zrównoważonego rozwoju, empatia wobec innych, solidarność, docenianie różnorodności, współpraca i pokojowe rozwiązywanie konfliktów, krytyczność, współodpowiedzialność

1. Zobowiązanie do sprawiedliwości społecznej, chęć i zdolność do działania, aby uczynić świat bardziej sprawiedliwym miejscem.
2. Szacunek i troska o środowisko, chęć i zdolność do życia w bardziej zrównoważony sposób.
3. Empatia wobec innych i poczucie wspólnoty.
4. Uznanie różnorodności we wszystkich jej formach: etniczność, płeć, religia, niepełnosprawność, orientacja seksualna.
5. Poczucie tożsamości i poczucie własnej wartości.
6. Gotowość i zdolność do współpracy z innymi oraz rozwiązywania konfliktów w pokoju.
7. Zrozumienie świata i jego „spraw, a także własnego miejsca w nim”.
8. Rozumienie, że świat jest współzależny i że istnieją związane z tym prawa i obowiązki.
9. Wiara, że mamy prawo do dokonywania zmian.
10. Ciekawość, krytyczne myślenie i autorefleksja.
11. Gotowość do wzięcia odpowiedzialności za własne działania.
12. Gotowość i zdolność do uczestnictwa w społeczeństwie, włączania się do działania w nim na różnych poziomach – od lokalnego do globalnego (SAPERE 2015).

Respektowanie tych zasad wiąże się z wyborem odpowiedniej strategii. W materiałach metodycznych dotyczących zrównoważonego rozwoju wskazuje się na znaczenie stosowania wielu zróżnicowanych strategii kształcenia (obejmujących cele, treści, metody nauczania). W zaleceniach metodycznych mocno podkreślana jest wartość sposobów uczenia się, a w metodach nauczania – czynności kierowania uczeniem się dzieci.

Do wartościowych, lecz niezbyt często stosowanych metod w edukacji szkolnej w klasach I–III zalicza się dociekania filozoficzne (Philosophy for Children P4C) opracowane przez Matthew Lipmana. Wykorzystuje się je w uczeniu dzieci nie tylko filozofii lub etyki, lecz także przedmiotów humanistycznych i ścisłych. W dociekaniach ważne jest rozwijanie empatii, szacunku dla punktów widzenia innych niż własny, rozwijanie krytycznego spojrzenia na wizję świata oraz twórczego myślenia w spekulowaniu (Lipska-Badotii 2015, s. 150).

W tej metodzie pobudzanie uczestników zajęć do refleksji służy rozwijaniu zdolności do rozważania, jak dane zagadnienie może wpływać na ich życie. Dopiero potem można zastanawiać się nad możliwością podjęcia etycznego działania. Uczniowie dzielą się swoimi przemyśleniami z innymi, kształtują własne opinie

za świat, odpowiedzialność za własne działanie, rozumienie globalnych współzależności (SAPERE 2015).

z poszanowaniem opinii innych osób. W takich sytuacjach pożądaną cechą jest tolerancja (Lipska-Badotii 2015, s. 160).

Dialog z dziećmi przyczynia się do tworzenia więzi międzyludzkich, docenianie różnic sprzyja tolerancji, refleksje nad znaczeniem zdarzeń, w których uczestniczymy, skłaniają do podejmowania etycznych działań. Ten sposób postępowania umożliwia doświadczenie przez uczniów efektów demokratycznych procedur ważnych dla życia we wspólnocie.

W edukacji wczesnoszkolnej ukierunkowanie działań na zrównoważony rozwój wymaga zwrócenia większej uwagi na rozwijanie samodzielności poznawczej uczniów i odpowiedzialności za uczenie się. Umiejętności zdobywane w szkole w sposób tradycyjny (intelektualne, językowe, czytanie ze zrozumieniem, formułowanie pytań i problemów, wyjaśnianie, uzasadnianie) są wzbogacane przez metody oparte na przeżywaniu, grupowe formy organizacji uczenia się oraz treści dotyczące zjawisk, procesów w skali lokalnej i globalnej.

PODSUMOWANIE

Oczekiwania społeczne związane z przygotowaniem edukacji do działania zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju inspirują do wprowadzenia zmian w wychowaniu wczesnoszkolnym. Przedstawione propozycje są zgodnie z ogólnym kierunkiem zmian edukacji formalnej i edukacji nieformalnej. Do najważniejszych w klasach I–III zaliczono koncentrację na celach, treściach, metodach wpływających na zaangażowanie uczniów do działania w zróżnicowanym i zmieniającym się świecie. W programach wczesniej edukacji i zasadne jest wprowadzenie zagadnień przyrodniczych i społecznych dotyczących równoważenia ekologicznych i społecznych aspektów rozwoju. Nowe zmiany dotyczą partycypacji uczniów w procesie edukacji (przez wybór celów, treści oraz metod uczenia się i nauczania).

LITERATURA

- Anderotti V., 2006, *Soft Versus Critical Global Citizenship Education*. „Policy and Practice: A Development Education Review” 3, opublikowano: <http://developmenteducationreview.com> [dostęp 10.03.2015].
- Bogucka B., 2001, *Edukacja ekologiczna w klasach I–III*. Jelenia Góra, Wydawnictwo Nauczycielskie.
- Budniak A., 2009, *Doświadczenia przyrodnicze w poznawaniu środowiska przez uczniów klas początkowych. Poradnik metodyczny*. Katowice, Deni-Press.

- Budniak A., 2010, *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dekada edukacji na temat zrównoważonego rozwoju, opublikowano: <http://www.unesco.pl/edukacja> [dostęp 11.02.2014].
- Frątczak J., 1995, *Świadomość ekologiczna dzieci, młodzieży i dorosłych w aspekcie edukacji szkolnej i nieszkolnej*. Bydgoszcz, Wydawnictwo WSP.
- Gawlicz K., Rohrtborn B., 2014, *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*. Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M. (red.), 2015, *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*. Warszawa, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Hull Z., 2005, *Filozofie zrównoważonego rozwoju*. W: A. Papuziński (red.), *Zrównoważony rozwój. Od utopii do praw człowieka*. Bydgoszcz, Oficyna Wydawnicza Branta.
- Jaksikowa K., Pająk-Ważna E., Klarenbach M., 2015, *Edukacja globalna w Małopolsce. Podmioty–Praktyki–Konteksty*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Implus.
- Lipska-Badotii G., 2015, *Metoda dociekań filozoficznych w edukacji globalnej*. W: M. Kuleta-Hulboj, M. Gontarska (red.), *Edukacja globalna Polskie konteksty i inspiracje*. Wrocław, Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Mesa M., 2013, *Global Changes*. W: S. Inman, M. Rogers (red.), *Changing Times: Changing Knowledge and Pedagogy for ESD/GC Exploring the Relationship between the Rapidly Changing and the Forms of Knowledge and Pedagogy Required for ESD/GC*. Londyn, Wydawnictwo CCC.
- Papuziński A., 2007, *Filozofia zrównoważonego rozwoju jako subdyscyplina badań filozoficznych*. „Problemy Ekorozwoju”, vol. 2, nr 2.
- Papuziński A., 2006, *Filozoficzne aspekty zrównoważonego rozwoju – wprowadzenie*. „Problemy Ekorozwoju”, vol. 1, nr 2.
- Parczewska T., 2009, *Edukacja ekologiczna w przedszkolu*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Parczewska T., 2015, *Metody aktywizujące w edukacji przyrodniczej uczniów klas I–III*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Parlak M., 2012, *Wiedza przyrodnicza uczniów klas I–III szkoły podstawowej w zintegrowanym systemie edukacji wczesnoszkolnej*. Kielce, Wydawnictwo UJK.
- Paśko I., 2009, *Kształtowanie postaw ekologicznych w edukacji wczesnoszkolnej*. „Nowa Szkoła”, nr 4.
- Paśko I., 2001, *Kształtowanie postaw proekologicznych uczniów klas I–III szkół podstawowych*. Kraków, Wydawnictwo AP.

- Przez edukację do zrównoważonego rozwoju. Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej*, 2001. Warszawa, Ministerstwo Środowiska.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, 2012, Dz.U. poz. 997 z póź. zm.
- SAPERE, 2015, *12 Key Concepts of Global Citizenship with Suggested Stimuli*, opublikowano: <http://www.sapere.org.uk/> [dostęp 10.03.2015].
- Sawicki M., 1997, *Edukacja środowiskowa w klasach I-III szkoły podstawowej*. Warszawa, Wydawnictwo Semper.
- Dymara B., Michałowski S.Cz., Wollman-Mazurkiewicz L., 1998, *Dziecko w świecie przyrody. Książka do wychowania proekologicznego*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szadzińska E., 2014, *Dydaktyczne „tropy” zrównoważonego rozwoju w edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Vare P., Scott W., 2008, *Education for Sustainable Development: Two Sides and an Edge*. Londyn, Development Education Association.
- Vare P., Scott W., 2007, *Learning for a Change: Exploring the Relationship between Education and Sustainable Development*. „Journal of Education for Sustainable Development”, nr 1.

SUSTAINABLE DEVELOPMENT – AN INSPIRATION FOR CHANGING PRIMARY EDUCATION

Abstract: Education has an important role in resolving the problems of the world of today. It is critical for students to understand the surrounding world, to possess critical judgement of the situation and to have the ability to create a vision of the world managed with a foundation in sustainable development. School projects on an early education level are being developed in the line with the general change in formal and informal education. The concept of sustainable development determines the present direction of civilizational development. It is an inspiration for change in education. Nowadays, the environmental aspect of sustainable development dominates in Polish formal environmental education, whereas the focus of informal education is put on the social aspects of sustainable development. Early childhood education as well as the content of educational programs in classes from I to III provide satisfactory knowledge of sustainable development issues. Nevertheless education requires decisive change, especially in setting goals, selecting learning and teaching methods as well as ensuring proper teaching conditions.

Keywords: sustainable development, early school education