

JERZY KRÓL

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa  
Chełm

Forum Pedagogiczne  
2015/2

## OBECNOŚĆ WARTOŚCI W SZWEDZKIM SYSTEMIE WYCHOWAWCZO-EDUKACYJNYM

**Streszczenie:** W artykule pokazano wartości leżące u podstaw szwedzkiego systemu wychowawczo-edukacyjnego. Najwyraźniej dostrzegalna jest koncentracja na indywidualnej wartości dziecka. Owocuje to, zwłaszcza w praktyce szkolnej, powszechnym stosowaniem metody indywidualizacji (mimo jej krytyki), podkreślaniem równości wszystkich ludzi i koncentracją na prawach dzieci. Rodzina jest postrzegana jako środowisko, które temu zagraża. Dużą wagę przykładają się do wychowania szkolnego, w którym na pierwszym miejscu stawia się wartości praktyczne i umiejętności. Nie może być ono związane z jakimś jednym systemem etyczno-moralnym. Takie ateistyczne i gnostyczne założenia wychowawcze budzą szereg kontrowersji, zwłaszcza wśród rodziców w odniesieniu do ich prawa do przekazania dzieciom wartości religijnych i zasad moralnych oraz lekcji religii w szkole. Jednak w Szwecji wartości te i prawa mają o wiele mniejszą wagę niż wartość postępu, na którą ukierunkowany jest system wychowania i edukacji tego kraju.

**Słowa kluczowe:** wartości, wychowanie, indywidualizacja, rodzina, równość, edukacja w Szwecji

W niniejszym artykule nie omawiam wszystkich wartości stosowanych w wychowaniu i edukacji w Szwecji, ale staram się wskazać te najbardziej podstawowe, na których oparty jest system wychowawczy tego kraju. W opracowaniu zagadnienia nie tyle koncentrowałem się na teoretycznych rozważaniach związanych ze stosowaną teorią wartości w warunkach szwedzkich, ile wzięłem pod uwagę to, co możemy określić jako etos, czyli sferę wartości uznawaną przez konkretnego człowieka lub grupę ludzi. W tym wypadku wartości te pokazywane są w kontekście konkretnych programów i rozwiązań wychowawczych oraz edukacyjnych. Te i inne zagadnienia związane z problematyką wychowawczą i edukacyjną w Szwecji szerzej przedstawiam w mojej książce *Wyznaczniki współczesnego systemu wychowania i edukacji w Szwecji* (Król 2014).

Wartości, na jakich oparty jest system wychowawczo-edukacyjny w Szwecji, są przyjmowane niejako *a priori*. Współczesna pedagogika, wychowanie i edukacja w tym kraju charakteryzują się specyficznym brakiem zaakceptowanego, ściśle

określonego fundamentu etycznego w postaci systemu etyki. W szwedzkich założeniach programowych stwierdza się, że w pluralistycznym świecie nie można odmiennie wartościować różnych kultur, gdyż każda ma taką samą wartość. Jest to jednak niezgodne z powszechnym przekonaniem i obserwacją, że zasady etyczne i zbudowana na nich moralność mają zawsze odniesienie do kultury i decydują o jej obiektywnej wartości (Enkvist 2001; 2007). Jak zauważa Sven Hartman, w Szwecji brakuje sformułowanej w języku narodowym etyki nauczycielskiej. Zaznacza on, że nauczycielskie związki zawodowe w ostatnich latach rozpoczęły pracę nad kodeksem etyki zawodowej. Jednak minie sporo czasu, zanim świadomość etyczna przeniknie do powszechnej świadomości nauczycieli. Ten brak podbudowy etycznej zawodu i etosu nauczyciela związany jest z historyczną perspektywą szwedzkiej edukacji oraz pracy wychowawczej, prowadzonej zgodnie z luterzańską, ewangelicką, wizją człowieka. W oparciu o nią realizowano wychowanie szczególnie w szkole. Przy takiej optyce nie było potrzeby tworzenia rozważań o charakterze etycznym. To, co uważano za słuszne lub złe, wydawało się oczywiste. Zatem rozważania teoretyczne (z zakresu etyki i wartości) zostały uznane za zbędne. Ostatecznie także nie widziano potrzeby formacji świadomości nauczycieli w tym względzie. To, co studiował nauczyciel, przygotowując się do zawodu, czyli „pedagogikę ewangelicką” (określenie J.K.), było wystarczające do funkcjonowania takiego systemu wychowawczo-edukacyjnego (Hartman, Furenhed 2003).

### Indywidualna wartość dziecka

Kwestie związane z demokracją i społeczeństwem demokratycznym determinują w Szwecji główne idee, cele i metody wychowawczo-edukacyjne. Nierzadko, zwłaszcza jeśli chodzi o wychowanie, trudno określić, co jest celem, a co metodą wychowawczą, na przykład idea tzw. bezstresowego wychowania – *fri uppfostran*, która niewątpliwie jest jedną z metod wychowawczych, staje się celem sama w sobie. Ma to miejsce na przykład wtedy, gdy zdecydowanie negatywnie ocenia się słuszną reakcję wychowawcy (rodzica, nauczyciela) na przejawy nagannego zachowania wychowanka, a jednocześnie nie zajmuje się stanowiska wobec złego postępowania ucznia. Tak błędnie rozumiane delikatność i szacunek usprawiedliwia się troską o właściwy rozwój oraz dojrzewanie osobowości wychowywanego. Zdecydowane działanie wychowawcy w takich sytuacjach sprzeciwia się zasadzie równości, która – zdaniem jej propagatorów – najlepiej sprzyja właściwemu rozwojowi i kształtuje dojrzałość wychowanka. W efekcie zadaniem takiego typu pedagogii jest wychowanie wolnych i niezależnych osób, które jednocześnie mają dobrze rozwinięte poczucie przynależności społecznej, widoczne w takich cechach osobowych jak solidarność i współodpowiedzialność. W założeniach programowych podkreśla się, że najbardziej skuteczna oraz sprzyjająca osiągnięciu tego wychowawczego celu jest indywidualizacja, którą przyjmuje się jako podstawową metodę wychowawczą

i edukacyjną. Takie założenia pedagogiczne sprzyjają podkreślaniu i umacnianiu przekonania o indywidualnej wartości dziecka (Ewerlöf, Sverne 1999).

Coraz częściej w dyskusjach wokół zagadnień związanych z wychowaniem i edukacją młodego pokolenia w Szwecji zaznacza się, że zbyt ściśle i bezkrytyczne stosowanie metody indywidualizacji może przynieść także szkody. Dzieje się tak m.in. wtedy, gdy nauczyciele i wychowawcy rezygnują ze stawiania wymagań. Wady tej metody ujawniają się także w przypadku, gdy odnosi się ją i stosuje do procesu zdobywania wiedzy. Samodzielne nabywanie wiedzy przez ucznia, które się tu zakłada, stawia pod znakiem zapytania ideę szkoły i procesu wychowania. Podważa rolę i znaczenie wychowawców oraz rodziców. Uważa się bowiem, że uczeń rozwinie się lepiej, osobiście kierując swoją nauką i wychowaniem. Zastosowanie takiej metodyki czyni uczniów niezdolnymi do przyjęcia innej perspektywy poza własną impulsywnością. Zdecydowanie odrzuca się tradycyjny model wychowania, gdzie stawia się dziecku wymagania i uczy je samokontroli, bez której nie można osiągnąć kolejnych stopni rozwoju. W krytyce założeń indywidualizmu oraz autonomii podkreśla się, że dzieci wychowywane w duchu tej pedagogii nie potrafią pracować i cieszyć się z pracy. Jedyną przyjemność, jakiej się nauczyły i jaką mogą odczuwać, to ta czerpana z ekstatycznych doświadczeń. Taka jej forma jest im dostępna, gdyż nie wymaga dyscypliny i wcześniejszej edukacji oraz wychowania – kształcenia. Spostrzeżenia takie wyraża Inger Enkvist w swoim opracowaniu *Feltäinkt...* (Enkvist 2001, s. 126-129). Jeśli do tego typu wychowania i edukacji dołoży się wszechobecną troskę o przestrzeganie praw dziecka, koniecznych do jego rozwoju, to pomimo niewątpliwych osiągnięć w tym zakresie skutki wychowawcze i edukacyjne mogą być odwrotne do zamierzonych (Enkvist 2001).

W Szwecji widoczna jest ewolucja w sferze troski o rozwój dziecka i jego prawa. Symptomy tego pozytywnego zjawiska, jakim jest zainteresowanie dzieckiem, widoczne były już pod koniec XVIII wieku, kiedy w społeczeństwie szwedzkim pojawiły się pierwsze oznaki industrializacji. Potem następował proces jego ewolucji, widoczny w treści rozporządzeń legislacyjnych z tamtego okresu oraz w powoływaniu instytucji, których zadaniem było pozytywne wpływanie na sytuację dzieci. Największa zmiana w tym zakresie nastąpiła po drugiej wojnie światowej. Choć w 1960 roku wprowadzono ustawę o ochronie dziecka, to dopiero w 1983 roku system prawny zaczął chronić je na podstawie praw dziecka. Do tego czasu troska o najmłodszych wyrażana przez poszczególne akty prawne była zbudowana na idei obowiązków, jakie mieli dorośli wobec dzieci (Ewerlöf, Sverne 1999).

### Rodzina jako antywartość

W Szwecji doszło do swoistego rodzaju monitorowania rodziny przez różne organizacje i instytucje. Oficjalnie podkreśla się, że jest to spowodowane przede wszystkim troską o właściwy rozwój dzieci i przestrzeganie ich praw. Pojawiają się głosy, że ze względów ideologicznych państwo podejmuje różnorakie formy

kontrolowania rodziny, która jako środowisko wychowawcze ma największy wpływ na jednostkę (Moqvist 1997).

Takie negatywne nastawienie do wartości rodziny spowodowane jest w dużej mierze oddziaływaniem radykalnych nurtów kultury na edukację i szeroko rozumiane wychowanie człowieka. W szwedzkiej literaturze pedagogicznej znajdujemy potwierdzenie, że w tych nurtach rodzina jest postrzegana jako przeszkoda na drodze do rozwoju jednostki. Pod wpływem takich idei podjęto w Szwecji szereg decyzji politycznych i prawnych odnoszących się do jej funkcjonowania. Skutkiem było osłabienie rodziny, szczególnie jej trwałości – wzrosła znacznie liczba rozwodów. Zmniejszyło się także jej oddziaływanie wychowawcze. Zostały osłabione pozycja i autorytet rodziców, wzmocniono natomiast przez zmiany legislacyjne status prawny dzieci. W efekcie dzieciństwo wydaje się być bardziej stanem społecznym niż faktem biologicznym (Moqvist 1997).

W literaturze szwedzkiej znajdujemy opinie, że negatywne odnoszenie się do instytucji rodziny ze strony wielu polityków trwa od kilku dziesiątek lat. Zamiarem tych polityków jest wyeliminowanie wpływu rodziny na wychowanie. Jak podkreśliła Inger Enkvist, nigdzie na świecie nie próbowano czynić czegoś podobnego, poza początkowym okresem działalności reżimu komunistycznego w Związku Radzieckim w latach dwudziestych XX wieku (Enkvist 2001).

Publicysta szwedzki Karl Rudbeck stwierdził, że zasadniczym źródłem trudnej sytuacji rodziny w Szwecji jest wieloletnia dominacja ideologii lewicowej w życiu publicznym. Państwo socjalistyczne dąży do podporządkowania sobie jak największych obszarów życia społecznego, dlatego niszczy wszelkie niezależne od siebie ośrodki władzy i autorytetu. Zdaniem Rudbecka takim obiektem destrukcji stała się w Szwecji rodzina (Górny 2009; Martens 1975; Moqvist 1997). Jej sytuacja ma wpływ na sposób i skuteczność pracy szkoły. Jako zasadę wychowawczo-edukacyjną w odniesieniu do całego systemu oświatowo-wychowawczego przyjmuje się równość, wyrażaną jako troska państwa o zapewnienie wszystkim takich samych możliwości kształcenia, wychowania i rozwoju. Zdaniem Inger Enkvist założenia wychowania i edukacji szkolnej cechuje to, że nie przyjęto rozwiązań proponowanych w sprawdzonych teoriach pedagogicznych. O wprowadzeniu konkretnych metod i programów zadecydowała ich ideowa zgodność z zasadami zastosowanymi w polityce społeczno-kulturalnej oraz ideologiczna, nierealistyczna wizja człowieka (Enkvist 2001).

### **Umiejętności praktyczne i idee równościowe w centrum działań wychowawczych a wartości religijne**

Przynajmniej od lat sześćdziesiątych XX wieku wartości praktyczne i umiejętności uznano za pierwszoplanowe w wychowaniu szkolnym. Ma ono przede wszystkim charakter utylitarny i jest ukierunkowane tak, by sprostać zapotrzebowaniom rynku pracy. W celu realizacji tych założeń przyjęto główne idee polityczne, które

determinują także zasady edukacji szkolnej i wychowania. Podstawową wartością jest tutaj równość ludzi oraz chęć jak najściślejszego powiązania wychowania oraz edukacji z życiem społecznym oraz zawodowym. Jednocześnie określono, że wszelkich ustaleń w odniesieniu do działań wychowawczo-edukacyjnych w Szwecji należy dokonywać w oparciu o system partyjny i demokratyczne decyzje podejmowane w jego ramach (*Educational policy and planning...* 1980).

Taka perspektywa upartyjnienia wychowania i edukacji sprawia, że szkoły – w dużym zakresie poprzez zadania edukacyjne i wychowawcze – stawiają akcent na kwestie związane z równością płci, unikanie postaw rasistowskich i obraźliwego traktowania innych z jakichkolwiek pobudek. Kwestie równości płci pojawiają się w szkole nie tylko w formie komunikatu przekazywanego przez szkołę, związane z nimi wartości mają być przez nią wpajane w praktyce. Toteż sądzi się na przykład, że szkoła winna przeciwdziałać tradycyjnym podziałom na zajęcia męskie i żeńskie. Cechą znamionną jest to, że jednocześnie nie może ona wychowania opierać na jakiegokolwiek tradycji etycznej, przyjętej jako wiodąca (Alberts 2007; *Demokratie och värdegrund* 2005; *Education Act; Läroplan* 2006; Zackari, Modigh 2000). Wszystkie tradycje uważa się bowiem za równoważne. Rodzi to poważne problemy z zakresu wychowania i edukacji. Wanda Alberts stwierdziła, że proces kształcenia nigdy nie może być oddzielony od procesu wychowania człowieka, zaś wychowanie nie może obejść się bez jasno określonych wartości, które muszą przenikać całą działalność szkolną. W związku z tym, że edukacja szkolna i wychowanie w Szwecji nie mogą opierać się na jednym systemie etycznym, np. chrześcijańskim, który jednocześnie stałby się fundamentem wychowawczym, wartości pozyskuje się w inny sposób. To Narodowa Agencja Edukacji (Skolverket) ustala spis zalecanych wartości fundamentalnych, tzw. *värdegrund*, którymi szkoła ma się kierować.

Zalecany system wartości wychowawczych Narodowa Agencja Edukacji może zmieniać i odpowiednio do swoich decyzji (inspirowanych też przez siły polityczne) korygować. Działania takie stają się możliwe przede wszystkim z tego względu, że uprzednio odrzuca się w wychowaniu jakiegokolwiek ściśle określony system etyczny. Pomimo powoływania się na założenia szeroko pojętego humanizmu w szwedzkim systemie wychowawczym Narodowa Agencja Edukacji dokonywała na przestrzeni lat korekt przyjmowanych wartości. W niniejszym artykule pragnę podkreślić przede wszystkim tę specyfikę szwedzkiego systemu wychowania, natomiast świadomie pomijam omawianie postulowanych wartości wychowawczych wymienianych w poszczególnych programach szkolnych.

Głosy krytyki i powszechna szwedzka praktyka pedagogiczna wskazują na pojawiające się trudności w określeniu celów oraz zasad wychowania i postępowania, jeśli wychowawca bierze pod uwagę jedynie deklaratywne wartości *värdegrund*. Tradycyjne, jasno określone cele i zasady wychowawcze szkoły w Szwecji były oparte na fundamencie etyki chrześcijańskiej i miały ścisły związek z wysokim statusem pracy (Alberts 2007; Kubitsky 2011). Współcześnie natomiast jakiegokolwiek wychowywanie uwzględniające system wartości moralnych, przyjmowanych np. ze

względu na światopogląd chrześcijański i etykę, jest postrzegane jako manipulacja i indoktrynacja – działanie sprzeczne z tolerancją (Dominiak 2006). Dla wielu wychowawców i obywateli Szwecji trudny do zaakceptowania jest fakt, że wartości, jakie mają być podstawą wychowania, są określane przez Narodową Agencję Edukacji i nie są identyfikowane bezpośrednio z żadnym systemem etycznym-moralnym. Zarówno nauczyciele w szkole, jak i rodzice muszą się liczyć z tymi oficjalnie uznanymi przez państwo. W takiej perspektywie kryterium przyjęcia właściwych wartości nie jest ich obiektywna wartość, a więc to, że są one dobre, lecz dobre są dlatego, że instytucja państwowa zaleciła ich stosowanie w wychowaniu i edukacji. Podstawowy dyskurs etyczny oraz wychowawczy, zogniskowany wokół umiejętności rozróżnienia dobra i zła, wydaje się być z gruntu wykluczony. Dopiero przyjmując niejako *a priori* zestaw „dobrych” wartości podany przez Narodową Agencję Edukacji, można działać etycznie (Johansson 2000).

Powiązanie edukacji i wychowania z Kościołem (w przypadku Szwecji luteranckim) przez wieki determinowało teorię i praktykę wychowawczo-szkolną. Mimo że Kościół luterancki, będąc państwowym, był mocno zależny od władzy świeckiej, to jednak przez szereg stuleci prowadził wychowanie i edukację oparte na ideałach chrześcijańskich. Przyczyniło się to do ukształtowania silnego poczucia szwedzkiej wspólnoty narodowej i moralności opartej na przestrzeganiu obowiązków. Wspomniany silny wpływ Kościoła osłabiły wpływy rewolucji przemysłowej. W 1840 roku utworzono szkolnictwo elementarne, a odpowiedzialność za wychowanie i edukację przejęło po raz pierwszy państwo (Alberts 2007).

Czynniki determinujące zmianę stosunku społeczeństwa do dotychczasowego wychowania i edukacji to także rozwijające się ruchy oddolne: ruch robotniczy, zmiana agrarnej struktury społeczeństwa i wzrastająca świadomość demokratyczna ludzi, którzy zaczęli poszukiwać innych od tradycyjnych wzorców wychowania i edukacji. W konsekwencji przyjęto ustawy i zmiany systemu edukacyjnego oraz zasad wychowawczych, a także ułożono na nowo relacje państwo – Kościół (Almén, Øster 2000). Kościół luterancki w 2000 roku zrzekł się roli Kościoła państwowego. To także miało znaczenie dla wychowania i edukacji, które programowo zostały pozbawione związku z chrześcijaństwem. Zmiany dokonywały się zarówno z powodu procesów sekularyzacji, jakim podlegają ludzie i ich mentalność, jak i pod wpływem partii politycznych o profilu socjalno-liberalnym.

Terenem widocznego spięcia tych wszystkich czynników jest wychowanie i edukacja religijna, których naturalny element w normalnych warunkach stanowi edukacja szkolna. W Szwecji z jednej strony państwo promuje ateistyczny i gnostyczny model życia, a z drugiej – obowiązkowo utrzymuje lekcje religii w ramach szkolnego nauczania. Przy czym następuje to wyraźnie poprzez przyjęcie innych wyznaczników wychowania i edukacji niż te, z powodu których przez szereg stuleci Kościół luterancki prowadził działalność wychowawczą i lekcje religii w szkole. To stosunkowo nowe, inspirowane ideologicznie podejście wywołuje niekończące się dyskusje na temat tego, czym właściwie ma być lekcja religii w szkole i związane z nią religijne



wychowanie (Alberts 2007; Almén, Øster 2000). Od końca lat sześćdziesiątych krytyka socjalistów obejmowała wiele przedmiotów szkolnych. W odniesieniu do religii zarzuty dotyczyły elementów indoktrynacji w duchu konserwatyzmu, jakie rzekomo zawiera religijne nauczanie i wychowanie (Agotsson 1975).

W oskarżeniu ewidentnie nie liczone się z prawdą historyczną i przemilczano prowadzoną przez wieki w ramach nauczania religii pracę edukacyjną Kościoła szwedzkiego. Dzięki niej jeszcze przed wprowadzeniem obowiązku szkolnego w 1842 roku wielu Szwedów umiało czytać. Było to związane z faktem przynależności do Kościoła luterńskiego, gdzie umiejętność czytania rozwijano ze względów katechetycznych. Do umiejętności pisania nie przykładano w tym czasie takiej wagi (Enkvist 2001). Istotna zmiana co do idei lekcji religii w szkole zaszła w 1962 roku. Nauczanie od tego czasu nie mogło być prowadzone w duchu doktryny jednego Kościoła. Ponadto program nauczania religii, a także nauczyciele zajmujący się tym przedmiotem nie mogli podlegać kontroli kościelnej (Agotsson 1975). Od tego czasu lekcja religii w Szwecji staje się lekcją wiedzy o religii (*religionsvetenskap*). Nie tylko nie jest to już tradycyjna lekcja religii kierująca się wartościami w pełni uznawanymi przez jakiś Kościół czy związek wyznaniowy, lecz nawet nie jest to metodycznie prowadzona lekcja religioznawstwa. Obecnie z tak prowadzoną lekcją religii w szkole i systemem wartości przyjmowanym w jej ramach najbardziej utożsamia się Szwedzki Kościół Luterński. Przedstawiony program wychowania religijnego nie spełnia jednak oczekiwań wielu wierzących, np. katolików, żydów, stawiających większe wymagania nauczaniu i wychowaniu w ogóle, a lekcji religii szczególnie. To, co było częścią naturalnej misji Kościoła, oderwane od czynnika kościelnego i determinującego stało się miejscem wielu nieporozumień i krzywd wyrządzanych dzieciom oraz rodzicom. Forma, zasady i program nauczania religii w szkole dają prawdziwy obraz światopoglądu i wartości, w jakich chce się wychować dzieci, młodzież i społeczeństwo. Dlatego sposób potraktowania religijnego wychowania wskazuje, na jakich zasadach światopoglądowych i wartościach opiera się całość wychowania w danym państwie.

Przewodnią ideą, jaka przyświecała osobom decydującym o edukacji i wychowaniu w Szwecji, była chęć zbudowania lepszego społeczeństwa, w którym nie występuje negatywne zjawisko segregacji społecznej. Dla tak sprofilowanego programu wychowawczo-edukacyjnego zwolennicy progresywizmu widzieli zagrożenie zwłaszcza w nauczaniu religii. Nie dostrzegali lub świadomie negowali je jako czynnik pozytywnie determinujący wychowanie i dostarczający niezbędnych punktów orientacyjnych. Wychowanie religijne oraz lekcje religii określali negatywnie jako religijną indoktrynację. Mając takie przesłanki, starali się opracować własny program religijnego nauczania w szkole, który ma swoje odbicie wychowawcze w całym procesie wychowawczo-edukacyjnym. Program ten kieruje się przede wszystkim ideologią postępu. W odniesieniu do lekcji religii i religijnego wychowania staje się narzędziem indoktrynacji. Założenia takie odbiegają od ukształtowanej naturalnie przez wieki tradycji wychowawczej i edukacyjnej w Szwecji, w której

nauczanie religijne miało swoje ściśle określone miejsce i charakter, przyczyniając się do integracji narodu i całej społeczności. Tworzyło naturalną jedność zarówno edukacji szkolnej, jak i działań wychowawczych podejmowanych przez rodzinę, Kościół oraz szkołę.

W Szwecji, poczynając od lat pięćdziesiątych XX wieku, pod wpływem nurtów progresywnych państwo przyznaje sobie wyłączne prawo do określenia modelu wychowania i edukacji. Jest to niezgodne z zasadą pomocniczości, która przyznaje rodzicom prawo decydowania o modelu wychowania i edukacji dzieci, zwłaszcza religijnej (Almén, Øster 2000; *Läroplan* 1969a; 1969b; 2011). Ponadto, jak zauważył Mieczysław Albert Krąpiec, progres bywa dziś błędnie rozumiany, wiąże się go głównie z doskonaleniem środków do życia, nie zaś z doskonaleniem osoby ludzkiej. To zjawisko odciska negatywne piętno na całym systemie wychowania i edukacji świata Zachodu (Krąpiec 1994).

### Bibliografia

- Agotsson K.-G. (1975). *Från katekestvång till religionsfrihet*. Uppsala: Academia Ubsaliensis.
- Alberts W. (2007). *Integrative religious education in Europe*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Almén E., Øster H.Ch. (2000). *Religious education in Great Britain, Sweden and Russia*. Linköping: University Electronic Press.
- Demokratie och värdegrund*. Skoleverket. (2005). [b.m.w.].
- Dominiak Ł. (2006). *W gąszczu socjalizmów*. „Cywilizacja”, nr 19, s. 36-63.
- Education Act. Democracy and Fundamental Values*. Skoleverket [b.m.w., b.r.w.].
- Enkvist I. (2001). *Feltänkt. En kritisk granskning av idébakgrunden till svensk utbildningspolitik*. Kristianstad: Kristianstad Boktryckeri AB.
- Enkvist I. (2007). *Uppfostran och utbildning*. Stockholm: WS Bookwell.
- Ewerlöf G., Sverne T. (1999). *Barnets bästa – om föräldrars och samhällets ansvar*. Stockholm: Norstedts Tryckeri.
- Górny G. (2009). *Czy unikniemy szwedzkiego raju? „Don Bosco”*, lipiec-sierpień, dostępny na: <http://mateusz.pl/donbosco/0907-2.htm> (otwarty 31.05.2014).
- Hartman S.G., Furenhed R. (2003). *Etik och ungas livstolkning*. Linköping: Linköping Universitet.
- Krąpiec M.A. (1994). *Idea „postępu” w krzywym zwierciadle ekologii*. „Człowiek w Kulturze”, nr 2, s. 17-29.
- Król J. (2014). *Wyznaczniki współczesnego systemu wychowania i edukacji w Szwecji*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kubitsky J. (2011). *Alfabet szwedzki*. Warszawa: Difin.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1994*. (2006). Ödeshög: Danagårds grafiska.
- Läroplan för grundskolan 1969*.



- Läroplan för grundskolan 1969. II Orienteringsämnen. Supplement.*  
*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.*
- Lindman Johansson M. (2000). *Historieämnet i skolan. En analys av debatten sedan 1940.* W: Larsson H.A. *Den reflekterande medborgare.* Quebecor: Jönköping University-AB Smaland.
- Martens P. (1975). *Patterns of child rearing ideology, Research report No 5.* W: Janson C.G. *Project metropolitan, a longitudinal study of a Stockholm cohort.* Stockholm: Stockholm University.
- Moqvist I. (1997). *Den kompletterade familjen. Föräldraskap, fostran och förändring i en svensk småstad.* Urna: Umeå Universitet Tryckeri.
- Educational policy and planning goals for educational policy in Sweden. A status report on compulsory schooling and higher education (1980).* Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Zackari G., Modigh F. (2000). *Värde grundsboken – om samtal för demokrati i skolan.* Stockholm: AB Danagårds grafiska.

## IMPORTANCE OF VALUES IN SWEDISH EDUCATIONAL SYSTEM

**Abstract:** The author tries to reveal the most fundamental values underlying the Swedish educational system – education. Clearly noticeable is the focus on the individual values of the child. Especially in school practice, it leads to widespread use of methods of individualization (despite its criticism), highlighting the equality of all people, and focus on children's rights. The family is seen as an environment that threatens these values. Great attention is paid to school education with values and practical skills as a main subject. Education cannot be associated with any one ethical and moral system. Such atheistic and gnostic educational foundation raises a number of controversies especially among parents with regard to their right to provide religious and moral principles to their children, as well as religion classes in school. However, in the context of Sweden, these values and rights are less important than the value of the progress, which is treated with a special attention.

**Key words:** values, upbringing, individualization, family, equality, education in Sweden

**Jerzy Król** – doktor pedagogiki, doktor teologii, ksiądz, wykładowca w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Chełmie. Autor publikacji książkowych: *Ku nawróceniu* (2004), *Pedagogika nawrócenia i wychowania* (2007), *Wyznaczniki współczesnego systemu wychowania i edukacji w Szwecji* (2014). Adres do korespondencji: ul. Bernardyńska 5, 20-109 Lublin. Adres e-mail: adwarp45@tlen.pl.