



DYSKURSY EDUKACJI OBYWATELSKIEJ

01

EDUKACJA GLOBALNA

Polskie konteksty
i inspiracje

Pod redakcją naukową
Magdaleny Kulety-Hulboj
i Marty Gontarskiej

WYDAWNICTWO NAUKOWE
Dolnośląskiej Szkoły Wyższej




TEACHERS
AGENTS OF
CHANGE
Nauczyciele zmieniają świat


IGO
Instytut Globalnej
Odpowiedzialności

DYSKURSY EDUKACJI OBYWATELSKIEJ

01

EDUKACJA GLOBALNA

Polskie konteksty i inspiracje

Pod redakcją naukową
Magdaleny Kulety-Hulboj
i Marty Gontarskiej

Wrocław 2015

WYDAWNICTWO NAUKOWE
Dolnośląskiej Szkoły Wyższej




TEACHERS
AGENTS OF
CHANGE
Nauczyciele zmieniają świat


IGO
Instytut Globalnej
Odpowiedzialności

Seria *Dyskursy Edukacji Obywatelskiej*

Redaktor prowadzący serii

Paweł Rudnicki

Korekta językowa

Joanna Chmielewska

Opracowanie typograficzne

Blue Papaya

Projekt okładki

Adam Fyda

Copyright © for the Polish edition by Instytut Globalnej Odpowiedzialności,
Wrocław 2015



Niniejsza publikacja powstała w ramach realizacji projektu „Nauczycielki zmieniają świat” i jest współfinansowana ze środków Unii Europejskiej. Publikacja wyraża jedynie poglądy autorki i autorów i nie może być utożsamiana ze stanowiskiem Unii Europejskiej. Publikacja powstała na zlecenie Instytutu Globalnej Odpowiedzialności.



Niniejszy utwór został udostępniony na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa – użycie niekomercyjne – na tych samych warunkach 3.0 Polska. Utwór podlega ochronie prawa autorskiego lub innych stosownych przepisów prawa. Korzystanie z utworu w sposób inny niż dozwolony na podstawie niniejszej licencji lub przepisów prawa jest zabronione.

ISBN 978-83-62302-99-4

Dolnośląska Szkoła Wyższa

ul. Wagonowa 9, 53-609 Wrocław

www.dsw.edu.pl

e-mail: wydawnictwo@dsw.edu.pl

SPIS TREŚCI

- 4** Marta Gontarska, Magdalena Kuleta-Hulboj
Wprowadzenie: Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje
- 16** Katarzyna Jasikowska
Po co nam globalna edukacja?
- 39** Marcin Starnawski
Edukacja globalna – perspektywa Polski jako europejskiego kraju półperyferyjnego
- 60** Paweł Rudnicki
Edukacja globalna w polskich szkołach, czyli refleksje nad pozaformalną zmianą w oświacie w trzech ujęciach
- 91** Magdalena Kuleta-Hulboj
Postkolonialna edukacja globalna w działaniu: inicjatywy Open Spaces for Dialogue and Enquiry i Through Other Eyes
- 115** Agata Hummel
Edukacja globalna w dialogu z antropologią
- 128** Ewa Szadzińska
Proces kształcenia ukierunkowany na wartości społeczne
- 145** Gabriela Lipska-Badoti
Metoda dociekań filozoficznych w edukacji globalnej
- 173** O autorkach i autorach
- 178** Polecana literatura

WPROWADZENIE: EDUKACJA GLOBALNA. POLSKIE KONTEKSTY I INSPIRACJE

Marta Gontarska
Instytut Globalnej Odpowiedzialności
i Magdalena Kuleta-Hulboj
Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski

Jak cytować: Gontarska, M., Kuleta-Hulboj, M., „Wprowadzenie: Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje”. W: M. Kuleta-Hulboj i M. Gontarska (red.), *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*, 4–15. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2015.

Przedmiotem niniejszej publikacji są teoretyczne i praktyczne aspekty edukacji globalnej w Polsce. Autorkami i autorami tekstów, składających się na prezentowaną książkę, są przedstawiciele środowiska akademickiego oraz praktycy z sektora pozarządowego – wszyscy włączają edukację globalną w obszar swoich zainteresowań badawczych, naukowych oraz dydaktycznych. Grupa ta zebrała się wokół projektu *Nauczycielki zmieniają świat. Włączanie edukacji globalnej do systemu szkolenia nauczycieli i przyszłych nauczycieli w Polsce* realizowanego przez Instytut Globalnej Odpowiedzialności od stycznia 2013 do grudnia 2015 roku¹. Spotkanie osób zainteresowanych problematyką edukacji globalnej, reprezentujących różne dyscypliny naukowe (pedagogika, antropologia, socjologia), różne sposoby działania w świecie (badania naukowe, dydaktyka, działania społeczne) i systemy edukacji (szkoły wyższe i edukacja nieformalna), okazało się niezwykle inspirujące i zaowocowało niniejszą książką.

1 Projekt „Nauczycielki zmieniają świat” (ang. *Teachers – agents of change. A strategic approach to anchoring development education in Czech and in Polish formal education systems*), współfinansowany ze środków Komisji Europejskiej. Projekt jest realizowany w partnerstwie z People in Need z Czech, World University Service z Austrii oraz Liverpool World Centre z Wielkiej Brytanii.

Czym jest, a czym nie jest edukacja globalna?

Edukacja globalna, choć obecna w Polsce już od jakiegoś czasu, nadal budzi wiele pytań i wątpliwości – terminologicznych, definicyjnych, teoretycznych, dydaktycznych etc.

Problemy rozpoczynają się już od samej nazwy „edukacja globalna”. Początkowo, o czym również pisze Katarzyna Jasikowska w niniejszym tomie, brytyjski termin *development education* został w środowiskach pozarządowych, zajmujących się taką działalnością edukacyjną w Polsce, przetłumaczony jako „edukacja rozwojowa” – w odniesieniu do rozwoju międzynarodowego, pomocy rozwojowej, współpracy rozwojowej i polityki rozwojowej. Wywoływał on jednak wiele nieporozumień, bowiem kojarzył się z edukacją zorientowaną na rozwój osobniczy dziecka, samorozwój czy autoedukację, analogicznie do terapii rozwojowej czy psychologii rozwojowej. Na odejście od przymiotnika „rozwojowa” na rzecz „globalna” miał zapewne wpływ model brytyjski, który ewoluował do pojęcia *global dimension* (wymiar globalny) oraz *global learning* (globalne uczenie się), ale nie bez znaczenia było również powiązanie edukacji rozwojowej z polityką rozwojową, które sprowadzało działania edukacyjne do działań promujących wydawanie środków publicznych na pomoc humanitarną i rozwojową w krajach rozwijających się. W toku procesu międzysektorowego na temat edukacji globalnej przyjęto więc właśnie ten termin na określenie tego nurtu edukacyjnego². Co istotne, nie udało się zaadaptować żadnej z istniejących już definicji edukacji globalnej, funkcjonujących czy to w środowisku akademickim czy w organizacjach społeczeństwa obywatelskiego w innych krajach Unii Europejskiej. W roku 2010 wypracowano zatem definicję, która była kompromisem pomiędzy aktorami procesu, w tym MSZ, MEN i organizacjami pozarządowymi zrzeszonymi w Grupie Zagranica (GZ). Rok później, na mocy porozumienia w sprawie rozwoju edukacji globalnej w Polsce, została ona przyjęta przez MSZ, MEN i GZ jako obowiązująca, m.in. w konkursach grantowych, ogłaszanych przez MSZ, czy raportach rocznych

2 Proces międzysektorowy trwał od grudnia 2009 do maja 2011 roku. Na proces złożyło się pięć spotkań międzysektorowych. Każde ze spotkań międzysektorowych poprzedzało spotkanie przygotowawcze organizacji pozarządowych zaangażowanych w proces, mające na celu ustalenie wspólnego stanowiska oraz wybranie osoby prowadzącej spotkanie. Spotkania dotyczyły następujących tematów: poszukiwania wspólnej płaszczyzny rozumienia zagadnienia (luty 2010), kryteriów jakości (marzec 2010), miejsca edukacji globalnej w systemie edukacji formalnej (maj 2010), zaangażowania nowych i zwiększenia aktywności już obecnych aktorów edukacji globalnej (czerwiec 2010), finansowania działań (październik 2010). Proces został zakończony podpisaniem porozumienia o współpracy pomiędzy MSZ, MEN i Grupą Zagranica.

polskiej współpracy rozwojowej³. Niedoskonałość i ograniczenia przyjętej definicji, a także jej statyczność wobec procesów mających miejsce w Europie i na świecie, są już tematem dyskusji pomiędzy organizacjami zajmującymi się edukacją globalną w Polsce, jednak żadne wiążące kroki nie zostały jeszcze podjęte⁴.

Odmienne rzecz się miała z edukacją globalną w polskiej literaturze pedagogicznej. Termin „edukacja rozwojowa” w zasadzie w niej nie zaistniał, w przeciwieństwie do pojęcia „edukacja globalna”, które pojawiało się w tekstach Zbyszka Melosika, Stefana Wołoszyna czy Zygmunta Łomnego już pod koniec lat osiemdziesiątych i w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku⁵. Zbyszko Melosik opisywał edukację globalną, rozwijaną od lat siedemdziesiątych XX wieku w Stanach Zjednoczonych, jako koncepcję edukacyjną, której celem jest „wyposażenie młodego pokolenia w »globalną świadomość«”⁶ oraz urzeczywistnienie idei globalnego społeczeństwa. W późniejszych tekstach poddawał ją krytyce z perspektywy pedagogiki krytycznej i postmodernistycznej, określając mianem „»aroganckiego« projektu pedagogicznego epoki modernizmu”⁷. Zygmunt Łomny ujmował edukację globalną w kategoriach filozofii edukacyjnej, opartej na uniwersalistycznym humanizmie moralnym, postulując jako „podstawę aksjologiczną i teleologiczną zarazem dla budowy takiej edukacji [...] poniższy katalog wartości, jako uniwersalnych, zaproponowany przez T. Lewowickiego: »[...] prawo do życia i wolności, podmiotowość i tożsamość człowieka, swobody obywatelskie, życie wolne od zagrożeń wojną, demokracja, pluralizm polityczny i światopoglądowy, tolerancja, godziwy poziom życia duchowego i materialnego, możliwość samorealizacji, rodzina, praca, edukacja, zdrowie i jego ochrona«”⁸. Zaś Stefan Wołoszyn wymieniał edukację globalną (pla-

3 Pełnytekstporozumienia:<https://www.polskapomoc.gov.pl/Porozumienie,w,sprawie,wspierania,rozwoju,edukacji,globalnej,1165.html>, dostęp 9 marca 2015 r.

4 Stan na luty 2015. Planowane na 2015 rok spotkanie strategiczne Grupy Zagranica może przynieść rozstrzygnięcie lub plan operacyjny związany z tą kwestią.

5 Zbyszko Melosik, „Edukacja skierowana na świat – ideał wychowawczy XXI wieku”, *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3 (1989); Zbyszko Melosik, „Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje”, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. Henryka Kwiatkowska (Warszawa: IHNOIT, 1994); Stefan Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, wyd. 2 poszerzone (Kielce: Dom Wydawniczy „Strzelec”, 1998); Zygmunt Łomny, *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych* (Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 1995); *Budowa zaufania międzynarodowego celem edukacji globalnej. O pokojowy start ludzkości w XXI wiek. Materiały z II Międzynarodowego Interdyscyplinarnego Sympozjum Opole '95*, red. Zygmunt Łomny (Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 1996).

6 Melosik, „»Edukacja skierowana na świat«,” 160.

7 Melosik, *Edukacja globalna*, 170.

8 Łomny, *Człowiek i edukacja*, 5–6.

netarną) wśród ośmiu nowych nurtów teoretycznych w myśli pedagogicznej końca dwudziestego wieku, pisząc, że jest ona „najbardziej głośnym przyszłościowym wyzwaniem pedagogicznym, przewyżającym tradycyjnie dominującą perspektywę narodową czy państwową na rzecz zintegrowanego pokojowego współżycia ludzkości w perspektywie międzynarodowej i międzykontynentalnej”⁹.

Środowisko organizacji pozarządowych często nie jest świadome tej obecności edukacji globalnej w polskiej literaturze pedagogicznej¹⁰. Trzeba jednak przyznać, że do dziś jest to w naukach pedagogicznych problematyka raczej niszowa, podejmowana stosunkowo rzadko, w przeciwieństwie do edukacji międzykulturowej czy edukacji dla zrównoważonego rozwoju, cieszących się większą popularnością. Poza tym, refleksja o edukacji globalnej w pedagogice polskiej w zasadzie nie doczekała się żadnych prób wdrożenia w praktykę edukacyjną, pozostając na poziomie *stricte* teoretycznym, nierzadko ograniczając się do pięknych haseł i postulatów. Ponadto, sposób ujmowania edukacji globalnej w tekstach Stefana Wołoszyna, Ireny Wojnar czy Zygmunta Łomnego¹¹ dość znacząco różni się, jak się wydaje, z oczekiwaniami i potrzebami wielu organizacji pozarządowych, w tym tych zrzeszonych w ramach grupy roboczej ds. edukacji globalnej z Grupy Zagranica. Jest to istotna odmienność założeń teoretycznych, choć, być może, nie w każdym przypadku tak wielka, jak się może na pierwszy rzut oka wydawać. Wymienieni autorzy, pisząc o edukacji globalnej czy wychowaniu planetarnym, odwołują się do tradycji i założeń pedagogiki humanistycznej oraz moralnego uniwersalizmu (uniwersalny humanizm etyczny), podczas gdy znaczna część środowiska pozarządowego, zaangażowanego w edukację globalną w Polsce, nastawiona jest bardziej krytycznie, przynajmniej w sferze deklaracji¹². Wyraźny jest tu wpływ koncepcji zachodnioeuropejskich, co wiąże się z kierunkami współpracy polskich organizacji

9 Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu*, 145.

10 Por. np. Jędrzej Witkowski, „Strengthened co-operation for improving quality”, *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 35, nr 4 (2012), http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9411/pdf/ZEP_4_2012_Witkowski_Strengthened_cooperation.pdf, dostęp 13 lutego 2015 r.

11 Np. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu*; Irena Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji* (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2000); Łomny, *Człowiek i edukacja; Budowa zaufania międzynarodowego*.

12 Jest to roboczy wniosek z kilkunastu indywidualnych wywiadów pogłębionych, przeprowadzonych w latach 2013–2014 z przedstawicielkami i przedstawicielami polskich organizacji pozarządowych zajmujących się edukacją globalną. Badanie realizowała Magdalena Kuleta-Hulboj. Artykuł analizujący wyniki badania – w przygotowaniu.

pozarządowych, bogatą ofertą szkoleń i warsztatów dostępnych dla III sektora, a także preferencjami grantodawców.

Trzeba też przyznać, że do dziś zainteresowanie edukacją globalną i podejmowaną w jej ramach problematyką w znacznie większym stopniu wyrażne jest wśród tzw. praktyków niż tzw. teoretyków¹³, w tym pedagogów. Na przełomie wieków organizacje pozarządowe rozpoczęły kompleksową działalność, skierowaną zarówno do sektora formalnego, jak i pozaformalnego. Aktywność organizacji wspierana przez europejskie oraz polskie granty zaowocowała projektami oferującymi szeroką gamę warsztatów, szkoleń dla nauczycielek i nauczycieli, spotkań otwartych, a także publikacją materiałów edukacyjnych, zarówno tych inspirowanych publikacjami z innych krajów europejskich, jak i tworzonych na polskim gruncie. Wiąże się to głównie z sytuacją polityczną Polski i wejściem do Unii Europejskiej, a co za tym idzie – zwiększoną popularnością edukacji europejskiej oraz edukacji globalnej. Dokonania III sektora w Polsce są w tym zakresie naprawdę znaczące, podczas gdy refleksja teoretyczna dopiero zaczyna się budzić na nowo¹⁴.

Popularne wśród praktyków przekonanie, że edukacja globalna jako przedmiot działalności praktycznej i teoretycznej rozpoczęła się w Polsce po 2000 roku, jest w naszym przekonaniu nie tyle przejawem niekompetencji czy ignorancji, ile świadectwem pewnej wielotorowości i heterogeniczności edukacji globalnej oraz wyraźnego – niestety! – rozdziału między sferą refleksji teoretycznej a sferą działalności praktycznej (rozdziału obserwowanego zarówno wśród teoretyków, jak i praktyków). Znacznie, choć nie przesadnie, upraszczając, można powiedzieć, że organizacje pozarządowe nie zwracają uwagi na to, co dzieje się na polskich uczelniach pedagogicznych, świat akademicki zaś nie docenia działalności III sektora w sferze edukacji formalnej i nieformalnej¹⁵. Sprawia to, że pewne rozpoznania,

13 Dychotomiczny podział na praktyków i teoretyków budzi nasz sprzeciw, zwłaszcza w odniesieniu do edukacji, ponieważ zbyt często ma on charakter opozycji, podczas gdy jesteśmy przekonane, że tylko synergia działań na tym polu ma szansę przyczynić się do trwałej zmiany społecznej. Używamy jednak tego rozróżnienia nie w celach przeciwstawienia obu środowisk, ale dla zasygnalizowania pewnej odmienności perspektyw tych, którzy przede wszystkim zajmują się praktyką edukacyjną, i tych skoncentrowanych głównie na refleksji teoretycznej o wychowaniu i edukacji.

14 Wyraźny jest w ostatnich kilku latach wzrost liczby publikacji naukowych dotyczących edukacji globalnej, w 2014 roku powstało także czasopismo naukowe *Studies in Global Ethics and Global Education* (zob. <http://sgege.aps.edu.pl/index.php?p=1>, dostęp 11 marca 2015 r.).

15 Pytanie o przyczyny tego stanu rzeczy powinno być skierowane do obu stron. Brak strategicznej współpracy, a niekiedy nawet ignorowanie prac jednej strony przez drugą, pogłębiają tę sytuację. Jako przykład dobrej praktyki chcielibyśmy przywołać postać Douga Bourna, twórcy i dyrektora Development Education Research Centre w Instytucie Edukacji Uniwersytetu w Londynie, który przez 13 lat pełnił funkcję dyrektora parasolowej organizacji pozarządowej Development Education

aktywności czy obszary działań nie są poddawane analizie lub włączane do praktyki. Tak też się stało z edukacją globalną w Polsce. Redagowana przez nas książka i projekt, który przyczynił się do jej powstania, są próbą przełamania tego impasu i owocem satysfakcjonującej wszystkie strony współpracy między organizacją pozarządową a badaczkami i badaczami. Współpracy, dodajmy, która jest znakomitą okazją do wzajemnego uczenia się.

A jest czego się uczyć. O ile, o czym była wcześniej mowa, polska literatura przedmiotu jest stosunkowo skromna, o tyle w Wielkiej Brytanii, Niemczech, Hiszpanii, Kanadzie, Stanach Zjednoczonych, Brazylii, Japonii i wielu innych krajach świata, także tych zaliczanych do krajów globalnego Południa¹⁶, o edukacji globalnej (oraz globalnej edukacji obywatelskiej i edukacji rozwojowej) pisze się bardzo wiele, poddając ją krytycznej refleksji i wypracowując nowe podejścia¹⁷. Działalność organizacji pozarządowych, zarówno w Polsce, jak i w innych krajach jest w odniesieniu do tej sfery naprawdę imponująca. Warto do tego dorobku sięgać – bez przesadnej skromności i nadmiernego zachwyty, bez kompleksów i poczucia wyższości, analizując adekwatność różnorodnych rozwiązań do polskiego kontekstu społeczno-kulturowego, ekonomicznego i politycznego oraz konfrontując je z polską tradycją pedagogiczną.

Association (zrzeszającej organizacje zajmujące się edukacją rozwojową w Wielkiej Brytanii), a obecnie stale współpracuje z organizacjami pozarządowymi, np. w ramach projektu Makutano Junction: <http://www.makutanojunction.com/>, dostęp 8 kwietnia 2015 r. Dla pełnego obrazu trzeba też przyznać, że napięcia między teoretykami i praktykami zdarzają się także w Wielkiej Brytanii – por. David Hicks, *Ways of seeing: The origins of global education in the UK*. Background paper for UK ITE Network Inaugural Conference on Education for Sustainable Development/Global Citizenship, London, July 2008, 13; <http://www.teaching4abetterworld.co.uk/downloads.html>, dostęp 10 marca 2015 r.

16 Np. Ali A. Abdi, „Searching for development education in Africa: selected perspectives on Somalia, South Africa and Nigeria”, *International Education Journal* 4, nr 3 (2003); Ajay Kumar, „Development education and dialogical learning in the 21st century”, *International Journal of Development Education and Global Learning* 1, nr 1 (2008); Ranilce Guimaraes-Iosif, „Rethinking citizenship education in higher education institutions through the lens of critical pedagogy: educating the local and global emancipated citizens”, w *Global citizenship education in post-secondary institutions: theories, practices, policies*, eds. Lynette Shultz, Ali A. Abdi and George H. Richardson (New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2011); Michael Kariwo, „African higher education and global citizenship education: some perspectives from Zimbabwe”, w *Global citizenship education in post-secondary institutions*; Catherine Odora Hoppers, *South African Research Chair in Development Education – Framework and Strategy* (Pretoria: University of South Africa, 2008), za Douglas Bourn, *The theory and practice of development education: a pedagogy for global social justice* (London and New York: Routledge, 2014).

17 Nie sposób, oczywiście, w tym miejscu wymienić nawet najważniejszych tekstów obcojęzycznych, dotyczących edukacji globalnej, poprzestaniemy więc na wskazaniu najbardziej znaczących nazwisk: Vanessa Andreotti, Douglas Bourn, David Hicks, Harriet Marshall, David Selby, Merry Merryfield, Graham Pike, Annette Scheunpflug i wiele innych.

O genezie książki

Jak wspomnieliśmy, od ponad dwóch dekad polskie organizacje pozarządowe, aktywne na polu edukacji globalnej, czerpią swoje inspiracje zarówno teoretyczne, jak i metodyczne głównie z doświadczeń innych krajów europejskich. Niewątpliwie, pozytywnym skutkiem współpracy w ramach szeregu realizowanych przez nie projektów jest ten właśnie bezpośredni przepływ myśli w środowisku międzynarodowym. Odczuwalny był jednak niedosyt aktualnej lokalnej refleksji teoretycznej, która poddawałaby krytycznej analizie praktykę organizacji pozarządowych i samą edukację globalną. O ile jest w Polsce wielu specjalistów i specjalistek, zajmujących się konkretnymi problemami ekonomicznymi, społecznymi i kulturowymi w perspektywie globalnej, o tyle pedagogów i pedagożek zajmujących się teoretyczną refleksją nad edukacją globalną i prowadzących badania w tym zakresie dwa lata temu (gdy Instytut Globalnej Odpowiedzialności rozpoczął realizację projektu) nie było zbyt wiele. Była to tym bardziej niekorzystna sytuacja, że proste przeniesienie pewnych brytyjskich, francuskich czy niemieckich rozpoznań i rozwiązań metodycznych na polski grunt, bez refleksji czy adaptacji do lokalnych uwarunkowań nie ma większego sensu. Niedostatek aktualnych tekstów teoretycznych i teoretyczno-empirycznych w języku polskim stanowił też praktyczną barierę przed włączaniem edukacji globalnej do zajęć dydaktycznych na wielu uczelniach w Polsce.

Spotkanie różnorodnej grupy badaczek i badaczy z kilku ośrodków akademickich w Polsce zaowocowało dyskusją nad rozumieniem, definiowaniem, szansami i ograniczeniami edukacji globalnej, której swego rodzaju zapisem jest prezentowana monografia. Oddaliśmy głos głównie pedagożkom i pedagogom, którzy zdecydowali zmierzyć się z różnymi aspektami edukacji globalnej, ze szczególnym uwzględnieniem jej potencjału pedagogicznego i dydaktycznego. Zaproszenie do grupy autorek przyjęły również: akademiczka zajmująca się edukacją dla zrównoważonego rozwoju, antropolożka oraz politolożka. To wynik strategicznej decyzji IGO związanej z definiowaniem edukacji globalnej, a właściwie edukacji na rzecz globalnego obywatelstwa. IGO zdecydowało się odejść od kompromisowej definicji wypracowanej podczas procesu międzysektorowego, na którą powołuje się wiele tekstów niniejszego tomu, i zaproponować własne, szersze rozumienie tego pojęcia, którego osią i celem jest wielopłaszczyznowa zmiana społeczna, o czym szerzej pisze Gabriela Lipska-Badoti w niniejszym tomie. Istotne jest również, że, zdaniem IGO, edukacja globalna nie powinna być utożsamiana jedynie z edukacją obywatelską, ale mieć znacznie szerszą i holistyczną perspektywę, znoszącą dotychczasowe podziały pomiędzy obywatelami i nie-obywatelami. To właśnie ten element włączający wszystkich ludzi bez względu na ich rasę, płeć, status społeczny,

ekonomiczny czy kulturowy jest osią tej koncepcji. Wypracowanie nowej definicji globalnego obywatelstwa, czy też redefiniowanie kategorii obywatelstwa w ogóle, mogłoby przyczynić się do pokazania relacyjności pomiędzy edukacją globalną i obywatelską. Zmiana akcentu w definicji obywatela z jednostki odpowiedzialnej i uczestniczącej na krytycznego analityka i komentatora polityk publicznych jest dla włączenia perspektywy globalnej szczególnie istotna. Uznanie za równoprawną edukacji formalnej, nieformalnej oraz pozaformalnej, a także zwrócenie uwagi na procesualność zmian edukacyjnych w kształtowaniu globalnego obywatelstwa współgra z koncentrowaniem się na krytycznym i uczestniczącym obywatelu i obywatelce. Być może, czas także na nową kategorię lub nowy termin, określający nie tyle prawną zależność osób względem państwa, lecz raczej ich zależność wobec siebie nawzajem i świata.

Autorki i autorzy zostali poproszeni o przyjęcie osobistej perspektywy oraz wykorzystanie swoich doświadczeń badawczych i dydaktycznych związanych z tą problematyką. Część z nich uczestniczyła już w różnych inicjatywach związanych z edukacją globalną, więc ich refleksja, odnosząca się do przedsięwzięć związanych z tym zakresem tematycznym, może dodatkowo wzbogacić dyskusję teoretyczną, a także przyczynić się do rewizji dotychczasowej praktyki edukacyjnej polskich praktyków (szczególnie organizacji pozarządowych).

Ambicją autorek i autorów tej publikacji jest częściowe wypełnienie luki w polskim dyskursie naukowym na temat edukacji globalnej. Większość prezentowanych tekstów reprezentuje taki sposób ujmowania edukacji globalnej, który obejmuje nie tylko wiedzę, ale też określone wartości kształtowane w procesie dydaktycznym i wychowawczym, takie jak odpowiedzialność, solidarność czy sprawiedliwość społeczna, wiążąc się także z innymi typami edukacji społecznie zaangażowanej, takimi jak edukacja dla zrównoważonego rozwoju¹⁸ czy edukacja antydyskryminacyjna. Znaczna część autorek i autorów przyjmuje w swych tekstach perspekty-

18 Zdaniem Davida Hicksa, wypromowana w latach dziewięćdziesiątych XX wieku przez UNESCO edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju miała w swoich założeniach znacznie wykraczać poza edukację ekologiczną czy środowiskową. Dlatego też autor uwzględnił ją jako jedną z koncepcji, mających istotny wpływ na kształtowanie się edukacji globalnej. Oba typy edukacji skoncentrowane są na globalnych problemach, a jedną z centralnych wartości dla każdego z nich jest sprawiedliwość społeczna. D. Hicks przywołał także osiem wyróżnionych przez Iana Listera cech wspólnych edukacji globalnej oraz edukacji dla zrównoważonego rozwoju, na które składają się: społeczna wartość i użyteczność wiedzy; włączenie do programu nauczania światowych problemów i wyzwań; koncentracja nie tylko na wiedzy, ale także kształtowaniu umiejętności i postaw; włączanie wymiaru praktycznego (np. podejmowanie działania); uwzględnianie wymiaru kognitywnego i afektywnego w edukacji; docenianie pluralizmu i różnorodności; programy nauczania ukazujące globalną perspektywę i globalne zależności; zorientowanie na przyszłość. Por. Hicks, *Ways of seeing*, 11. W niniejszej książce przyjęliśmy

wę krytyczną (pedagogiki krytycznej, socjologii czy antropologii zaangażowanej), choć nie wszyscy, tym niemniej – we wszystkich tekstach ważnym zamierzeniem było sproblematyzowanie edukacji globalnej, pokazanie jej różnorodnych współczesnych obliczy, zwrócenie uwagi na nieoczywiste kwestie i wskazanie stojących przed nią wyzwań teoretycznych i praktycznych.

Książka stanowi próbę pierwszej monografii na temat edukacji globalnej i jej recepcji w Polsce. Nieprzypadkowo również ukazuje się w serii „Dyskursy Edukacji Obywatelskiej” Wydawnictwa Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, intencją autorek i autorów jest bowiem włączenie edukacji globalnej do dyskusji o edukacji obywatelskiej, a także obecność globalnej perspektywy w jej badaniach. Publikacja jest skierowana zarówno do teoretyków, jak i praktyków edukacji globalnej, edukacji dla zrównoważonego rozwoju czy edukacji antydyskryminacyjnej, do środowiska akademickiego i pozarządowego, w oczekiwaniu na twórczy dialog między nimi. Mamy nadzieję, że książka trafi również do studentek i studentów pedagogiki oraz specjalizacji pedagogicznych i kursów przygotowania pedagogicznego, a znajdując miejsce w kartach przedmiotów zajęć dydaktycznych, stanie się zaczynem realizacji tej tematyki w praktyce akademickiej, a następnie także szkolnej.

Liczymy również na głosy polemiczne zarówno ze strony środowiska akademickiego, jak i pozarządowego, które mogłyby otworzyć pierwszą prawdziwą debatę nad recepcją edukacji globalnej w Polsce, która budzi nasze żywe zainteresowanie.

Struktura książki

Książka składa się z 8 tekstów autorskich, z których każdy może być traktowany jako osobna całość. Warto jednak, podążając również za redakcyjnymi sugestiami, łączyć te teksty ze sobą i odnajdywać rozwinięcie niektórych problemów w kolejnych. Wyraźne przejawy wchodzenia poszczególnych tekstów w dialog z innymi tekstami z książki pokazują, jak żywa i otwarta może być dyskusja, dotycząca rozumienia założeń edukacji globalnej w Polsce.

Zawarte w książce teksty odnoszą się do szeroko rozumianej edukacji globalnej i jej recepcji w Polsce oraz różnorodnych rozwiązań teoretycznych i praktycznych z nią związanych. Autorzy i autorki próbują odpowiedzieć na pytania o to, po co nam edukacja globalna (K. Jasikowska), czym jest lub powinna być edukacja globalna w Polsce (M. Starnawski), a także, jak edukacja globalna funkcjonuje w polskim systemie oświatowym i poza jego granicami, ze szczególnym uwzględnieniem

podobne założenie, dlatego też wśród zebranych tekstów można znaleźć takie, które dokonują zbliżenia edukacji globalnej z edukacją o zrównoważonym rozwoju (por. tekst E. Szadzińskiej).

roli organizacji pozarządowych (P. Rudnicki). Przedstawione są także teoretyczno-praktyczne konteksty edukacji globalnej i jej realizacji w pracy dydaktycznej na uniwersytecie: doświadczenia z włączania postkolonialnej koncepcji Vanessa Andreotti (M. Kuleta-Hulboj) oraz uwzględniania perspektywy antropologii rozwoju (A. Hummel). Dwa ostatnie teksty odnoszą się do zagadnień dydaktycznych i metodycznych, takich jak problem wartości w procesie kształcenia (E. Szadzińska) czy łączenie metody dociekań filozoficznych Matthew Lipmana z edukacją globalną (G. Lipska-Badoti).

Książkę kończy lista pozycji bibliograficznych polecanych przez autorki i autorów tekstów. Sylwetki oraz naukowy dorobek autorek i autorów przybliżą czytelnikom i czytelnikom biogramy, które są rozbudowane o osobistą refleksję nad źródłami zainteresowania edukacją globalną lub edukacją dla zrównoważonego rozwoju i motywacją do działania w tym obszarze.

Na koniec, pragniemy serdecznie podziękować autorom i autorkom, recenzentom – prof. Marii Mendel i dr. hab. Andrzejowi Polusowi, zespołowi Wydawnictwa Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, a także Instytutowi Globalnej Odpowiedzialności za wspólną pracę nad tą publikacją.

Życzymy inspirującej lektury!

Bibliografia

Abdi, Ali A. „Searching for development education in Africa: selected perspectives on Somalia, South Africa and Nigeria”. *International Education Journal* 4, nr 3 (2003): 192–200.

Andreotti, Vanessa. „Global Education, Social Change and Teacher Education: The Importance of Theory”. In *Proceedings of the International Symposium on Competencies of Global Citizens*, edited by Liisa Jääskeläinen, Taina Kaivola, Eddie O’Loughlin, Liam Wegimont, 14–22. Global Education Network Europe, 2011. www.gene.eu. Dostęp 17 grudnia 2014 r.

Bourn, Douglas. *The theory and practice of development education: a pedagogy for global social justice*. London and New York: Routledge, 2014.

Budowa zaufania międzynarodowego celem edukacji globalnej. O pokojowy start ludzkości w XXI wiek. Materiały z II Międzynarodowego Interdyscyplinarnego Sympozjum Opole '95, pod redakcją Zygmunta Łomnego. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Polskiego, 1996.

Global Education Week Network. *Przewodnik po edukacji globalnej. Poradnik dla edukatorów: jak rozumieć i realizować edukację globalną*. Warszawa: Grupa Zagranica, 2012. http://zagranica.org.pl/2014/wp-content/uploads/2014/10/Global_Education_Guidelines_PL.pdf. Dostęp 11 marca 2015 r.

Guimaraes-Iosif, Ranilce. „Rethinking citizenship education in higher education institutions through the lens of critical pedagogy: educating the local and global emancipated citizens”. W *Global citizenship education in post-secondary institutions: theories, practices, policies*, edited by Lynette Shultz, Ali A. Abdi and George H. Richardson, 76–94. New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2011.

Hicks, David. *Ways of seeing: The origins of global education in the UK*. Background paper for UK ITE Network Inaugural Conference on Education for Sustainable Development/Global Citizenship, London, July 2008. <http://www.teaching4abetter-world.co.uk/downloads.html>. Dostęp 10 marca 2015 r.

Johnston, Ronald A. S. *Embedding Education for Sustainable Development and Global Citizenship in Wales: School of Education, University of South Wales*. Liverpool Hope University, 2014.

Kariwo, Michael. „African higher education and global citizenship education: some perspectives from Zimbabwe”. W *Global citizenship education in post-secondary institutions: theories, practices, policies*, edited by Lynette Shultz, Ali A. Abdi and George H. Richardson, 236–248. New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2011.

Kumar, Ajay. „Development education and dialogical learning in the 21st century”. *International Journal of Development Education and Global Learning* 1, nr 1 (2008): 37–48.

Learning for change: Scotland's action plan for the second half of the UN decade of education for sustainable development. <http://www.unesco.org.uk/uploads/Learning%20for%20Change%20Scotlands%20Action%20Plan%20for%20the%202nd%20half%20of%20DESD.pdf>. Dostęp 9 marca 2015 r.

Łomny, Zygmunt. *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 1995.

Melosik, Zbyszko. „»Edukacja skierowana na świat« – ideał wychowawczy XXI wieku”. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3 (1989): 159–173.

Melosik, Zbyszko. „Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje”. W *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, pod redakcją Henryki Kwiatkowskiej, 165–174. Warszawa: IHNOiT, 1994.

UNESCO. „Education for Sustainable Development and the Millenium Development Goals”. *Policy Dialogue* 2. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001791/179120e.pdf>. Dostęp 11 marca 2015 r.

UNESCO: *Three terms and one goal*. <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/three-terms-one-goal/>. Dostęp 11 marca 2015 r.

Witkowski, Jędrzej. „Strengthened co-operation for improving quality”. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 35, nr 4 (2012): 21–26. http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9411/pdf/ZEP_4_2012_Witkowski_Strengthened_cooperation.pdf. Dostęp 13 lutego 2015 r.

Wojnar, Irena. *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2000.

Wołoszyn, Stefan. *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, wyd. 2 poszerzone. Kielce: Dom Wydawniczy „Strzelec”, 1998.

PO CO NAM GLOBALNA EDUKACJA?

Katarzyna Jasikowska
Instytut Socjologii, Uniwersytet Jagielloński

Jak cytować: Jasikowska, K. „Po co nam globalna edukacja?”. W: M. Kuleta-Hulboj i M. Gontarska (red.), *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*, 16–38. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2015.

Niemal każda osoba mająca do czynienia z edukacją globalną w Polsce zadaje sobie powyższe pytanie, czyli po co nam właściwie kolejna edukacja, po wielu mniej lub bardziej popularnych poprzedniczkach, promowanych przez państwo i realizowanych przy wsparciu organizacji pozarządowych: edukacji obywatelskiej, edukacji europejskiej, edukacji na rzecz tolerancji, edukacja ekologicznej, antydyskryminacyjnej itd.¹? Jest to pytanie związane z próbą rozstrzygnięcia dylematu, czy warto istniejące zarówno w obrębie poszczególnych ministerstw, jak i organizacji zasoby w postaci ludzi, energii, inwencji, czasu i wreszcie pieniędzy, inwestować w tę relatywnie nową na polskim gruncie ścieżkę edukacyjną? Czy istnieją argumenty za tym, aby właśnie działania pod szyldem „edukacji globalnej” uznać za istotne i być może aktualnie ważniejsze od pozostałych rodzajów edukacji? Co takiego wyróżnia tak zwaną edukację globalną od, skądinąd bliskich jej, typów edukacji wymienionych powyżej? Oto próba odpowiedzi na powyższe pytania, od argumentów instrumentalnych i merkantylnych poczynawszy, a na ideowych skończywszy². Celem tekstu jest także zilustrowanie, na kilku arbitralnie wybranych przykładach, jak

1 Por. Paweł Rudnicki, „Edukacja globalna w polskich szkołach, czyli refleksje nad pozaformalną zmianą w oświacie w trzech ujęciach”, w tym zbiorze.

2 Przez „argumenty instrumentalne i merkantylne” rozumiem próbę odpowiedzi na tytułowe pytanie, odwołującą się do obowiązków wynikających z członkostwa Polski w UE, czy realizacji polskich interesów gospodarczych. W takim ujęciu, edukacja globalna może być rozumiana jako instrument państwowej propagandy, gdyż tłumaczy m.in. zasady oraz słuszność realizowania programu polskiej pomocy rozwojowej. Przez „argumenty ideowe” rozumiem odwoływanie się do słuszności realizowania przez edukację globalną takich idei, jak sprawiedliwość, solidarność czy odpowiedzialność w skali globalnej.

krytyczna edukacja globalna³ pozwala wychodzić poza własne nawyki i ograniczenia, kwestionując to, co dla nas „oczywiste”, w celu lepszego zrozumienia otaczającego nas świata. Główna teza tekstu brzmi następująco: krytyczna edukacja globalna jest niezbędnym elementem socjalizacji człowieka, żyjącego we współczesnym, zglobalizowanym świecie.

Międzynarodowy kontekst i geneza edukacji globalnej

Polska jako kraj członkowski Unii Europejskiej jest zobligowana do zaangażowania w sprawy międzynarodowe także w kontekście tzw. współpracy rozwojowej⁴. W części krajów Unii Europejskiej współpraca ta ma na celu, między innymi, utrzymywanie wielopłaszczyznowych relacji z byłymi koloniami i zawiera w sobie moduły edukacyjne, różnie przez poszczególne kraje określane zarówno w przeszłości, jak i obecnie. W kontekście europejskim najczęściej określa się je mianem edukacji rozwojowej⁵. Wychodząco więc z założenia, iż aby efektywnie realizować politykę dbania o własne interesy w odległych krajach (niegdyś podległych i skolonizowanych, a obecnie silnie powiązanych gospodarczo i często eksploatowanych w nie mniejszym stopniu niż w przeszłości), należy przekonać obywateli, iż pieniądze z ich podatków są dobrze wydawane w ramach projektów poza granicami danego kraju (czyli np. w ramach tzw. projektów pomocowych) i robiono to, między innymi, przy pomocy działań edukacyjnych skierowanych do obywateli danego kraju.

Oczywiście, edukacja rozwojowa nie służyła tylko i wyłącznie propagandzie państwowej, uzasadniającej wydawanie za granicą pieniędzy podatników pod szyldami szczytnych haseł, dotyczących np. redukcji ubóstwa czy analfabetyzmu w skali świata. Niemniej, jej rodowód można wywodzić z konieczności prowadzenia przez byłych kolonizatorów skutecznej agitacji państwowej już po odzyskaniu przez kraje kolonialne niepodległości (przynajmniej w wymiarze politycznym i symbolicznym).

3 Krytyczna edukacja globalna jest nurtem wywodzącym się głównie z neomarksizmu, teorii postkolonialnych oraz szkoły krytycznej, dlatego w rozdziale występują niemal wyłącznie odwołania do dorobku myślicieli, reprezentujących wymienione nurty teoretyczne. Wybór ów jest swoistą autodeklaracją ideową autorki artykułu.

4 Paweł Bagiński, „Udział Polski w międzynarodowej współpracy na rzecz rozwoju”, w *Międzynarodowa współpraca na rzecz rozwoju*, red. Paweł Bagiński, Katarzyna Czaplicka i Jan Szczyciński (Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2009); Katarzyna Jasikowska, Jędrzej Witkowski, „Global Education in *statu nascendi*: Some Reflections on Poland”, *International Journal of Development Education and Global Learning* 4 (2012).

5 Jeszcze do niedawna także Ministerstwo Spraw Zagranicznych RP posługiwało się terminem „edukacja rozwojowa”, który obecnie został zastąpiony terminem „edukacja globalna”.

Nie jest celem tego rozdziału analizowanie historii pomocy rozwojowej w ogóle. Niemniej, warto przypomnieć, iż dopiero od lat czterdziestych zeszłego stulecia zaczęto realizować pomoc rozwojową jako jedno z integralnych zadań poszczególnych rządów (choć, oczywiście, rozmaite formy niesienia pomocy biednym regionom istniały także przed II wojną światową). Z uwagi na działalność wielu organizacji międzynarodowych, jak Organizacja Narodów Zjednoczonych (ONZ) oraz Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), od lat pięćdziesiątych pomoc konsekwentnie stawała się coraz istotniejszym wymiarem stosunków międzynarodowych. W latach sześćdziesiątych, określanych w nomenklaturze ONZ „dekadą rozwoju”, na arenie międzynarodowej panowało przekonanie, że dotychczasowa pomoc jest skuteczna. Dopiero kryzys paliwowy w 1973 roku i międzynarodowa recesja wpłynęły niekorzystnie na nastroje i działania bogatych państw w tym zakresie. Z kolei w latach siedemdziesiątych pojawiło się wielu nowych tzw. donatorów (głównie wśród krajów eksportujących ropę), wzrosła również liczba oraz wpływy organizacji pozarządowych zajmujących się działaniami pomocowymi na międzynarodową skalę. Lata osiemdziesiąte to, przede wszystkim, zgodnie z duchem neoliberalnej polityki gospodarczej wyraźny zwrot ku warunkowaniu pomocy strukturalnymi programami dostosowawczymi, które kładły nacisk na działania „wolnego rynku” i redukcję wydatków socjalnych w poszczególnych krajach starających się o przyznanie międzynarodowej pomocy (z Banku Światowego i Międzynarodowego Funduszu Walutowego). Współcześnie okres ten określa się często „straconą dekadą rozwoju” ze względu na fiasko tych programów w wielu krajach. Ważnym wątkiem podsumowań lat dziewięćdziesiątych było zwrócenie uwagi na problem „uzależnienia od pomocy” i krytyka neoliberalnej polityki gospodarczej – także w kontekście pomocy biednym regionom⁶. Koniec zimnej wojny wpłynął znacząco na zmianę kierunków zagranicznej pomocy. Stopniowo, przemianie uległ również klimat rozmów o międzynarodowej pomocy. Pytania o to, czy pomoc działa, ustąpiły miejsca pytaniom, jak uczynić ją bardziej efektywną. Punkt ciężkości debaty o pomocy międzynarodowej przesunął się na kraje będące jej biorcami⁷. W nowym

6 Problem uzależnienia biedniejszych od bogatszych, przede wszystkim w wymiarze gospodarczym, był kluczowym wątkiem teorii rozwoju zależnego. Największy wkład w jej rozbudowę wnieśli badacze skupieni wokół Economic Commission for Latin America, będącą Komisją Gospodarczą ONZ do spraw Ameryki Łacińskiej (ECLA). Zob. Katarzyna Gilarek, *„Państwo narodowe a globalizacja – dynamika powstawania nowego ładu* (Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2002), 79.

7 Jest to element reformy systemu pomocy, mającej na celu doprowadzenie do sytuacji, w której to tzw. beneficjenci będą nie tylko ostatecznymi audytorami skuteczności programów pomocowych, ale przede wszystkim współtwórcami zasad tej współpracy.

modelu to one miały wpływ oraz kontrolę nad wdrażaniem programów, mających na celu redukcję ubóstwa, co znalazło również kontynuację ideową w największym przedsięwzięciu w historii – Milenijnych Celach Rozwoju, ogłoszonych w roku 2000.

Zanim przejdę do kilku aktualnych wątków, warto podkreślić, iż liczne organizacje, które w tym okresie zajmowały się edukacją rozwojową (zawsze sprzęgniętą z realizowaniem polityki pomocowej), nie były jedynie wykonawcami państwowej polityki, i to w dwojakim sensie. Po pierwsze, okazało się, iż organizacje pozarządowe w twórczy sposób podeszły do tworzenia metod i narzędzi pedagogicznych. Po drugie, ich niezaprzeczalnym wkładem jest niejako wbudowanie w edukację rozwojową czegoś, co można nazwać „komponentem działań na rzecz zmian”⁸ jako nieodzownego elementu uczenia o kwestiach rozwoju w skali świata. Innymi słowy, edukacja rozwojowa nie miała się ograniczać do transferu wiedzy na temat takiej czy innej interpretacji, np. rozwoju gospodarczego w skali świata, ale miała również wbudowane elementy treningu, pozwalającego w uczestnikach i uczestniczkach zaszczepiać aktywistyczne działania i postawy.

Można zaryzykować stwierdzenie, że do tego celu potrzebny był również nowy termin – precyzyjniej oddający ducha czasów, lepiej odpowiadający na żywotne potrzeby ludzi żyjących w zglobalizowanym świecie. Terminem tym, zwłaszcza w kontekście europejskim, stała się „edukacja globalna”, która w kolejnych krajach wypierała termin „edukacja rozwojowa”⁹. Z taką sytuacją mieliśmy do czynienia także w krótkiej historii edukacji rozwojowej w Polsce. Dlatego we współczesnej wersji internetowego kursu dla aktywistów w dziedzinie edukacji globalnej i jej pokrewnych, organizowanego przez Centrum Północ-Południe przy Radzie Europy, czytamy: „Pojęcie globalna edukacja nie pojawiło się w rezultacie akademickich czy teoretycznych dociekań, czy podczas zajęć z filozofii edukacji. Przeciwnie, powstało jako odpowiedź na potrzebę zredefiniowania edukacji w kontekście »glokalizacji« przez praktyków, działających na polu edukacji i współpracy międzynarodowej”¹⁰.

8 Douglas Bourn, „Discourses on Development Education” (referat zaprezentowany na kongresie European Association of Development Research (EADI), pt.: „Rethinking Development in an Age of Scarcity and Uncertainty. New Values, Voices and Alliances for Increased Resilience”, Nowy Jork, 19–22 września 2011 r.).

9 Katarzyna Jasikowska, „Edukacja na rzecz globalnego obywatelstwa: historia idei i wybrane współczesne problemy”, *Kultura – Historia – Globalizacja* 14 (2013), http://www.khg.uni.wroc.pl/files/8_%20KHG_14_Jasikowska_t.pdf, dostęp 27 lutego 2015 r.

10 *Global Education: The Human Rights Dimension*, <http://www.netuni.nl/courses/>, dostęp 27 lutego 2015 r. Trzeba dodać, że jest to pewne uproszczenie, jako że termin „edukacja globalna” funkcjonował zarówno w Stanach Zjednoczonych, jak i w Wielkiej Brytanii, a także w Polsce (choć w marginalnym stopniu) już wcześniej. Omawiane powyżej przemiany tchnęły weń jednak nowego ducha.

W ramach teoretycznej części kursu organizacja, propagująca edukację globalną na szeroką skalę w Europie i nie tylko¹¹, *explicit*e wskazuje na nowy kontekst działań edukacyjnych i szeroko rozumianej pomocy międzynarodowej, jakim jest globalizacja. Termin „globalizacja” jest tutaj rozumiany w sposób nieco odbiegający od akademickich debat. Centrum Północ–Południe propaguje rozumienie globalizacji jako kombinacji globalizacji i lokalizacji, której ilustracją jest, na przykład, znany slogan „Myśl lokalnie, działaj globalnie”. Charakter globalnych relacji cechują więc daleko idące współzależności tego, co lokalne, z globalnym – widoczne w kontekście rodziny, szkoły, pracy, społeczności, państwa, regionu czy świata. Nie ma tutaj mowy o socjologicznym dyskursie na temat globalizacji, jaki był obecny w tekstach np. Rolanda Robertsona¹² czy Zygmunta Baumana¹³. Pojmują oni globalizację jako wzajemne warunkowanie się homogenizujących i heterogenizujących trendów (R. Robertson) lub restratyfikację całego społecznego świata (Z. Bauman). Nie jest to zarzut pod adresem autorów i autorek przywoływanego powyżej kursu (który był przygotowywany dla szerokiego grona odbiorców, pośród których akademicy nie stanowią licznej grupy), ale zwrócenie uwagi na pewnego rodzaju „złagodzenie efektu globalizacji”. Jeżeli bowiem globalizacja w rozumieniu Centrum Północ–Południe jest kontekstem działania dla osób zajmujących się edukacją globalną, to lokalność i globalność są ze sobą niewątpliwie powiązane. Nie wiemy natomiast zbyt wiele o charakterze oraz o skutkach tych powiązań i, tym samym, nie jesteśmy w stanie ich oceniać. Jeżeli natomiast lokalizacja i globalizacja wzajemnie się napędzają i warunkują (R. Robertson), to, na przykład, zaczynamy lepiej dostrzegać sens podejmowania lokalnych działań zmierzających do globalnych zmian i odwrotnie – rozumiemy wpływ, jaki globalne działania, decyzje czy polityki mogą wywierać na lokalny kontekst, w którym funkcjonujemy.

Jeśli natomiast przyjrzymy się kategorii globalizacji z perspektywy Z. Baumana, czyli jako nowej, samoodtwarzającej się hierarchii o ogólnoświatowym zasięgu, wówczas o wiele łatwiej jest nam przejść na poziom rozważań dotyczących kwestii sprawiedliwości i niesprawiedliwości. Samoodtwarzanie się istniejącej hierarchii o ogólnoświatowym zasięgu prowadzi bowiem do oddalania się biegunów bogactwa i nędzy zarówno w wymiarze międzynarodowym, jak i w obrębie

11 Uczestnikami są osoby z różnych kontynentów, reprezentujące organizacje studenckie, pozarządowe, różne szczeble administracji państwowej, lokalne władze i wiele innych.

12 Roland Robertson, *Globalization: Social Theory and Global Culture* (London. Thousand Oaks. New Delhi: SAGE Publications, 1992).

13 Zygmunt Bauman, „Globalizacja, czyli komu globalizacja, a komu lokalizacja”, *Studia Socjologiczne* 3 (1997).

poszczególnych państw, a nie do ich zbliżenia. Co więcej, jeżeli zasady funkcjonowania współczesnego świata określają instytucje i mechanizmy prowadzące do powstawania „samoodtwarzającej się hierarchii o światowym zasięgu”, to aby wprowadzić znaczące zmiany (np. zredukować ubóstwo), należy zmieniać właśnie owe instytucje i mechanizmy, a nie jedynie inaczej lokować określone zasoby (np. w postaci programów pomocowych).

Reasumując, edukacja rozwojowa w Europie, dająca początek edukacji globalnej, oprócz elementów propagandowych, miała również cel budowania w ludziach pewnej wrażliwości oraz chęci niesienia pomocy¹⁴. O ile jednak początkowo pomoc realizowano w postaci charytatywnych działań, o tyle współcześnie taki sposób pojmowania i realizowania współpracy międzynarodowej poddawany jest ostrej krytyce jako utwierdzający w gruncie rzeczy asymetryczne relacje pomiędzy „wspaniałomyślnym darczyńcą” a „wdzięcznym obdarowywanym” (ang. *grateful giver vs. thankful receiver*).

W kontekście programów międzynarodowej pomocy Gayatri Ch. Spivak tak wyraża się o współczesnych wolontariuszach z Zachodu, którzy wyjeżdżają do różnych krajów świata, aby „nieść pomoc”: „Wolontariusz-turysta wierzy, że znajduje się na wyższym poziomie rozwoju, a więc może pomóc światu. W istocie przybywa na miejsce bez kontraktu społecznego, nie zna języka, nie ma cierpliwości, nie czeka na efekty swojej pracy, nie jest nastawiony na długofalową zmianę. Często wykonuje pracę fizyczną, której tak naprawdę nikt nie potrzebuje”¹⁵. Bezsens pracy przynajmniej części wolontariuszy przywoływany przez G. Spivak jest zaledwie wierzchołkiem góry lodowej problemu pomocy. Co prawda, nawet jeśli ktoś wykona, jak to określa G. Spivak, „bezsensowną pracę”, to i tak jego podróż może przynieść pozytywne rezultaty – znajomość, przyjaźń, czy większą świadomość i wiedzę o sobie nawzajem wśród ludzi, którzy spotkali się w ramach tych działań (poza rozważaniami umieszczam wątek ekonomiczny przedsięwzięcia). Sądzę jednak, iż w tym banalnym przykładzie chodzi także o znacznie więcej niż bezsensowność i nieefektywność pewnego rodzaju działań. Uważam, iż jest to ilustracja szerszego problemu, który Immanuel Wallerstein określa mianem „retoryki władzy”, pisząc: „W retoryce przywódców świata paneuropejskiego (zwłaszcza, choć nie wyłącznie, Stanów Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii), mediów głównego nurtu

14 W niektórych krajach Europy nadal obowiązuje termin „edukacja rozwojowa” – niemniej, opisywane tutaj zmiany w postrzeganiu jej zadań można zauważyć bez względu na obowiązującą w danym kraju nomenklaturę.

15 Gayatri Ch. Spivak, „Nie oferuję alternatyw. Wywiad Marii Natalii Wróblewskiej”, *Bez Dogmatu*, nr 91 (2012): 9–10.

i establishmentowych intelektualistów pełno jest odwołań do uniwersalizmu jako głównego uzasadnienia prowadzonej przez nich polityki. Zwłaszcza kiedy mówią o swojej polityce wobec »innych« – krajów świata nieeuropejskiego, biedniejszych i »słabiej rozwiniętych« narodów. Ton, którego używają, często zionie słuszością, bywa napastliwy i arogancki, lecz ich politykę przedstawia się zawsze jako wyraz uniwersalnych wartości i prawd [...]»¹⁶.

Otóż, zarówno w kontekście międzynarodowej pomocy, wolontariatu za granicą czy działań *stricte* edukacyjnych, elementy owej retoryki były i są nadal obecne. Ich wykonawcy występują bowiem w roli depozytariuszy uniwersalistycznych prawd, potwierdzonych niekwestionowanym systemem wiedzy naukowej (prawa człowieka jako uniwersalne wartości, demokracja jako rozwiązanie wszelkich bolączek, dominacja wolnego rynku nad innymi systemami gospodarczymi itd.). Ten rodzaj głoszonego uniwersalizmu I. Wallerstein określa mianem „uniwersalizmu europejskiego” i przeciwstawia go „uniwersalizmowi powszechnemu”. Co więcej, konieczność opowiedzenia się po jednej ze stron uznaje za centralny ideologiczny spór współczesnego świata. Innymi słowy, dopiero uznanie wielości światów i wielości możliwych „prawd” może stać się punktem wyjścia w przewyciężaniu obecnego na gruncie europejskim ograniczenia w sposobie widzenia świata.

W ramach edukacji rozwojowej w krajach europejskich, zarówno w sferze edukacji formalnej, jak i nieformalnej, przybliżano oczywiście „inne kultury”, sposoby życia i języki – po to jednak, aby się w nich „przejrzeć” i często budować własne poczucie wyższości w oparciu o wprowadzoną dychotomię „my” i „oni”¹⁷. Najbardziej wyrafinowanym, gdyż dotyczącym „wysokiej kultury” przykładem, może tutaj być zbadany i opisany przez Edwarda Saida „orientalizm”¹⁸. Jak komentuje dzieło E. Saida I. Wallerstein: „Orientalizm był sposobem urzeczowienia i esencjalizacji innego [...]. Ponieważ sednem orientalizmu jest twierdzenie, że nawet jeśli »cywilizacje« orientalne nie są mniej wyrafinowane i bogate kulturowo niż cywilizacja zachodniego chrześcijaństwa, a zatem są mu w pewnym sensie równe, wszystkie one mają ten sam drobny, lecz rozstrzygający defekt. Uważa się, że jest w nich coś, co czyni je niezdolnymi do przejścia do »nowoczesności«”¹⁹.

16 Immanuel Wallerstein, *Europejski uniwersalizm. Retoryka władzy*, tłum. Adam Ostolski (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2007), 11.

17 Edward Said, *Orientalizm*, tłum. W. Kalinowski (Warszawa: PIW, 1991).

18 Tamże.

19 Wallerstein, *Europejski uniwersalizm*, 91.

Śmiem twierdzić, że zarówno wcześniejsze, jak i współczesne wersje edukacji rozwojowej i globalnej nadal borykają się z trudnym problemem przezwyciężenia tego, co I. Wallerstein nazywa europejskim uniwersalizmem. Problem manifestowany jest nie tylko na poziomie postaw i wartości konkretnych jednostek, ale również na poziomie instytucji (szkoła, programy nauczania, podręczniki, programy współpracy międzynarodowej, programy pomocowe, programy dla wolontariuszy, kampanie międzynarodowych organizacji, np. UNICEF itd.). W przezwyciężaniu owego problemu widzę najważniejsze zadanie dla krytycznej edukacji globalnej.

Warto również zwrócić uwagę na fakt, iż w wielu społeczeństwach Europy Zachodniej znaczącą część populacji stanowili i stanowią przedstawiciele kolejnych już pokoleń ludzi, którzy przybyli z owych „odległych kulturowo krajów” (najczęściej byłych kolonii). W pewnym sensie więc edukacja globalna w wielu przypadkach wcale nie dotyczy zagadnień bardzo odległych, zarówno w sensie kulturowym, jak i geograficznym, gdyż przedstawiciele owych „innych kultur” od pokoleń stanowią integralną część poszczególnych społeczeństw Europy.

Reasumując, niełatwo jest o jednoznaczne oceny edukacji globalnej tworzonej w państwach europejskich²⁰, nie tylko ze względu na różnorodność form oraz treści jej przypisywanych w poszczególnych krajach, czy nawet w różnych instytucjach i organizacjach w ramach jednego kraju, ale ze względu na zawsze obecny element oceny i hierarchii w odniesieniu do sposobów prezentowania świata jako pewnego kontinuum, na którym możemy rozmieścić kraje od tzw. słabo do wysoko rozwiniętych. Jest to ze wszech miar europocentryczna wizja świata (eufemistycznie nazwana przez I. Wallersteina „europejskim uniwersalizmem”), w której kraje tzw. Zachodu wyznaczają sobie rolę donatora, rozwiązującego wybrane „problemy” poprzez przyznawanie strumienia środków na ich rozwiązywanie, np. brak profesjonalnej opieki medycznej, analfabetyzm czy utrudniony dostęp do wody pitnej.

Europocentryczna wizja świata

Niewątpliwie, dzięki wielu przedsięwzięciom z zakresu współpracy rozwojowej udało się np. dotrzeć z pomocą medyczną do osób jej pozbawionych albo zbudować szkołę czy studnię w jakimś zakątku świata do tej pory pozbawionym takich udogodnień. Zapewne, dla zdecydowanej większości ludzi wychowanych w Europie współpraca rozwojowa ma sens i w ich przekonaniu prowadzi do polepszenia

20 Rozważania celowo ograniczam tylko do Europy i nie zajmuję się edukacją globalną, np. w USA czy Japonii, po to, aby nakreślić najistotniejszy dla Polaków punkt odniesienia w kwestiach dotyczących współpracy rozwojowej, jakim są dla nas kraje Unii Europejskiej.

warunków życia wielu ludzi. Tutaj dochodzimy do jednej z najbardziej kontrowersyjnych kwestii, wytrącających z dobrego samopoczucia reprezentantów wielu instytucji pomocowych (w tym państw donatorów) i ludzi z nimi związanych. Otóż, współcześnie szereg tzw. działań pomocowych poddawany jest druzgocącej krytyce²¹, po pierwsze, jako narzucanie własnej wizji świata²², a po drugie, jako „zasłona dymna” dla braku chęci podjęcia systemowych zmian w gospodarczej równowadze sił na świecie²³. Rozwińmy nieco te dwa wątki przed omówieniem kwestii, co z tym wszystkim mają wspólnego Polacy i edukacja globalna.

Odnosząc się do pierwszej kwestii, można zadać, zdawałoby się retoryczne, pytanie: co może być złego w zapewnianiu pomocy medycznej, dostępu do szkolenictwa czy wody pitnej ludziom i społecznościom pozbawionym dostępu do tych dóbr? Otóż, z całą pewnością nie ma w tym nic złego pod warunkiem, że np. nie przyczynia się to równocześnie do porzucania i potępiania tradycyjnych metod leczenia, przekazywanych w danej społeczności z pokolenia na pokolenie, lub wręcz do zakazu leczenia przy pomocy owych metod ze względu na np. opatentowanie przez koncerny farmaceutyczne określonych substancji pod konkretnymi nazwami handlowymi, co pociąga za sobą konieczność wykupywania licencji przez każdy podmiot chcący te substancje stosować. Nie trzeba chyba wyjaśniać, że lokalni uzdrowiacze na ogół nie posiadają wystarczających środków finansowych, by wykupić licencje na stosowanie np. lokalnych roślin w celu leczenia ludzi. Z przypadkami takimi mieliśmy wielokrotnie do czynienia i – z perspektywy chociażby lokalnych uzdrowiaczy i ich klientów – jest to skuteczny sposób na pozbawienie ludzi jakiegokolwiek pomocy w sytuacji zagrożenia zdrowia czy życia (jeśli chcieliby postępować zgodnie z przyjętymi międzynarodowymi zasadami handlu). Jest to przykład dość skrajny i celowo dobrany dla pokazania pewnych absurdów, jakie związane są z „niesieniem pomocy” i wprowadzaniem zachodnich zasad, chociażby „wolnego handlu”, oraz porządku w tzw. krajach biorcach pomocy rozwojowej.

21 Dambisa Moyo, *Dead Aid: Why Aid is Not Working and How There is a Better Way For Africa* (New York: Farrar, Straus & Giroux, 2009); Linda Polman, *Karawana kryzysu. Za kulisami przemysłu pomocy humanitarnej*, tłum. Ewa Jusewicz-Kalter (Wołowiec: Wydawnictwo Czarne, 2011).

22 Gayatri Ch. Spivak, „Can subaltern speak?”, w *Marxism and the Interpretation of Culture*, red. Cary Nelson i Lawrence Rossberg (Chicago: University of Illinois Press, 1988), 271–313; Vanessa Andreotti, *Actionable Postcolonial Theory in Education* (New York: Palgrave Macmillan, 2011); Ania Loomba, *Kolonializm/ postkolonializm*, tłum. Natalia Bloch (Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2011).

23 Jean Ziegler, *Nienawiść do Zachodu*, tłum. Ewa Cylwik (Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, 2010); Jean Ziegler, *Imperium Hańby*, tłum. Ewa Cylwik (Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, 2011); Yash Tandon, *Development and Globalisation: Daring to Think Differently* (Cape Town, Dakar, Nairobi and Oxford: Pambazuka Press, 2009).

Jednym z powszechnie znanych przykładów fatalnych skutków obowiązywania Porozumienia w sprawie Handlowych Aspektów Praw Własności Intelektualnej (*Agreement on Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights*, TRIPs²⁴) jest proces, jaki wytoczyły firmy farmaceutyczne rządowi RPA w związku z produkcją na jego terenie tańszych, aniżeli opatentowane przez owe koncerny, leków generycznych, wspomagających chorych na HIV/AIDS. Jest to kraj, w którym liczba ofiar tej choroby liczona jest w milionach. Niemniej, kwestia zysku międzynarodowych koncernów farmaceutycznych, w myśl obowiązującego na skalę międzynarodową prawa (TRIPs), miała wziąć górę nad potrzebami umierających ludzi. Odzew światowej opinii publicznej w tej sprawie, po raz pierwszy w historii, doprowadził do publicznej debaty na temat zasad wprowadzanych przez Światową Organizację Handlu²⁵.

Książki i władza

„Możliwość przeczytania tej książki lub jej brak określają linie podziału w dzisiejszym świecie. Wyznacza ją jeden z najważniejszych występujących w świecie podziałów. Podział ten znajdziemy też w wielu innych kategoriach: czy macie dostęp do czystej wody, właściwego pożywienia i opieki zdrowotnej, czy potraficie czytać, czy odebraliście formalne wykształcenie. Każdy posiada nieformalne wykształcenie, a granice między wykształceniem formalnym i nieformalnym są bardzo płynne. Wiedzę, jakiej potrzebujecie, nabywacie nieformalnie. Jej źródłem jest rodzina i otoczenie. Wiedza, która zdobywacie formalnie, to wiedza kogoś innego. Kto ją autoryzował? Czyja to wiedza?”²⁶

Powyższy cytat doskonale oddaje problem, którym chciałabym zająć się w tej części tekstu – krytycznym podejściem do traktowania formalnej edukacji jako panaceum na problemy świata. Nie chodzi mi o dyskredytowanie konieczności i przydatności posiadania formalnego wykształcenia w ogóle, zwłaszcza w kontekście kultury Zachodu, ale o zwrócenie uwagi na fakt, iż istnieją konteksty, w których owo przekonanie nie jest niepodważalne. Innymi słowy, edukacja formalna może być mniej ważna i potrzebna od edukacji nieformalnej. Nie chodzi tutaj tylko o możliwość uczenia się np. rzeczy, które są nieadekwatne do danego kontekstu, ale o coś

24 Podpisane 15 kwietnia 1994 roku w Maroku. https://www.wto.org/english/tratop_e/trips_e/t_agm0_e.htm, dostęp 27 lutego 2015 r.

25 Kevin Watkins, „Pharmaceutical patents”, w *Anticapitalism. A guide to the movement*, ed. Emma Birchami, John Charlton (London, Sydney: Bookmarks Publications, 2001).

26 Robert J.C. Young, *Postkolonializm. Wprowadzenie*, tłum. Marcin Król (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012), 27–29.

znacznie ważniejszego – zagrożenie doświadczeniem kulturowego wyalienowania jednostki względem społeczności, w której funkcjonuje, jako rezultatu dobrze przeprowadzonej edukacji formalnej. Oto przykład wypowiedzi Zambijczyka: „[...] kiedy dziecko podlega szkolnej edukacji w stylu zachodnim, napotyka sprzeczności pomiędzy tym, co oferuje mu szkoła i społeczność. On czy ona uczy się ciągłego manewrowania i negocjowania pomiędzy kulturą szkoły i społeczności [...]. Dziecko w końcu staje się kimś obcym dla swojej własnej społeczności”²⁷.

Z perspektywy studiów postkolonialnych, mantra o konieczności alfabetyzacji ludności całego świata jako panaceum na wszystkie bolączki poddawana jest krytyce. Służy ona, w tym ujęciu, racjonalizacji procesu narzucania zachodnich wartości i norm innym społecznościom. Jednym z przykładów takiej współczesnej krytyki może być np. wystąpienie Manisha Jaina, współzałożyciela *Shikshantar: The Peoples' Institute for Rethinking Education and Development* w Udaipur w Indiach, podczas II Kongresu Edukacji Globalnej w Lizbonie²⁸. Jako człowiek wykształcony na najlepszych ekonomicznych uczelniach świata, były bankier inwestycyjny, pracujący w Morgan Stanley, założył pierwszy w Indiach *The Swaraj University*, którego celem jest odbudowa lokalnej kultury, gospodarki i ekologii oraz uwolnienie ludzi od, jak to określił, „choroby edukacyjnej” (ang. *education disease*). Przez „chorobę edukacyjną” rozumie on skutki narzucania przez Zachód jedynej wizji rozwoju w wymiarze indywidualnym i zbiorowym w postaci formalnej edukacji, pozwalającej osiągać wysoki status społeczny. W takiej wizji świata formalne wykształcenie staje się dla milionów Hindusów jedynym uprawnionym i nobilitującym sposobem życia. Ludzie ci nie chcą już być pasterzami, cieślami czy rolnikami, ale coraz częściej np. programistami czy ekonomistami. Są to statusy społeczne, które można osiągać jedynie poprzez sformalizowaną i najczęściej płatną edukację.

Jako ludzie Zachodu na ogół głęboko wierzymy w to, że nasze wysiłki w szkole, począwszy od nauki pisania i czytania, na zdobyciu wysoko wyspecjalizowanego zawodu skończywszy, najskuteczniej zbliżają nas do osiągnięcia wysokiego statusu społecznego (związanego z wysokim prestiżem, dochodami oraz szerokim zakresem władzy). Takie dążenie w kulturze Zachodu zbiega się z realizowaniem postulatu nieograniczonego gospodarczego rozwoju (neoliberalne ujęcie rozwoju). Manish Jain kwestionuje ten „niepodważalny” porządek. Formalne wykształcenie

27 Vanessa Andreotti, Lynn Mario de Souza, *Learning to read the world Through Other Eyes* (Derby: Global Education, 2008), 19.

28 Wystąpienie miało miejsce 27 września 2012 roku podczas Sesji nr 2 Kongresu Edukacji Globalnej w Lizbonie, zatytułowanej: „Global Education in a Changing World”.

nie jest dla niego jedyną uprawomocnioną formą realizowania społecznie istotnych celów (takich jak np. spójność społeczna, dobrobyt czy współodpowiedzialność za wszystkich członków wspólnoty, w której żyję). Innymi słowy, w tych dwóch wizjach różne są nie tylko metody (formalna i nieformalna edukacja), ale również istotne społeczne cele, do których metody te mają nas przybliżyć (nieograniczony rozwój gospodarczy *versus* społeczna spójność, nieredukowalna do nieograniczonego rozwoju gospodarczego).

Poglądy o ograniczonej przydatności edukacji formalnej wygłaszane są w naszym kontekście cywilizacyjnym jedynie przez ludzi na ogół uważanych za leniwych lub społecznych abnegatów. Wyjątki w tej kwestii zdarzają się np. wśród cenionych zachodnich intelektualistów i myślicieli, którzy, co należy podkreślić, pozostają jednak poza głównym nurtem akademickim i przywoływani są, jeśli w ogóle, jako pewne ciekawe skrajności, pozwalające wyznaczyć bezpieczny „złoty środek”, akceptowany przez „rozsądną większość”. Nieco odległym historycznie przykładem może być twórczość Ivana Illicha – zwłaszcza jego koncepcja „odszkolnienia społeczeństwa”²⁹ – który rozpoczyna swoją książkę od stwierdzenia: „Wielu uczniom, zwłaszcza ubogim, intuicja podpowiada, co dają im szkoły. Szkołą ich w myleniu procesu z treścią. A w wyniku zatarcia różnic zaczyna obowiązywać inna logika: im dłuższy proces, tym lepsze rezultaty, bądź też pokonywanie kolejnych szczebli to droga do sukcesu. W ten sposób »szkoli« się ucznia, by mylił nauczanie z nauką, dobre oceny z edukacją, dyplom z kompetencjami i elokwencją z umiejętnością powiedzenia czegoś nowego. Szkoli się jego wyobraźnię tak, aby wartości zastępowała usługami”³⁰.

We wstępie do drugiego wydania książki I. Illicha, Piotr Laskowski zawarł najlepszy komentarz do jego twórczości: „Lektura książki Illicha burzy bezpieczne przekonanie, że system szkolny stanowić może lek na choroby systemu społecznego. Illich namiętnie i z pasją udowadnia, że jest dokładnie przeciwnie. System oświaty nie wyrównuje szans, nie emancypuje i nie znosi przepaści między bogatymi i biednymi nie dlatego, że jest niedofinansowany, lecz dlatego, że z samej swojej

29 Chodzi o najbardziej znaną książkę I. Illicha *Deschooling society* z 1971 roku, która po raz pierwszy ukazała się w Polsce ze wstępem Bogdana Suchodolskiego (*Spoleczeństwo bez szkoły*) w 1976 roku nakładem Państwowego Instytutu Wydawniczego (tłum. Felicja Ciemna). Najnowsze wydanie tejże książki ukazało się w 2010 roku nakładem Wydawnictwa Bęc Zmiana pod nieco zmienionym tytułem *Odszkolnić społeczeństwo* ze wstępem Piotra Laskowskiego, w tłumaczeniu Łukasza Mojsaka. W kontekście polskojęzycznej literatury, dotyczącej twórczości samego I. Illicha na szczególną uwagę zasługuje książka Hanny Kostyło *Ivan Illich – między romantyzmem a anarchizmem pedagogicznym*, wydana w 1996 roku w Toruniu przez Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

30 Illich, *Odszkolnić społeczeństwo*, 37.

istoty służy temu, aby ową przepaść reprodukować. [...] charakter systemu oświaty sprawia, że kształcenie nie tylko nie przeciwdziała wykluczeniu, ale dodatkowo dyscyplinuje i »konformizuje« jednostki, uniemożliwiając ich spontaniczną aktywność. Istotą systemu szkolnego jest bowiem przekonanie, że możliwe jest stworzenie pakietu wiedzy i umiejętności, który ma zostać przyswojony przez uczniów i uczennice, a następnie odtworzony przez nich w postaci pracy egzaminacyjnej podlegającej mierzalnym, porównywalnym kryteriom oceny»³¹.

Wiedza i umiejętności, jakie zdobywają miliony ludzi na całym świecie, związane z przetrwaniem i życiem w warunkach, w jakich przyszło im żyć, a których nie poświadczają pisemne dokumenty, potwierdzające odbycie formalnej edukacji w tym zakresie, zostały w zachodniocentrycznej wizji świata zepchnięte na margines i pozbawione jakiejkolwiek wartości. Krytyka takiego sposobu myślenia o świecie w wydaniu np. I. Illicha dotyczyła zarówno społeczeństw Zachodu, jak i państw Ameryki Łacińskiej. W kontekście rozważań będących przedmiotem tej pracy warto nadmienić, iż samą tzw. pomoc świadczoną ubogim regionom przez kraje zachodnie I. Illich uważał za, w gruncie rzeczy, działania kolonizacyjne.

Monetaryzacja w imię postępu

Wreszcie wybrany tutaj ostatni przykład – dostęp do wody pitnej. Znow można rozpocząć od postawienia pytania: czy nie jest szlachetne ulżenie dzieciom i kobietom wędrującym codziennie nawet kilkadziesiąt kilometrów z ciężkimi baniakami z wodą trzymanymi na głowach po to, aby zapewnić minimum potrzebnej do przeżycia wody wszystkim członkom rodziny czy wioski? Prawdopodobnie nikt na tak postawione pytanie nie odpowie przecząco. Sytuacja staje się jednak nieco bardziej złożona, gdy np. okaże się, że w danej okolicy w niewielkiej odległości kilka różnych organizacji (pochodzących z różnych państw) wybudowało niezależnie od siebie kilka ujęć wody pitnej, stwarzając w sumie rezerwuar wody daleko przekraczający potrzeby lokalnej społeczności. Każdy rozliczył się ze swojego zadania wzorowo i zadowolony wyjechał do domu. Jest to problem efektywności pomocy międzynarodowej oraz zasadności podejmowania określonych działań bez brania pod uwagę zdania samych zainteresowanych. Jak pisze William Easterly: „*Status quo* – wielkie międzynarodowe biurokracje udzielające pomocy wielkim narodowym biurokracjom rządowym – nie dostarczają pieniędzy ubogim. [...] Kiedy jesteś w dole, najważniejszą rzeczą jest przestać kopać. Pozbądź się swojej

31 Piotr Laskowski, „Społeczeństwo samodzielne – społeczeństwo bez szkoły”, wstęp do *Odszkolnić społeczeństwo*, IX–XV, 10–11.

protekcjonalnej pewności siebie, że ty wiesz najlepiej, jak rozwiązać problemy innych ludzi lepiej niż oni sami mogą to zrobić”³².

Innym przykładem, dającym do myślenia w kontekście szeroko omawianego problemu ograniczonego dostępu do wody pitnej ogromnej liczby ludzi w skali świata, jest rozdźwięk pomiędzy wzniosłą retoryką międzynarodowych organizacji a wspieraniem przez nie np. kapitałochłonnych przemysłowych metod produkcji roślinnej i zwierzęcej, czy przemysłu wydobywczego, drenującego lokalne zasoby wody i po upływie gospodarczego bumu pozostawiającego wyeksploatowane tereny i społeczności bez wody. Ogromną liczbę przykładów tego typu eksploatacji zasobów i społeczności można znaleźć w odniesieniu do procesów określanym mianem „zawłaszczania ziemi” w skali świata (ang. *land grabbing*)³³.

Wreszcie, kwestia postulowanej w kręgach światowej finansjery koncepcji „monetaryzacji wody”, opartej na założeniu, że wszelkie zasoby wody pitnej na ziemi (i nie tylko wody, gdyż monetaryzacja dotyczyć może ziemi lub powietrza, którym oddychamy) powinny zostać sprywatyzowane, a następnie sprzedawane tym, którzy chcą z nich korzystać (sic!). Jest to znowu koncepcja wyrastająca z komercyjnego podejścia do wszystkich aspektów życia, skupiająca się na konieczności określania ścisłych granic, nadawania aktów własności i przeliczania na wartość waluty wszystkiego, co nas otacza. Jest to wizja całkowicie odbiegająca od pojęcia „dóbr wspólnych”, czyli takich, z których muszą korzystać wszyscy i których ewentualne wyeksploatowanie stanowi zagrożenie dla podstaw egzystencji wszystkich. Do takich dóbr wspólnych zaliczyć można właśnie wodę. Karykaturalnym przykładem prywatyzacji wody jest historia boliwijskiego miasta Cochabamba i tego, co dziennikarze określili mianem „wojny o wodę”³⁴, czyli sprzeciwu Boliwijczyków wobec skutków prywatyzacji wodociągów, zakończonych regularnymi starciami z policją. Otóż, w Cochabamba koalicja zachodnich koncernów *Aguas de Tunai* pod przewodnictwem amerykańskiego Bechtel wygrała przetarg na prywatyzację i modernizację miejskich wodociągów. Był to jeden z warunków postawionych boliwijskiemu rządowi w celu ubiegania się o pożyczkę z Banku Światowego. Po otwarciu wyremontowanych wodociągów okazało się jednak, że aby zapłacić za niezbędną na bieżące potrzeby wodę, mieszkańcy miasta musieliby przeznaczyć na ten cel co

32 William Easterly, *Brzemie białego człowieka*, tłum. Elżbieta Łyszkowska (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008), 302.

33 Katarzyna Jasikowska, Krzysztof Gorlach, „Czyńcie sobie ziemię poddaną – czyli o różnych obliczach ponowoczesnego rolnictwa na przykładzie procesów zawłaszczania ziemi (*land grabbing*) w skali świata”, *Więś i Rolnictwo* 4 (2012).

34 Greg Palast, *The Best Democracy Money Can Buy* (London: Robinson, 2002), 173–181.

najmniej jedną czwartą lub więcej swoich domowych budżetów, gdyż cena wody w mieście po modernizacji sieci wodociągów wzrosła o około dwieście procent. Nieprzypadkowo w tym samym czasie w mieście wprowadzono również zakaz zbierania deszczówki na dachach budynków – co można określić mianem „sprywatyzowania deszczu”. Boliwijczycy pod przewodnictwem Oscara Olivieri przeciwstawili się i rozpoczęli protesty, w wyniku których ucierpiało wiele osób i doszło do zabicia jednego z demonstrantów.

Ku zrównoważonej przyszłości - zadanie edukacji globalnej

Powyższe przykłady, dotyczące „niesienia przez Zachód pomocy i nowoczesności” we wszystkie zakątki świata, zostały celowo wybrane i zaprezentowane po to, aby pokazać, iż zarówno obecność, jak i wizja „naprawiania świata” poprzez wprowadzanie np. zasad wolnego handlu, „niesienia oświaty dla wszystkich” czy monetaryzację dóbr i usług nie są tak jednoznacznie pozytywne, jak mogłoby się wydawać podczas czytania raportów dotyczących współpracy rozwojowej poszczególnych państw (w tym Polski), Banku Światowego czy Międzynarodowego Funduszu Walutowego. Przykłady te nie mają na celu bynajmniej dyskredytowania pomocy czy współpracy w ogóle³⁵. Jak już zostało wcześniej powiedziane – wiele projektów przyczyniło się do polepszenia życia wielu ludzi, także w ocenie ich samych. Warto podkreślić natomiast, że działania pod szyldem współpracy rozwojowej nie mają na ogół na celu wprowadzania strukturalnych zmian w zakresie istniejących stosunków władzy pomiędzy różnymi regionami świata czy społecznościami. Gdyby Milenijne Cele Rozwoju zostały osiągnięte i rzeczywiście znacząco zredukowano by skrajne ubóstwo w skali świata, to byłoby to niesamowite osiągnięcie. Tym niemniej, istniejące stosunki np. gospodarcze pomiędzy poszczególnymi krajami Afryki czy Azji a Zachodem prawdopodobnie nadal miałyby charakter eksploatacji zasobów w krajach globalnego Południa³⁶. Zgodnie z zasadami działania światowego

35 Celem rozdziału jest postulowanie większej dozy krytycyzmu w realizowanej przez kraje Unii Europejskiej (w tym Polskę) współpracy międzynarodowej. Krytyczna edukacja globalna jako konstytutywny element takiej współpracy ma w gruncie rzeczy prowadzić do zmiany nastawienia ludzi Zachodu do postkolonialnego świata (większości świata), a w dalszej perspektywie do zmiany samego systemu (taka jest nadzieja autorki, związana z krytycznym nurtem EG).

36 Stosuję tutaj nomenklaturę „globalna Północ” i „globalne Południe”, która zastępuje obecnie dawne określenia uznawane za stygmatyzujące, takie jak Pierwszy, Drugi i Trzeci Świat, kraje rozwinięte i zacofane, bogata Północ i biedne Południe. Mam świadomość, że i to określenie jest krytykowane jako wprowadzające wyraźny dychotomiczny podział świata. Język nigdy nie jest neutralny w opisywaniu relacji pomiędzy społecznościami w skali świata – przynajmniej ten, którym się posługuję.

systemu kapitalistycznego (ang. *world-system theory*)³⁷, dąży on do zachowania *status quo*. Oznacza to, iż kraje uprzywilejowane, które znajdują się w jego centrum (dzisiaj powiedzielibyśmy „kraje globalnej Północy”), nie oddadzą łatwo swojej dominującej pozycji, którą utrzymują właśnie poprzez asymetryczne relacje gospodarcze. W kategoriach moralnych podtrzymywanie takich relacji w obrębie całego systemu należy nazwać niesprawiedliwym.

Przywołane powyżej przykłady mają za zadanie wyprowadzić nas ze zgubnego poczucia samozadowolenia, wynikającego z faktu, że oto my (Polacy) „pomagamy” i już ze względu na nasze szlachetne pobudki zasługujemy na podziw i wdzięczność nie tylko adresatów naszej pomocy, ale również całego społeczeństwa, czy jeszcze szerzej – społeczności międzynarodowej. Problematyczna jest bowiem sama kwestia, czy rzeczywiście pomagamy, czy trafnie definiujemy problem i rozwiązanie, oraz czy dobór metod przeciwdziałania tak zdefiniowanym problemom jest trafny? Prawdopodobnie, jednym z powodów, dla których postmodernizm oraz studia postkolonialne spotykają się zwłaszcza w Polsce, ale również w innych krajach, z zaciekłą krytyką, jest właśnie kwestionowanie niepodważalnych oczywistości i pewności, jakie wiara w nie daje wszelkim reformatorom.

W kontekście edukacji globalnej bezcenne wydają się głosy intelektualistów zajmujących się tym, co w akademii określa się mianem studiów postkolonialnych, dla zrozumienia dynamiki współczesnego świata i wszelkich prób teoretyzowania na ten temat – także w kontekście międzynarodowej współpracy. Regiony i społeczności do niedawna bezceremonialnie uznawane w międzynarodowych rankingach za potrzebujące pomocy, parafrazując słowa G. Spivak, „potrafią mówić”³⁸. Co więcej, zawsze potrafiły, ale dopiero teraz ta oczywistość z trudem dobiega się do świadomości „człowieka Zachodu”. Krytyczna edukacja globalna, w odróżnieniu od jej poprzedniczek, za centralny problem edukacji w Europie, także w Polsce, uznaje to, jak nauczyć Europejczyków słuchać, odłożywszy na bok bagaż własnych doświadczeń, przekonań i „prawd oczywistych” (alfabetyzacja, „wolny handel”, monetaryzacja dla wszystkich w imię rozwoju gospodarczego), które były dotąd niepodważalnym punktem wyjścia oraz dojścia w relacjach z innymi. Zadanie edukacji globalnej sprowadza się w zasadzie do tego, abyśmy przestali uczyć innych, a zaczęli uczyć się, nie planowali swoich działań pod pretekstem pomagania, a spróbowali zrobić coś wspólnie, zrezygnowali w relacjach międzyludzkich

37 Immanuel Wallerstein, *The Capitalist World-Economy* (Cambridge: Cambridge University Press, 1979).

38 Spivak, „Can subaltern speak?”, 271–313.

i międzynarodowych z wojny statusów i dowodzenia swoich racji za wszelką cenę. Jest to ogromne wyzwanie, które kwestionuje słuszność sporej części socjalizacji w ramach cywilizacji Zachodu, z jej presją na mierzalny i udokumentowany sukces, sformalizowane szczeble kariery zawodowej i jak najwyższy status materialny, bez względu na koszty osobiste i społeczne. Na tym jednak nie koniec – nikt nie uwierzy w szczerą intencję edukacji globalnej bez wizji i działań mających na celu doprowadzenie do systemowych zmian w ramach współpracy gospodarczej i politycznej w skali świata, mających zmniejszać istniejące, i stale pogłębiające się, asymetryczne relacje wiedzy, władzy i bogactwa dobrze zilustrowane np. w raportach Organizacji Narodów Zjednoczonych³⁹.

Edukacja globalna, a przynajmniej te jej wersje, które sięgają np. do tradycji edukacji antydyskryminacyjnej, studiów postkolonialnych⁴⁰ czy emancypacyjnych pedagogik⁴¹, promuje postawy globalnego obywatelstwa⁴², w którym otwartość na odmienne od zachodnich wizje świata i sposoby życia, zrównoważona gospodarka, wyrażająca się np. w zapewnieniu dostępu do dóbr wspólnych wszystkim społecznościom (woda, powietrze, ziemia itd.) oraz autentyczna polityczna partycypacja obywateli na wszystkich szczeblach decydowania o kluczowych kwestiach mają przygotowywać ludzi do zmiany świata i zakwestionowania neoliberalnej ideologii, wdzierającej się do wszystkich dziedzin naszego życia. Hasło rozpoznawcze Światowego Forum Społecznego „Inny świat jest możliwy” (ang. *Another world is possible*) nieprzypadkowo dobrze oddaje intencje także krytycznej edukacji globalnej. Bowiem zmiana świata w kierunku bardziej zrównoważonego rozpoczyna się od politycznego uświadomienia obywateli. Globalni obywatele nie będą kolonizowali świata na nowo, ale, pamiętając o własnych doświadczeniach kolonizacji (jako ponoszący jej koszty lub czerpiący z niej zyski), będą starali się pracować na rzecz podejmowania decyzji wypracowywanych z poszanowaniem praw wszystkich uwikłanych osób i społeczności. Oto cele globalnej edukacji. Przynajmniej jednego z jej wariantów, który można przeciwstawić jej neoliberalnej karykaturze, w której edukacja globalna rozumiana jest jako trening, mający na celu doskonałą

39 Human Development Report (New York, Oxford: Oxford University Press, 1999).

40 Leela Gandhi, *Teoria postkolonialna. Wprowadzenie krytyczne*, tłum. Jacek Serwański (Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2008); Loomba, *Kolonializm/postkolonializm*; Filip Kubiacyk, *Nowoczesność, kolonialność i tożsamość: perspektywa latynoamerykańska* (Poznań: Wydawnictwo Naukowe, 2013).

41 Paulo Freire, *Pedagogy of freedom. Ethics, democracy, and civic courage* (Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, INC. Lanham, 1998).

42 Lorna Bourke, Philip Bamber, Minna Lynos, „Global citizens: Who are they?“, *Education, Citizenship and Social Justice* 7 (2012).

adaptację na globalnym rynku pracy bez kwestionowania istniejącego *status quo* gospodarczo-politycznego.

Reasumując, jest wiele wersji edukacji globalnej, od tych podtrzymujących istniejący neoliberalny system gospodarczy do takich, które go kontestują. Moim zdaniem, jedynie krytyczna edukacja globalna ma na celu realizowanie postulatów zrównoważonego świata. Myśląc o ubóstwie w takim ujęciu, nie chodzi już o „pomaganie”, ale o próby realizacji zasad sprawiedliwości społecznej, w ramach której nie dopuszcza się do powstawania, a następnie utrwalania mechanizmów eksploatacji we wszystkich wymiarach życia społecznego. Wspomniane na wstępie ideowe argumenty na rzecz wprowadzania krytycznej edukacji globalnej należy tutaj szczególnie podkreślić. Zrównoważona przyszłość świata zależy od tego, czy uda nam się przejść od kultury sensatywnej do ideacyjnej (odwołującej się między innymi do realizowania takich wartości, jak sprawiedliwość, solidarność czy odpowiedzialność w skali świata). Jest to warunek konieczny i odnoszący się w pierwszej kolejności do Zachodu.

Edukacja globalna w Polsce jako odpowiedź na globalne wyzwania

W kontekście debat na temat edukacji globalnej (komponentu edukacyjnego współpracy rozwojowej) często słyszymy argument w rodzaju: „ale co my z tym mamy wspólnego jako kraj, który nigdy nie miał kolonii?”. Otóż, o ile kolejne formy edukacji rozwojowej tworzone były przede wszystkim na potrzeby krajów, które kiedyś posiadały kolonie, o tyle współczesne treści i metody jej następczyni – edukacji globalnej – odpowiadają na żywotne potrzeby każdego współczesnego człowieka i społeczeństwa. Do takich potrzeb, niewątpliwie, należy zaliczyć konieczność funkcjonowania każdego i każdej z nas w różnorodnym, dynamicznie zmieniającym się i zglobalizowanym świecie. Jest to świat, w którym niewiele rzeczy możemy uznać za pewne, zwłaszcza jeśli będziemy opierali swoje stanowisko na „oczywistościach”, wyniesionych z własnego kontekstu kulturowego. Innymi słowy, współcześnie socjalizacja wtórna niejako „rozszerza się” poza moje fizycznie doświadczane środowisko życia, pracy, wypoczynku itd. Żyjąc w zglobalizowanym świecie, bez wyrobienia w sobie umiejętności analizowania globalnych współzależności, zatracamy umiejętność zarówno krytycznego myślenia o otaczających nas zjawiskach, jak i umiejętność podejmowania decyzji natury etycznej na co dzień (od życiowych wyborów dotyczących np. kariery zawodowej, sposobu wychowywania dzieci po codzienne wybory polityczne i konsumenckie). Najprostszą ilustracją związku pomiędzy rozumieniem gospodarczych politycznych i społecznych

współzależności a możliwością podejmowania świadomych decyzji w codziennym życiu jest sfera konsumpcji. W Polsce tzw. świadomą konsumpcję wspiera między innymi Fundacja Kupuj Odpowiedzialnie (wcześniej Polska Zielona Sieć). Na stronie internetowej www.ekonsument.pl⁴³ możemy odnaleźć informacje dotyczące na przykład tego, jakie produkty w poszczególnych branżach spełniają wysokie standardy pod względem przestrzegania standardów pracy na wszystkich etapach skomplikowanych łańcuchów produkcyjnych, poszanowania środowiska naturalnego itd. Jest to propozycja etycznych decyzji w obrębie codziennych konsumencjonalnych zachowań, osiągalna i zrozumiała dla każdego.

Oczywiście, kwestia zachowań konsumenckich nie wyczerpuje „oferty” edukacji globalnej. Jest zaledwie fragmentem o wiele szerszego kontekstu funkcjonowania każdego z nas w globalnym świecie. Rozumienie globalnych współzależności oraz różnic pomiędzy ludźmi i społecznościami pozwala bardziej krytycznie uczestniczyć w życiu politycznym na wszystkich jego poziomach. Chodzi tutaj, między innymi, o uczestnictwo w lokalnym życiu politycznym np. poprzez partycypację obywateli w życiu powiatu, gminy czy miasta, która jest bezpośrednio związana z diagnozą tego, jak konkretna kwestia wygląda na szczeblu globalnym. Licznych przykładów tego typu mogą dostarczać kontrowersje związane z ekologią i postulatem trwałego, często zwanego zrównoważonym, rozwoju (*sustainable development*⁴⁴). Przykładami bardzo aktualnych kwestii, związanych z ekologią, które żywotnie dotyczą interesów wszystkich Polek i Polaków, a wcale jako takie nie są prezentowane, są chociażby kontrowersyjne kwestie związane z planami wydobywania gazu łupkowego w Polsce czy wprowadzania upraw GMO. Bez posiadania nie tylko wiedzy, ale i znajomości opinii reprezentantów społeczności, które różne warianty rozwiązań powyższych problemów wypracowywały u siebie, trudno mieć na te tematy jakiegokolwiek zdanie. Dla Polaków – globalnych obywateli „uświadomionych politycznie” – posługujących się najnowocześniejszymi technikami komunikacji takie kwestie będą stawały się coraz ważniejsze, a tym samym – szansa na to, iż będą mieli na nie wymierny wpływ, wzrośnie.

Na przykład, bez posiadania wiedzy i dostępu do bezpośrednich opinii na temat tego, jak zmieniło się życie konkretnych ludzi na obszarach ekologicznie zdegradowanych, trudno naprawdę przejmować się decyzjami lokalnych władz

43 Dostęp 9 kwietnia 2015 r.

44 W polskojęzycznej literaturze angielski termin *sustainable development* tłumaczony jest jako rozwój zrównoważony. Tłumaczenie to nie oddaje jednak istoty pierwotnego znaczenia – rozwoju, który może trwać i być podtrzymywany „w nieskończoność”. Stąd niektórzy proponują termin „trwały rozwój” jako lepiej oddający istotę desygnatu pojęcia *sustainable development*.

dotyczących np. sposobów utylizacji śmieci czy podejmowania decyzji odnośnie do tzw. bezpieczeństwa energetycznego, żywnościowego. Być może, jeżeli nigdy nie poznamy osób pracujących w tzw. *sweatshopach*⁴⁵, nie będzie interesowało nas, jakiego rodzaju produkty kupujemy w sklepach, ani skąd przychodzą do Polski materiały do „przeszycia uszlachetniającego”. Tę rażącą lukę w naszym oglądzie świata stara się wypełnić właśnie krytyczna edukacja globalna.

Media głównego nurtu socjalizują nas w określony sposób – selektywnie przedstawiając fakty i wydarzenia wraz z gotowymi interpretacjami tego, jak owe fakty i wydarzenia będą wpływały na nasze życie. Nie mniej ważną kwestią jest także brak informacji na temat fundamentalnych problemów gospodarczo-społecznych. W Polsce, ale nie tylko, dobitnym przykładem takiego deficytu jest kwestia prowadzonych w naszym imieniu przez Komisję Europejską tajnych negocjacji na temat Transatlantyckiego Partnerstwa w Dziedzinie Handlu i Inwestycji (ang. *Transatlantic Trade and Investment Partnership – TTIP*)⁴⁶, którego ratyfikacja oznaczałaby daleko siężne skutki dla każdego obywatela i obywatelki największej strefy wolnego handlu w dziejach świata. Konsekwencje dotyczące ewentualnego ratyfikowania TTIP są jednym z ważnych tematów krytycznej edukacji globalnej we wszystkich krajach, których partnerstwo to miałoby dotyczyć (w tym oczywiście Polski). Innymi słowy, krytyczna edukacja globalna ma za zadanie skłonić ludzi do własnych i niezależnych poszukiwań oraz otwartości na nowe i zaskakujące prawdy odnośnie do rzeczy uznawanych za „oczywiste” i „niekwestionowane”, bądź, po prostu, dotąd uważane za nie dość istotne, aby się nimi zajmować.

Podsumowując, edukacja globalna, która od 2008 roku jest obecna w podstawie programowej, nie jest jedynie egzotycznym uzupełnieniem naszego wykształcenia, które przypadło Polsce jako krajowi członkowskiemu UE w ramach konieczności realizacji współpracy rozwojowej (wraz z jej modułem edukacyjnym). Krytyczna wersja edukacji globalnej, dotychczas w niewielkim stopniu obecna w szkole, stanowi najnowocześniejszy model kształcenia, pozwalający ludziom osiągać wyższy poziom empatii i zrozumienia dla innych, połączony z aktywnymi postawami, dającymi poczucie podmiotowości we wpływaniu na rozmaite kwestie światowe poprzez lokalne działania. Pytaniem otwartym pozostaje

45 Zakłady produkcyjne, najczęściej w przemyśle odzieżowym, w których występują bardzo ciężkie lub niebezpieczne warunki pracy, a pracownicy i pracownicy pozbawieni są całkowicie lub w znacznym stopniu swoich praw.

46 John Hilary, *Transatlantyckie Partnerstwo w Dziedzinie Handlu i Inwestycji. Fundament deregulacji, atak na miejsca pracy i kres demokracji* (Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, 2015). Oryginał broszury został wydany przez Fundację im. Róży Luksemburg – Biuro w Brukseli.

kwestia, jak scentralizowany, hierarchiczny i neoliberalnie uwarunkowany⁴⁷ system polskiej edukacji zareaguje na tak radykalne odśrodkowe zmiany. Czy uznanie wielości światów i wielości możliwych „prawd” ma szansę stać się punktem wyjścia w przezwyciężaniu obecnego na gruncie polskim i europejskim ograniczenia w sposobie widzenia świata? Moim zdaniem, krytyczna wersja edukacji globalnej może się tego zadania podejmować.

Bibliografia

Andreotti, Vanessa, Lynn Mario de Souza. *Learning to read the world Through Other Eyes*. Derby: Global Education, 2008.

Andreotti, Vanessa. *Actionable Postcolonial Theory in Education*. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

Bagiński, Paweł. „Udział Polski w międzynarodowej współpracy na rzecz rozwoju”. W *Międzynarodowa współpraca na rzecz rozwoju*, pod redakcją Pawła Bagińskiego, Katarzyny Czaplickiej i Jana Szczycińskiego, 188–212. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2009.

Bauman, Zygmunt. „Glokalizacja, czyli komu globalizacja, a komu lokalizacja”. *Studia Socjologiczne* 3 (1997), 53–69.

Bourke, Lorna, Philip Bamber i Minna Lynos. „Global citizens: Who are they?”. *Education, Citizenship and Social Justice* 7 (2012): 161–174.

Bourn, Douglas. „Discourses on Development Education” (referat zaprezentowany na kongresie European Association of Development Research (EADI), pt.: „Rethinking Development in an Age of Scarcity and Uncertainty. New Values, Voices and Alliances for Increased Resilience”, Nowy Jork, 19–22 września, 2011).

Easterly, William. *Brzemie białego człowieka*. Tłumaczyła Elżbieta Łyszkowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.

Freire, Paulo. *Pedagogy of freedom. Ethics, democracy, and civic courage*. Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, INC. Lanham, 1998.

Gandhi, Leela. *Teoria postkolonialna. Wprowadzenie krytyczne*. Tłumaczył Jacek Serwański. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2008.

Gilarek, Katarzyna. *Państwo narodowe a globalizacja – dynamika powstawania nowego ładu*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2002.

Global Education: The Human Rights Dimension, <http://www.netuni.nl/courses/>. Dostęp 27 lutego 2015 r.

47 Eugenia Potulicka, Joanna Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji* (Kraków: Wydawnictwo Impuls, 2010).

Hilary, John. *Transatlantyckie Partnerstwo w Dziedzinie Handlu i Inwestycji. Fundament deregulacji, atak na miejsca pracy i kres demokracji*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, 2015. Oryginał broszury został wydany przez Fundację im. Róży Luksemburg – Biuro w Brukseli.

Human Development Report. New York, Oxford: Oxford University Press, 1999.

Illich, Ivan. *Odszkolnić społeczeństwo*. Tłumaczył Łukasz Mojsak. Warszawa: Bęc Zmiana, 2010.

Jasikowska, Katarzyna i Jędrzej Witkowski. „Global Education in statu nascendi: Some Reflections on Poland”. *International Journal of Development Education and Global Learning* 4 (2012), 5–25.

Jasikowska, Katarzyna i Krzysztof Gorlach. „Czyńcie sobie ziemię poddaną – czyli o różnych obliczach ponowoczesnego rolnictwa na przykładzie procesów zawłaszczania ziemi (*land grabbing*) w skali świata”. *Wież i Rolnictwo* 4 (2012): 9–35.

Jasikowska, Katarzyna. „Edukacja na rzecz globalnego obywatelstwa: historia idei i wybrane współczesne problemy”. *Kultura – Historia – Globalizacja* 14 (2013), 117–135. http://www.khg.uni.wroc.pl/files/8_%20KHG_14_Jasikowska_t.pdf. Dostęp 27 lutego 2015 r.

Kubiaczyk, Filip. *Nowoczesność, kolonialność i tożsamość: perspektywa latynoamerykańska*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe, 2013.

Laskowski, Piotr. „Społeczeństwo samodzielne – społeczeństwo bez szkoły”, wstęp do Ivan Illich, *Odszkolnić społeczeństwo*, IX–XV. Warszawa: Bęc Zmiana, 2010.

Loomba, Ania. *Kolonializm/postkolonializm*. Tłumaczyła Natalia Bloch. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2011.

Moyo, Dambisa. *Dead Aid: Why Aid is Not Working and How There is a Better Way For Africa*. New York: Farrar, Straus & Giroux, 2009.

Palast, Greg. *The Best democracy money can buy*. London: Robinson, 2002.

Polman, Linda. *Karawana kryzysu. Za kulisami przemysłu pomocy humanitarnej*. Tłumaczyła Ewa Jusewicz-Kalter. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne, 2011.

Potulicka, Eugenia i Joanna Rutkowiak. *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.

Robertson, Roland. *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London. Thousand Oaks. New Delhi: SAGE Publications, 1992.

Said, Edward. *Orientalizm*. Tłumaczył Witold Kalinowski. Warszawa: PIW, 1991.

Spivak, Gayatri Ch. „Can subaltern speak?”, w *Marxism and the Interpretation of Culture*, edited by Cary Nelson i Lawrence Rossberg, 271–313. Chicago: University of Illinois Press, 1988.

Spivak, Gayatri Ch. „Nie oferuję alternatyw. Wywiad Marii Natalii Wróblewskiej”. *Bez Dogmatu*, nr 91 (2012): 9–10.

Tandon, Yash. *Development and Globalisation: Daring to Think Differently*. Cape Town, Dakar, Nairobi and Oxford: Pambazuka Press, 2009.

Wallerstein, Immanuel. *Europejski uniwersalizm. Retoryka władzy*. Tłumaczył Adam Ostolski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2007.

Wallerstein, Immanuel. *The Capitalist World-Economy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

Watkins, Kevin. „Pharmaceutical patents”. W *Anticapitalism. A guide to the movement*, edited by Emma Birchami, John Charlton. London, Sydney: Bookmarks Publications, 2001.

Young, Robert J.C. *Postkolonializm. Wprowadzenie*. Tłumaczył Marek Król. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012.

Ziegler, Jean. *Imperium Hańby*. Tłumaczyła Ewa Cylwik. Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, 2011.

Ziegler, Jean. *Nienawiść do Zachodu*. Tłumaczyła Ewa Cylwik. Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, 2010.

EDUKACJA GLOBALNA – PERSPEKTYWA POLSKI JAKO EUROPEJSKIEGO KRAJU PÓŁPERYFERYJNEGO

Marcin Starnawski
Instytut Pedagogiki, Dolnośląska Szkoła Wyższa

Jak cytować: Starnawski, M. „Edukacja globalna – perspektywa Polski jako europejskiego kraju półperyferyjnego”. W: M. Kuleta-Hulboj i M. Gontarska (red.), *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*, 39–59. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2015.

Drugim nowym elementem jest migracja między Południem a Północą (w tym migracje z Europy Wschodniej do Zachodniej). Powiedziałem, że jest to zjawisko nowe, choć – rzecz jasna – taka migracja jest cechą kapitalistycznej gospodarki-światowej od pięciuset lat. Trzy rzeczy jednak uległy zmianie [...] technika transportu, [...] rozległość globalnej polaryzacji, [...] rozprzestrzenianie się ideologii demokratycznej.

Immanuel Wallerstein¹

Celem niniejszego artykułu jest próba sprobematyzowania niektórych aspektów „edukacji globalnej”, odnoszących się do jej współczesnych ram pojęciowych, ze szczególnym uwzględnieniem schematu podziału „Północ/Południe” jako swoistej „matrycy” myślenia o nierównościach społecznych w skali światowej. Koncentruję się zatem na krytycznej odmianie tego nurtu edukacyjnego, to znaczy na takiej koncepcji edukacji globalnej, która wykracza poza perspektywę edukacyjnego

¹ Immanuel Wallerstein, *Koniec świata, jaki znamy*, tłum. Michał Bilewicz, Adam W. Jelonek, Krzysztof Tyszka (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2004), 43. W dalszej części artykułu, stosowanego przez Wallersteina terminu *capitalist world-economy* używam, inaczej niż w cytowanym przekładzie, w brzmieniu *kapitalistyczna gospodarka-świat*.

„globalizmu” zakładającego „kształtowanie globalnej świadomości i wprowadzanie w życie ideału wychowawczego” jako „punkt wyjścia urzeczywistniania idei globalnego (światowego) społeczeństwa”², obejmując także – a może przede wszystkim – problematykę światowych nierówności rozwojowych widzianą przez pryzmat aksjologii praw człowieka, sprawiedliwości i solidarności. Zadanie problematyzacji takiej wizji edukacji globalnej odnosi się w tym artykule do trzech kwestii: relacji pomiędzy schematem Północ/Południe a statusem Polski i Europy Wschodniej jako obszaru peryferyjnego lub półperyferyjnego w ramach światowego systemu kapitalistycznego; dylematów czy też pułapek tkwiących w edukacji globalnej opartej na schemacie Północ/Południe i poszerzonej o perspektywę „półperyferyjną”; możliwych treści, celów i ideału wychowawczego tak rozumianej edukacji globalnej.

Za punkt wyjścia służy definicja edukacji globalnej zamieszczona w raporcie Grupy Zagranica z maja 2011 roku³, stanowiąca konsensus kilkudziesięciu organizacji pozarządowych zajmujących się tą tematyką w Polsce oraz Ministerstwa Spraw Zagranicznych i Ministerstwa Edukacji Narodowej. Oparcie się

2 Por. Zbyszko Melosik, „Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje”, w *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, red. Teresa Jaworska i Roman Leppert (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1998), 55 (tekst ten pierwotnie ukazał się w 1994 roku). Tak rozumiana edukacja globalna opiera się – według rekonstrukcji cytowanego autora – na przekonaniu o tym, że „ludzkość żyje współcześnie w ramach »globalnych systemów«, jej cele sprowadzają się do „wyposażenia młodego pokolenia w »globalną świadomość«” (m.in. przekonanie o wspólnym „statusie” biologicznym wszystkich ludzi, postrzeganie samych siebie i ludzkości jako części ziemskiego ekosystemu, oraz siebie i własnej grupy jako „uczestników życia międzynarodowego”, zdolność postrzegania cywilizacji jako „globalnego banku kultury” oraz świadomość kulturowego zróżnicowania percepcji światowych problemów), zaś na ideał wychowania, zawarty w takiej „edukacji skierowanej na świat”, składają się pluralizm kulturowy i dialog międzykulturowy, orientacja na „globalną zmianę”, zdolność antycypowania problemów „systemu światowego” oraz partycypacja w ogólnoludzkim współdziałaniu w rozwiązywaniu problemów globalnych. Tamże, 54–55. Por. też wcześniejszy artykuł autora: Zbyszko Melosik, „Edukacja skierowana na świat» – ideał wychowawczy XXI wieku”, *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3 (1989).

3 Grupa Zagranica, *Raport z procesu międzysektorowego na temat edukacji globalnej*, Warszawa 2011, http://www.zagranica.org.pl/sites/zagranica.org.pl/files/attachments/Dokumenty/Ministerialne/raport_z_procesu_miedzysektorowego_eg.pdf, dostęp 19 lutego 2015 r. Raport wymienia trzydzieści organizacji pozarządowych oraz instytucji (w tym akademickich oraz rządowych, jak Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ministerstwo Spraw Zagranicznych, Ministerstwo Środowiska, Ośrodek Rozwoju Edukacji czy Mazowieckie Kuratorium Oświaty), biorących udział w procesie składającym się z pięciu spotkań odbywających od lutego do października 2010 roku i mających na celu wypracowanie wspólnej płaszczyzny rozumienia zagadnienia, określenie kryteriów jakości i miejsca edukacji globalnej w systemie edukacji formalnej, zaangażowanie i aktywizację podmiotów działających w tej dziedzinie oraz omówienie kwestii finansowania tej działalności. W lutym 2015 roku do Grupy Zagranica należało 61 „polskich organizacji pozarządowych zaangażowanych w międzynarodową współpracę rozwojową, wspieranie demokracji, pomoc humanitarną i edukację globalną”. Zob.: <http://www.zagranica.org.pl/o-nas>, dostęp 19 lutego 2015 r.

w ramach niniejszych rozważań na tej właśnie definicji ma co najmniej dwojaki sens: uwzględnia sposób rozumienia edukacji globalnej w rodzimym kontekście obywatelsko-oświatowym i to sposób dość szeroko podzielany. We wspomnianym dokumencie uznano, że termin ten ma „podobny zakres znaczeniowy” co terminy „edukacja rozwojowa” i „edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju”, a „ich rozróżnienie w warunkach polskich nie wnosi wartości dodanej”. Raport definiuje edukację globalną jako „część kształcenia obywatelskiego i wychowania, która rozszerza ich zakres przez uświadamianie istnienia zjawisk i współzależności globalnych. Jej głównym celem jest przygotowanie odbiorców do stawiania czoła wyzwaniom dotyczącym całej ludzkości”. „Współzależności” rozumiane są tam jako „wzajemne powiązania i przenikanie systemów kulturowych, środowiskowych, ekonomicznych, społecznych, politycznych i technologicznych”. Raport stwierdza, że: „[d]o aktualnych wyzwań globalnych zaliczyć można, m.in.: zapewnienie pokoju i bezpieczeństwa na świecie, poprawę jakości życia w krajach Globalnego Południa, ochronę praw człowieka, zapewnienie zrównoważonego rozwoju, budowanie partnerskich relacji gospodarczych i społecznych pomiędzy krajami Globalnej Północy i Globalnego Południa. Szczególnie istotne w edukacji globalnej jest: tłumaczenie przyczyn i konsekwencji opisywanych zjawisk, przedstawianie perspektywy Globalnego Południa, rozumienie świata jako złożonego i dynamicznie zmieniającego się systemu, kształtowanie krytycznego myślenia i zmianę postaw, przełamywanie istniejących stereotypów i uprzedzeń, ukazywanie wpływu jednostki na globalne procesy i wpływu globalnych procesów na jednostkę. U podstaw edukacji globalnej leżą następujące wartości: godność osoby ludzkiej, sprawiedliwość, solidarność, równość, pokój, wolność”. Ponadto, w raporcie wymieniono umiejętności i postawy, których kształtowaniu sprzyja edukacja globalna, między innymi umiejętności „dostrzegania i rozumienia globalnych współzależności”, „krytycznego myślenia”, „podejmowania świadomych decyzji” oraz „współpracy w wymiarze lokalnym, krajowym i międzynarodowym”, a także postawy „odpowiedzialności, szacunku, uczciwości, empatii, otwartości, odpowiedzialności, osobistego zaangażowania, gotowości do ustawicznego uczenia się”⁴.

W przywołanym dokumencie trzykrotnie pojawia się kategoria „globalne Południe”, raz zestawiona z „globalną Północą”. Jak rozumieć te terminy i jakie mogą one mieć znaczenie w kontekście społeczno-kulturowych, w tym edukacyjnych, doświadczeń na gruncie polskim? Aby móc, przynajmniej wstępnie, sprobować uzgodnić przez organizacje z Grupy Zagranica perspektywę, warto

4 Grupa Zagranica, *Raport*, 6–7.

dookreślić terminy zawarte w tytule niniejszego artykułu. Czym zatem jest Polska jako kraj europejski o statusie półperyferyjnym? Najpierw doprecyzuję ową „europejskość”, a w dalszej części rozważań objaśnię kategorię „półperyferii” w odniesieniu do koncepcji analizy systemów-światów proponowanej przez Immanuela Wallersteina.

Północ/Południe, Zachód/Wschód

Członkostwo Polski w Unii Europejskiej i usytuowanie w geograficznej bliskości państw należących do grona głównych aktorów światowych procesów gospodarczo-politycznych (Niemcy, Francja, Wielka Brytania) oraz państw przodujących pod względem wskaźników jakości życia (państwa skandynawskie), sprzyja mówieniu o „europejskości” naszego kraju w kategoriach przynależności do najbardziej uprzywilejowanego obszaru na świecie. Przekonanie to wzmacniane może być przez członkostwo (od połowy lat 90.) w Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) oraz (od 2013 roku) w Komitecie Pomocy Rozwojowej (DAC) w ramach OECD, a także w największym sojuszu wojskowym, Pakcie Północnoatlantyckim (od końca lat 90.). Obie organizacje skupiają państwa, które pod wieloma względami mogą uchodzić za reprezentantów globalnej Północy – OECD to wszak grono 34 państw „wysoko rozwiniętych” i zasadniczo demokratycznych, spośród członków NATO zaś ponad trzy czwarte należy do tej pierwszej organizacji. Co więcej, przynależność do DAC OECD jednoznacznie sytuuje Polskę po stronie państw udzielających pomocy krajom rozwijającym się.

Jednak poprzestanie na takim czy innym formalnym kryterium przynależności do „klubu bogatych i silnych” usuwa z pola widzenia prawidłowości dające się uchwycić dzięki wskaźnikom zamożności czy analizie międzynarodowych zależności gospodarczych. Polska, wraz z innymi krajami dawnego bloku radzieckiego oraz byłej Jugosławii, znajduje się w gronie mniej zamożnych członków OECD, choć między państwami naszego regionu występują niekiedy istotne różnice. Z uwagi na tę odmienność całej grupy państw od „Zachodu”, wynikającą z historycznego zapóźnienia gospodarczego oraz specyfiki etatystycznych projektów rozwoju w okresie po drugiej wojnie światowej i ich upadku, wciąż sensowna wydaje się kategoria Europy Wschodniej. Ponad dekadę temu autorka książki poświęconej debatom historyków na temat wschodnioeuropejskich dziejów rozwoju tak uzasadniała posługiwanie się tym określeniem: „było najczęściej stosowane. Byłby to wystarczający powód. Stosowanie go ma jednak też inną wymowę. Użycie tego, a nie innego terminu przez jakiegoś autora traktuję w pracy jako akt znaczący. Tak też może być odczytany mój wybór. Powiedzieć Europa Wschodnia znaczy obecnie

mniej więcej to samo co Europa postkomunistyczna i na progu lub poza Unią Europejską. [...] Relatywne i dynamiczne kryterium wschodnioeuropejskości definiuje więc jako współwystępowanie następujących warunków: europejski – w sensie geograficznym – kraj przystępuje właśnie lub pozostaje poza Unią Europejską; opinia publiczna krajów Unii wykazuje znaczącą niechęć wobec przyjęcia danego kraju do wspólnoty; przystąpienie do Unii i jego warunki są jednym z najważniejszych problemów bieżącej polityki. Myślę, że ta właśnie sytuacja organizuje życie publiczne krajów, które nazywam wschodnioeuropejskimi. Jest to niemal ta sama grupa, którą objął państwowy socjalizm, ta sama, której granice ustalano w Wersalu w roku 1918, i ta sama, której korzenie Małowist odnajdował już w XVI w.”⁵.

Zgadzam się z cytowaną autorką. Mimo że jesteśmy dziś ponad dekadę od akcesji do Unii pierwszej grupy państw Europy Wschodniej, myślę, że nie ma powodu, dla którego należałoby rezygnować z zaproponowanej terminologii. Wyraźne rozbieżności w definiowaniu interesów polityczno-gospodarczych między „Zachodem” i „Wschodem” (przez ich polityczne elity) w ramach UE, z aktywną rolą Polski, w tym obecna sytuacja w kraju położonym tuż za wschodnią granicą Unii – Ukrainie – sprawiają, że zarówno ze względów analitycznych, jak i czysto opisowych, konceptualizacja „europejskości” Polski jako określanej w istotnej mierze przez jej „wschodnioeuropejskość”, nie traci na wadze, choć przemianom może ulegać jej treść. Co więcej, rozwijane w drugiej połowie XX wieku na gruncie socjologii historycznej próby usystematyzowania kształtującej się przez kilkadziesiąt lat specyfiki regionu Europy Wschodniej jako pierwszej peryferii światowego systemu kapitalistycznego (wraz z kolonizowanymi od XVI wieku obszarami Ameryki Południowej), peryferii wtórnego poddaństwa (systemu opartego na wyzysku pańszczyźnianym) i penetracji kapitalizmu czy obszaru „normalnego nierozwoju”, dostarczają uzasadnień takiej konceptualizacji, a przy tym współtworzą przestrzeń bogatej dyskusji o genezie przewagi Europy Zachodniej nad europejskim Wschodem⁶. Uzasadnień dostarczają

5 Anna Sosnowska, *Zrozumieć zacofanie. Spory historyków o Europę Wschodnią (1947–1994)*, (Warszawa: Wydawnictwo Trio, 2004), 28.

6 Por. tamże, zwłaszcza diagram na s. 78. Autorka porównuje koncepcje Immanuela Wallersteina, Fernanda Braudela, Perry’ego Andersona i Roberta Brennera, a także historyków węgierskich: Ivána Berenda, György’a Ránkiego oraz Jenő Szűcsa. Ten ostatni autor przyczynił się w istotny sposób do upowszechnienia dyskursu „środkoeuropejskiego”. Jednak mówienie o „Europie Środkowej” wydaje mi się mylące, ponieważ w wielu ujęciach historycznych „zapóźnione” lub zależne kraje znalazłyby się w jednej kategorii z mającymi odmienne doświadczenia rozwojowe Niemcami. Ponadto, przywiązanie – także w dyskursie politycznym – do terminu „Europa Środkowa” można potraktować jako swoisty zabieg orientalizujący, pozwalający odróżnić się od „Europy Wschodniej”, rozumianej jako Rosja wraz z jej bezpośrednimi strefami wpływów. Wydaje się, że zwrócenie uwagi na „orientalizację” czy

także, a może przede wszystkim, prace polskich historyków powojennych zajmujących się dziejami rozwoju Europy Wschodniej, w tym roli Polski w tym regionie⁷.

W jaki sposób rozróżnienie Zachód/Wschód wpisuje się w podział Północ/Południe? Oczywiście wydaje się stwierdzenie, że podział Północ/Południe, sugerujący geograficzne zróżnicowanie cech określających kondycję gospodarczą, dynamikę społeczną i status polityczny państw lub regionów, stanowi pewne uproszczenie dla ukazania problemu polaryzacji bogactwa i warunków życia w skali światowej. Choć wyobraźni sprzyja fakt, że większość obszarów najzamożniejszych i najbardziej wpływowych politycznie (Europa Zachodnia, Stany Zjednoczone, Japonia) leży na półkuli północnej, to przecież półkula południowa – na której znajduje się zdecydowana mniejszość krajów świata – obejmuje nie tylko ubogie państwa Afryki czy Ameryki Łacińskiej, ale także te zaliczane do grona państw najbardziej rozwiniętych, jak Australia i Nowa Zelandia czy Chile – to ostatnie mniej zamożne, ale należące od kilku lat do OECD. Z kolei, szeroko – i raczej metaforycznie – ujęta Północ wydaje się kategorią wymagającą różnego rodzaju doprecyzowań. Przykładem może być zależność między Meksykiem a Stanami Zjednoczonymi – sąsiedzkimi krajami, należącymi do OECD, jednak sytuującymi się na różnych pozycjach w ramach tego podziału. Włączenie perspektywy wschodnioeuropejskiej w dyskurs edukacji globalnej może być nie tylko krokiem w stronę poszerzenia samowiedzy społeczeństw uprzywilejowanej „Północy” o świadomość nowych form dominacji czy wręcz neokolonializmu (nie tylko wobec „Południa”, ale i wobec europejskiego „Wschodu”), ale także pomocą w zrozumieniu przez zdominowaną część „Północy” własnej, niejednoznacznej pozycji w schemacie polaryzacji globalnej. Osobną, nie mniej istotną, kwestią pozostaje polaryzacja w obrębie najzamożniejszych i najsilniejszych państw, na co w skrajnej formie zwraca uwagę dyskurs zrodzony podczas amerykańskiej fali protestów „Occupy”, przeciwstawiający symbolicznie 99% społeczeństwa jednemu procentowi uprzywilejowanych i wpływowych elit.

Również w kontekście innych politycznie zorientowanych przedsięwzięć, tych związanych w ubiegłej dekadzie z ruchem alterglobalistycznym, nie ma jedności

też specyficzny wschodnioeuropejski „orientalizm” (analogicznie do splotu polityczno-dyskursywnego badanego przez Edwarda Saïda w innym kontekście geograficznym) – tak w myśleniu ludzi Zachodu o całym regionie, jak i w „środkowo-europejskich” próbach zaznaczenia własnego odrębnego statusu – może mieć znaczenie dla uchwycenia kształtowania się i przemian wzorów dominacji/zależności oraz tożsamości w obrębie naszego kontynentu.

⁷ Por. Sosnowska, *Zrozumieć zacołanie*. Autorka obszernie analizuje wkład w debatę na ten temat prac Mariana Małowista, Witolda Kuli, Jerzego Topolskiego oraz, posługującego się terminem „Europa Środkowa”, Andrzeja Wyczańskiego.

w kwestii rozumienia zasadniczych podziałów światowych. Jako przykład może posłużyć „Apel z Bamako” – dokument opracowany w gronie aktywistów i intelektualistów związanych ze Światowym Forum Społecznym, zaprezentowany w 2006 roku, nakreślający ideową i organizacyjną strategię ruchu na rzecz globalnej sprawiedliwości i solidarności⁸. Wśród głosów krytyki wobec tego tekstu pojawiły się także i te, że skoncentrowanie się na podziale Północ/Południe utrudnia zrozumienie nierówności strukturalnych w obrębie krajów zamożnych⁹. Co ciekawe, dokument ten, zawierający ambitną wizję warunków zmiany globalnej, nie dostarcza w zasadzie analizy współczesnej sytuacji i doświadczeń społeczeństw postkomunistycznych (poza wzmianką o niedemokratycznym charakterze „realnego socjalizmu” w Europie Wschodniej). Wydaje się, że do czasu ukazania się w 2007 roku książki *Doktryna szoku* autorstwa Naomi Klein¹⁰, Europa Wschodnia – dawny „Drugi Świat” – pozostawała na uboczu dyskusji o globalnych nierównościach, w tym w gronie międzynarodowych ruchów antyneoliberalnych czy antykapitalistycznych. W perspektywie edukacji globalnej realizowanej w Polsce, opowieść N. Klein o początkach polskiej transformacji na tle szerszej narracji historycznej o ekspansji modelu neoliberalnego w warunkach przesilen politycznych oraz poprzez narzucanie krajom rozwijającym się programów „strukturalnego dostosowania” przez Międzynarodowy Fundusz Walutowy i Bank Światowy, można potraktować jako wartościowe narzędzie sprzyjające rozpoznaniu uwarunkowań drogi gospodarczej naszego kraju i jej skutków społecznych po 1989 roku oraz pozycji i aspiracji polskich elit politycznych na arenie międzynarodowej.

Polska jako kraj półperyferyjny

Choć wymienione wcześniej koncepcje socjologów i socjologizujących historyków akcentowały peryferyjność¹¹ Europy Wschodniej w kontekście dynamiki rozwojowej kontynentu europejskiego, warto uściślić, o jakiego rodzaju status chodzi

8 Pełny tekst zob. „Apel z Bamako”, tłum. Michał Kruszelnicki, Wojciech Kruszelnicki, *Recykling Idei*, nr 10 (wiosna/lato 2008).

9 Omówienie debaty na temat tego dokumentu, zob. Marcin Starnawski, „Wokół Apelu z Bamako”, *Recykling Idei*, nr 10 (wiosna/lato 2008): 94.

10 Naomi Klein, *Doktryna szoku. Jak współczesny kapitalizm wykorzystuje klęski żywiołowe i kryzysy społeczne*, tłum. Hanna Jankowska, Tomasz Krzyżanowski, Katarzyna Makaruk, Michał Penkala (Warszawa: Wydawnictwo Literackie MUZA SA, 2008).

11 Również autor wydanej niedawno książki, dotyczącej projektów rozwojowych po drugiej wojnie światowej, określa Polskę jako „europejski peryferyjny kraj średniej wielkości”. Zob. Adam Leszczyński, *Skok w nowoczesność. Polityka wzrostu w krajach peryferyjnych, 1943–1980* (Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2013), 31.

i postawić pytanie o jego współczesny sens. W największym skrócie, narracja historyczna przebiegałaby tak: w ciągu „długiego wieku XVI” tworzą się podstawy nowoczesnego systemu-świata przybierającego postać kapitalistycznej gospodarki-świata, czyli historycznego systemu społecznego opartego – w odróżnieniu od wcześniejszych systemów – na niekończącej się akumulacji kapitału¹². Polska zostaje włączona jako zmarginalizowany i zależny gospodarczo obszar, mając status peryferii w ramach osiowego podziału pracy (rosnąca przewaga technologiczna i finansowa europejskiego „centrum” versus tania produkcja rolno-surowcowa „peryferii”, której sprzyjała przejściowa koniunktura cenowa na Zachodzie), cechującego się jednak zróżnicowaniem politycznym i kulturowym. W innej wersji, rozejście się ścieżek rozwojowych Zachodu i Wschodu Europy wiąże się z „refeudalizacją” na Wschodzie w wyniku rozwoju gospodarki folwarczno-pańszczyźnianej, gdzie powstanie kapitalizmu na tym obszarze przesuwają się aż do wieku XIX¹³. Petryfikacja struktury społecznej, w tym nasilenie ucisku chłopów, już na przełomie XVI i XVII wieku powoduje odcięcie ich od rynków miejskich, a także ogólne pogorszenie sytuacji małych i średnich miast, a nawet pauperyzację części szlachty. W XVII wieku można już mówić o „długotrwałej stagnacji [gospodarczej]”, podczas gdy w związku z tym w dziedzinie struktur politycznych i społecznych nastąpiła swego rodzaju reakcja feudalna, tak niebezpieczna dla Polski w okresie okrzepnięcia zamożnych państw absolutystycznych nie tylko na Zachodzie, ale i na Wschodzie¹⁴. W pierwszej połowie XVIII wieku zapóźnienie gospodarcze w stosunku do państw niemieckich – brak produkcji (poza zbożem), słabo rozwinięte miasta – jest już na tyle wyraźne, że zaczyna się formułować propozycje wyjścia z niego¹⁵. Późniejsza historia, zwłaszcza od czasów rozwoju kapitalizmu przemysłowego na ziemiach polskich, a później w granicach niepodległego państwa, to wiele dekad prób „doganiania” odległego już w sensie rozwojowym Zachodu. Dość wcześnie pojawia się krytyka uzależnienia polskiej gospodarki od kapitału zagranicznego, i jeszcze przed drugą wojną światową, zwłaszcza w wyniku doświadczenia kryzysu lat 30., pojawiają

12 Immanuel Wallerstein, *Analiza systemów-światów. Wprowadzenie*, tłum. Katarzyna Gawlicz, Marcin Starnawski (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog, 2007), 41–42 i nast.

13 Por. Jerzy Topolski, *Narodziny kapitalizmu w Europie XIV–XVII wieku*, wydanie 3 (Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2003), 92, 134, polemika z ujęciem Wallersteina zob. 184. Por. też Immanuel Wallerstein, *The Modern World-System*, vol. I (*Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*), (New York: Academic Press, 1974).

14 Marian Małowist, *Wschód a Zachód Europy w XIII–XVI wieku* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006), 383–384.

15 Por. Leszczyński, *Skok w nowoczesność*, 20–22.

się projekty i próby realizacji polityki rozwoju przez uprzemysłowienie. W okresie powojennym staną się one racją bytu systemu centralnego planowania¹⁶. Upadek „realnego socjalizmu” w 1989 roku (a w zasadzie jego stopniowy rozkład w latach 80.) oznacza u progu ostatniej dekady XX wieku dla Polski i innych krajów „Drugiego Świata” przywrócenie kapitalizmu, przy czym dokonuje się to w dominującym wówczas klimacie politycznym. Ton nadają w nim neoliberalowie, którzy, podobnie jak wcześniej etatyści, akcentują niezbędność wzrostu gospodarczego, ale tym razem postulują osiągnięcie go poprzez zminimalizowanie gospodarczych (i społecznych) funkcji państwa, prywatyzację, deregulację rynków oraz „zintegrowanie” gospodarki narodowej z globalną przestrzenią przepływów kapitału, towarów i usług.

I. Wallerstein pisze, że „osiowy podział pracy w kapitalistycznej gospodarce-świecie dzieli produkcję na produkty o charakterze centralnym i produkty peryferyjne. Podział centrum-peryferie ma charakter relacyjny. Pojęcie to oddaje zróżnicowanie stopnia zyskowności procesów produkcyjnych. [...] W sytuacji wymiany produkty konkurencyjne [pochodzące z faktycznie konkurencyjnych procesów peryferyjnych – M.S.] znajdują się na słabej pozycji, podczas gdy produkty przedsiębiorstw będących *quasi*-monopolami mają pozycję silną. W rezultacie, następuje ciągły przepływ wartości dodatkowej od wytwórców produktów peryferyjnych do wytwórców produktów o charakterze centralnym. To właśnie nazywa się nierówną wymianą”¹⁷. Autor zwraca uwagę na to, że: „Procesy o charakterze centralnym wykazują tendencję do grupowania się w kilku państwach i stanowienia w nich większości działalności produkcyjnej. Dlatego też, dla uproszczenia, możemy mówić o państwach centrum i peryferii, o ile tylko pamiętamy o tym, że w rzeczywistości mówimy o związkach między procesami produkcji”¹⁸. Jednocześnie, te kraje, w których występuje względnie równe połączenie procesów centralnych i peryferyjnych, I. Wallerstein proponuje nazywać państwami półperyferyjnymi. Państwa te odczuwają presję państw „centrum” („rdzenia” kapitalistycznej gospodarki-świata), a jednocześnie same dążą do jak największych korzyści w stosunkach z państwami peryferyjnymi, starając się „głównie o to, by nie stoczyć się do poziomu peryferii i zrobić wszystko, co możliwe, aby zbliżyć się do centrum”¹⁹. Przyjmowanie przez państwa półperyferyjne produkcji przeniesionej nieraz z krajów centralnych

16 Por. tamże, rozdz. 5.

17 Wallerstein, *Analiza systemów-światów*, 47.

18 Tamże, 47–48.

19 Tamże, 48.

(np. z uwagi na tańszą siłę roboczą lub bardziej sprzyjające warunki polityczno-prawne) to często spotykana recepta rozwojowa państw półperyferyjnych.

Wydaje się, że współcześnie krajem takim jest Polska²⁰, choć uzasadnienie tej tezy w postaci wskaźników ilościowych wymagałoby prezentacji i analizy znacznie przekraczającej ramy niniejszego artykułu. Warto, wychodząc poza ściśle ekonomiczne ujęcie relacji centrum-peryferie, zauważyć, że półperyferyjność dotyczy także statusu politycznego i kulturowego danego państwa/obszaru, a także ideologicznych tendencji preferowanych przez jego elity polityczne i klasy panujące. W tej perspektywie Polskę można widzieć z jednej strony jako wczesną peryferię Europy oraz część byłego komunistycznego „Drugiego Świata”, z drugiej zaś jako część globalnej Północy – odgrywającą pewną rolę w polityce międzynarodowej oraz usiłującą rozgrywać interesy gospodarcze, a nawet narzucać je krajom słabiej rozwiniętym (przykładem może być aktualne ożywienie polityczne w związku z sytuacją na Ukrainie – ożywienie o rezultacie trudnym obecnie do przewidzenia), ale mimo wszystko będącą „Północą spóźnioną”, „doganiającą” i na różne sposoby zależną. Z jednej strony, można przypuszczać, że w perspektywie globalnego Południa Polska jawi się nie tylko jako stojący na względnie wysokim poziomie społeczno-gospodarczym kraj europejski, ale także jako aktor dominującego obozu polityczno-militarnego. To ostatnie, w kontekście sojuszu wojskowego ze Stanami Zjednoczonymi oraz udziału Polski w interwencjach zbrojnych ostatniej dekady (Afganistan, Irak) może rodzić percepcję naszego kraju jako części frontu „nowej kolonizacji”. Z drugiej strony, jako uboższa „europejska krewna”, Polska, w perspektywie globalnej Północy, jawi się jako kraj masowej emigracji tańszych pracowników, kraj stanowiący forpocztę neoliberalizacji rynku pracy i usług w Unii Europejskiej (a więc zorientowany raczej na dumping socjalno-płacowy niż na solidarne podnoszenie standardów pracowniczych)²¹, zaś w wymiarze ochrony śro-

20 „Polska nie jest i nigdy nie była centrum systemu-świata. Usytuowana jest gdzieś pośrodku między centrum a peryferiami, z czym w konsekwencji wiąże się dla Polaków znaczne trudności. Sytuacja taka ma miejsce od XVI wieku. [...] Polska stanowiła obszar peryferyjny, eksportując swoje produkty do Zjednoczonych Prowincji, czyli ówczesnych Niderlandów, oraz do innych krajów, z czym wiązało się, między innymi, istnienie w niej systemu pańszczyźnianego. A zatem, chociaż warunki w danym kraju mogą być odmienne niż w innych częściach świata, kluczowe jest zrozumienie wciąż zmieniającej się roli danego państwa w kategoriach przeobrażeń systemu-świata”. „Walka o przyszłość”, wywiad z Immanuelem Wallersteinem, *Recykling Idei*, nr 9 (wiosna/lato 2007), 18.

21 Tadeusz Kowalik postawę polskich elit politycznych określił jako uroszczenia „do roli awangardy, tworzącej wzorce najpierw dla posocjalistycznego regionu, a obecnie dla całej Unii Europejskiej”. Autor cytuje polskiego ekonomistę, Jana Szomburga, który na początku ubiegłej dekady pisał, że „od początku członkostwa [w UE] powinniśmy zdecydowanie opowiadać się za deregulacją i liberalizacją, łamaniem wszystkich widzialnych i niewidzialnych barier swobodnej działalności gospodarczej

dowiska i w kontekście zmian klimatycznych broniący interesów ekonomicznych i społecznych poprzez zabezpieczanie swojego prawa do korzystania z surowców i technologii niezapewniających rozwoju zrównoważonego. Choć pewna część polskich podmiotów gospodarczych odnosi korzyści z penetracji tańszych rynków pracy za granicą, polska gospodarka pozostaje w dużej mierze „poddostawcą” Zachodu, krajem o wysokim udziale importu (56% sprzedaży na rynku wewnętrznym w ubiegłej dekadzie), zależnym od kapitału zagranicznego²². Dość wspomnieć, że według niedawnych informacji blisko połowa zagranicznych firm (czyli ok. 13 tysięcy) nie płaci w Polsce podatków²³.

Jako wschodnioeuropejski parweniusz nowego, neoliberalnego świata oraz jeden z najbliższych sojuszników światowego mocarstwa, a jednocześnie obiekt trwającej od ćwierć wieku ekspansji gospodarek „rdzenia” systemu światowego, Polska – i w przeważającej mierze także inne państwa wschodnioeuropejskie – pozostaje w samym centrum tego, co przywołana definicja edukacji globalnej określa jako „relacje pomiędzy krajami globalnej Północy i globalnego Południa”, choć trudno jednoznacznie określić po której stronie tak skonceptualizowanej polaryzacji miałyby się znajdować. Wydaje się, że ustalenie kontekstów – ekonomicznych, społecznych, politycznych – mogłoby każdorazowo pomóc doprecyzować pozycję tego „europejskiego kraju półperyferyjnego” względem tak Północy, jak i Południa, choć specyfika, określona doświadczeniem historycznym, dynamiką klasową oraz polityczno-ideologiczną orientacją tak elit, jak i pozostałej części społeczeństwa, domagać się będzie każdorazowej rewizji prostego schematu podziału. Jest to zaledwie pierwsza z trudności, związana z próbą poszerzenia lub też pogłębienia perspektywy edukacji globalnej o omawiane tu zagadnienia.

Dylematy (w) edukacji globalnej

Warto postawić pytanie o to, jakie inne pułapki mogą się pojawiać w obu wersjach edukacji globalnej: tej opierającej się zasadniczo na konceptualizacji według schematu Północ/Południe oraz tej poszerzonej o uwydatnienie wschodnioeuropejskiej

i ograniczeniem pomocy publicznej, a przeciwko windowaniu standardów technicznych, socjalnych i środowiskowych”. Tadeusz Kowalik, *Polska transformacja* (Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, 2009), 221, 223 i nast.

22 Zob. Kowalik, *Polska transformacja*, 233–234. Wielkość udziału importu podają za autorem, który przytacza ją za: Andrzej Karpiński, *Przemiany strukturalne w procesie transformacji Polski 1989–2003–2025* (Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH, 2008).

23 Marcin Gawęda, *Połowa zagranicznych firm nie płaci w Polsce podatków*, <http://biznes.onet.pl/wiadomosci/swiat/polowa-zagranicznych-firm-nie-placi-w-polsce-podatkow/w891z>, dostęp 19 lutego 2015 r.

specyfiki historycznej Polski. Czy można wskazać na jej swoisty „ukryty program”²⁴? Już w latach 90. Zbyszko Melosik zwracał uwagę na to, że założenia edukacyjne „globalistów” skrywają, być może wbrew deklarowanym intencjom, hegemoniczny model tworzenia świadomości globalnej, który autor ten określił mianem „amerykanizacji”²⁵. Inny problem stanowić może wysoce nieprecyzyjne określenie tego, co „globalne”, co szczególnie dobrze widać w dyskursach na temat tak zwanej „globalizacji”. Kilka lat temu Tadeusz Kowalik zauważył, że: „W polskiej opinii publicznej nadal utrzymuje się, z małymi wyjątkami, takie pojęcie globalizacji, jakie ukształtowało się w pierwszej połowie lat 90. W skrócie brzmi to tak: gospodarka światowa globalizuje się, czyli zmierza do jednego, ogólnoświatowego systemu społeczno-ekonomicznego, likwidującego granice i państwa narodowe. [...] Notorycznie nie dostrzega się równie silnej, a ostatnio może nawet silniejszej, tendencji do systemowego różnicowania świata współczesnego, w tym Unii Europejskiej. Podobnie pojmuje się procesy integracji i konwergencji, ignorując lub lekceważąc procesy przeciwne – dezintegrację i dywergencję”²⁶. Pojawia się zatem pytanie: czy samo określenie „globalna”, „globalnie” nie pełni funkcji eufemizmu, aby przykryć lub zneutralizować krytyczno-radykalny charakter wiedzy o nierównościach i podziałach? Ponadto, czy posługiwanie się uogólnionymi kategoriami w rodzaju „globalna Północ” czy „globalne Południe”, nie nabiera cech retoryki, która niekoniecznie ułatwia dostrzeżenie skomplikowanych mechanizmów władzy i zależności, wykraczających poza prosty podział geograficzny?

Jeszcze inne pytanie może dotyczyć tego, „czyja” jest to wiedza? Czy nie bywa tak, że „edukacja globalna” to wiedza najbardziej uprzywilejowanej „Północy” na temat reszty świata i siebie? W tym kontekście warto rozważyć, na ile posługiwanie się schematem Północ/Południe w odniesieniu do kontekstu polskiego sprowadza

24 „Ukryty program” rozumiem, za Rolandem Meighanem, jako „wszystko, co zostaje przyswojone podczas nauki w szkole obok oficjalnego programu” (Roland Meighan, *Socjologia edukacji*, tłum. Ewa Kiszkurko-Koziej, Zofia Knutsen, Piotr Kwieciński (Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, 1993), 71), choć przyjmuję, że również pozaformalne i nieformalne rodzaje edukacji nie są wolne od swych ukrytych funkcji. Na ukryty program mogą składać się tak różne aspekty, jak na przykład: system oceniania, model stosunków nauczycielsko-uczniowskich, architektura i wystrój wnętrza szkoły, język nauczania i podręczników, stereotypy i uprzedzenia obecne w lekturach czy postawach nauczycieli, a nawet sam sposób organizacji systemu oświatowego czy jego związek z klasową strukturą społeczeństwa. W tym sensie środowisko szkolne poprzez swój „ukryty program” bierze udział, wraz z polityką edukacyjną i oficjalnym programem nauczania, w szerszych oddziaływaniach ideologicznych na edukację. Por. Gerald Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, tłum. Anna Kacmajor i Agata Sulak (Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003), 155–156.

25 Melosik, *Edukacja globalna*, 64.

26 Kowalik, *Polska transformacja*, 227.

się do korzystania z „zaimportowanego” narzędzia poznawczo-etycznego, które niekoniecznie będzie czytelne w kraju niemającym za sobą imperialnej przeszłości, takiej jak Wielka Brytania, Francja czy inne dawne mocarstwa kolonialne²⁷.

Kolejne pytanie dotyczy tego, czy przymiotnik „globalna” odnosi się wyłącznie do szczególnego rodzaju wiedzy o świecie czy zakłada także istnienie lub tworzenie globalnych sieci podmiotów uczących się. Tak postawiony problem dotyczy dyskusji o modelu uczenia się i jego zasadniczych efektach. W dużym uproszczeniu chodzi o to, czy kluczowy jest wymiar „ideacyjny” (nabywanie pewnego obrazu świata i moralnego stosunku do niego), czy też może nacisk kłaść się będzie na wymiar społeczno-relacyjny, czyli tworzenie kontaktów społecznych, względem których przeobrażenia w zakresie wiedzy byłyby niejako „naturalnym” efektem, a nie punktem wyjścia (tym byłyby po prostu akceptacja obiektywnego faktu ludzkiej różnorodności). Pojawia się więc kwestia tego, czy edukacja globalna pozbawiona globalnego wymiaru komunikacji i możliwości nawiązywania międzynarodowych więzi, nie grozi wyalienowaniem jej uczestniczek i uczestników, zatrzymaniem się na obrazach odległych od własnych doświadczeń, bez możliwości wymiany refleksji na temat tych doświadczeń z rówieśnikami żyjącymi gdzie indziej, i utratą lub brakiem możliwości osiągnięcia poczucia sensu takiej edukacji.

Ponadto, nasuwa się pytanie o to, jakie treści i formy działań w zakresie edukacji globalnej miałyby być przeznaczone dla różnych kategorii osób uczących się: jeśli mowa o dzieciach, to w którym momencie miałyby nastąpić przejście od zabawy i fascynacji barwnym, zróżnicowanym światem do konfrontacji z trudnymi faktami o tym świecie? Kiedy należałoby zaczynać mówić o rasizmie i pluralizmie – zwłaszcza w warunkach polskich, gdzie różnorodność etniczna przestrzeni edukacyjnych nie jest częsta? Kiedy należałoby mówić o wyzysku – zwłaszcza w przestrzeniach edukacyjnych dzieci z uprzywilejowanych, klas społecznych, nierzadko dzieci przedsiębiorców? Czy swoisty *mainstreaming* edukacji globalnej, jej wprowadzenie do podstawy programowej, nie rodzi efektu przysłowiowego „kwiatka do kożucha”? Łatwo sobie bowiem wyobrazić, że organizując od czasu do czasu umiarkowane angażujące akcje lub (mniej angażujące) lekcje na temat ochrony środowiska lub ogólnikowo pojętej tolerancji, dyrekcja czy nauczyciele w danej

27 Przez analogię można postawić pytanie, czy posługiwanie się w polskim kontekście kategoriami, takimi jak „wielokulturowość” czy „międzykulturowość”, również zaimportowanymi z innych kontekstów społeczno-politycznych i edukacyjnych, dostarcza odpowiednich narzędzi dla badania napięć i hierarchii etniczno-kulturowych w Polsce oraz pozwala rozwiązywać wynikające z nich problemy, w tym tworzyć postawy zrozumienia i solidarności z jednostkami piętnowanymi lub dyskryminowanymi w takim kontekście.

placówce uznają sprawę edukacji globalnej za „załatwioną”, ale pozwalającą zachować wizerunek szkoły spełniającej wymogi, a przy tym „idącej z duchem czasu”. W tym kontekście pojawia się ryzyko eufemizacji lub banalizowania zagadnień wysoce problemowych, kontrowersyjnych lub wymuszających konfrontację z własną historią, przywilejem lub utartymi schematami myślenia²⁸.

Ukryty program edukacji globalnej może obejmować także ryzyko egzotyzacji narracji na temat globalnego Południa czy „Trzeciego Świata”, bliskiej stereotypom, europocentryzmowi i rasistowskim kliszom. Opowieść o cierpieniach odległych „innych” może być też – to kolejna ukryta funkcja – sposobem na odwrócenie uwagi od nierówności i innych problemów społecznych „tu i teraz”. W odniesieniu do tego zagadnienia, warto stawiać problem społecznej adekwatności treści i form działań w zakresie edukacji globalnej, to znaczy: na ile edukacja ta w danym konkretnym kontekście grupy czy klasy szkolnej odzwierciedla realne zróżnicowanie społeczno-ekonomiczne danej społeczności uczniowskiej? Dodajmy: oderwana od kontekstu życiowego uczących się edukacja globalna czy międzykulturowa może stać się obiektem oporu, w skrajnym przypadku nie wolnego od ksenofobicznych i autorytarnych nastawień²⁹. Z kolei, „globalna” opowieść o ekologii i koncentracja na trosce o przyrodę może okazać się w ogóle sposobem odwrócenia uwagi od nierówności społeczno-ekonomicznych i systemowej dominacji, tak w odniesieniu do „Południa”, jak i do „Północy” (w niektórych polskich regionach wyzwaniem może być podejmowanie tematu ekologii w energetyce, w sytuacji, gdy rodziny uczniów walczą o utrzymanie miejsc pracy w górnictwie).

Powyższe kwestie dotyczą nie tyle samego horyzontu wychowawczego w edukacji globalnej, ile raczej zagrożenia w postaci jej potencjalnej instrumentalizacji (świadomej lub nie) w realizacji zupełnie innych celów. Takie zagrożenie może

28 Autorka jednej z analiz pisała: „Odwoływanie się do zasady przystępności w nauczaniu nie wydaje się uzasadnieniem pomijania w dokumentach programowych tak istotnego zjawiska, jakim jawi się globalizacja. [...] Jaki jest zatem obraz świata, przedstawiany w dokumentach programowych, regulujących edukację [globalną] na poziomie elementarnym? Jest to obraz powierzchowny, schematyczny, wręcz stereotypowy. Jest też stosunkowo prosty, jasny, gładki i uładzony. [...] Niewiele tu niepewności, niebezpieczeństw, zjawisk negatywnych, konfliktów, przebiegających w ludzkiej makro skali. Jest to też świat przyjazny dziecku. [...] Nie przygotowuje uczniów do stawiania wobec różnorodnych zagrożeń, będących jednym z podstawowych wymiarów współczesnej ludzkiej egzystencji, w tym także związanych z globalizacją, zwłaszcza zachodzących w sferze społecznej i kulturowej”. Jadwiga Kędzierska, „Idee edukacji globalnej w programach nauczania elementarnej (między zaściankiem a globalną wioską)”, w *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*, red. Joanna Danilewska (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008), 88.

29 Na temat neonazizmu i sprzeciwu wobec demokracji jako formy kontestacji kontrkulturowej, zob. Rafał Pankowski, *Rasizm a kultura popularna* (Warszawa: Wydawnictwo Trio, 2006), 65–88.

się jednak pojawić także w sytuacji uwzględnienia specyfiki lokalno-regionalno-narodowej. Chodzi tu o poszerzenie lub pogłębienie, a nie o zastąpienie edukacji globalnej wychowaniem w duchu manichejskiego antykolonialnego nacjonalizmu. Jednocześnie, wydaje się zasadne postulowanie włączenia tego narodowego aspektu do edukacji globalnej właśnie po to, aby zapobiec tworzeniu swoistego intelektualnego „getta”, jakim zdarzają się być lekcje historii sprowadzone do nacjonalistycznych narracji i ksenofobicznych schematów. Ta ostatnia kwestia wiąże się z czymś, co nieraz pojawia się w dyskursach łączących temat emancypacji społecznej z kwestią godności kulturowej czy narodowej. Nazywam to pułapką prowincjonalizmu. Zwraçała na to uwagę cytowana wcześniej autorka analizy programów edukacji elementarnej, stwierdzając, że „w większym stopniu skierowane są na tworzenie podstaw świadomości narodowej oraz świadomości europejskiej niż świadomości globalnej. Niektóre programy nauczania stwarzają wrażenie, iż poza dzieckiem i jego najbliższym otoczeniem (rodziną, szkołą, miejscowością, krajem) nie istnieje świat, inne – że nie ma świata poza Europą”³⁰.

Przykładem niejednoznaczności w tej kwestii może być artykuł, którego autor, pisząc o „edukacji wobec zagrożeń i złożoności cywilizacyjnych”, z jednej strony zauważa wyzwania w postaci wspólnych problemów „państw postsocjalistycznych” w Unii Europejskiej czy napięć „między bogatym Zachodem a ubogim Wschodem”, z drugiej jednak szuka wyjaśnień, stwierdzając, że: „[n]apięcia te wynikają z faktu, iż człowiek jako jednostka niepowtarzalna, z jednej strony musi wejść w rolę obywatela świata, z drugiej zaś wzmacniać to wszystko, co wiąże się z jego kulturowymi korzeniami”³¹. Autor nie wyjaśnia jednak, dlaczego należy wzmacniać „wszystko”, co dotyczy owych „kulturowych korzeni”, ani co w zasadzie należałoby wzmacniać. W dalszej części artykułu pisze, powołując się na innego autora, o zagrożeniach wynikających z „procesów globalizacji”. O ile zrozumięła wydaje się – w kontekście niniejszych rozważań o statusie peryferyjnym/półperyferyjnym i możliwościach jego przekraczania – krytyka „minimalizowania znaczenia rodzimej historii i dobrych utrwalonych tradycji narodowych” czy „ograniczania ekspozycji walorów rodzimej kultury w świecie”, o tyle dalej następuje lista niezbyt jasno określonych lęków: „osłabienie społecznie uznanego systemu wartości, marginalizowanie znaczenia i pożądanego wpływu na życie wiary i dobrych obyczajów, eliminowanie lokalnych tradycji, pomijanie znaczenia więzi rodzinnych, (...) napływ nowych,

30 Kędzierska, *Idee edukacji globalnej*, s. 88.

31 Andrzej Ćwikliński, „Edukacja wobec zagrożeń i złożoności cywilizacyjnych”, w *Dialog o edukacji wobec zmian w globalizującym się świecie*, red. Anna Karpińska (Białystok: Trans Humana, 2010), 90–91.

niekorzystnych obyczajów”³². Pułapka prowincjonalizmu to zatem przeciwieństwo wspomnianego wcześniej ryzyka „rozmycia” kontekstu lokalno-regionalno-narodowego. Wydaje się jednak, że wejście w schematy tradycjonalistyczne lub nacjonalistyczne – w reakcji na postrzeganą zależność kraju lub umniejszanie jego kultury – jest do uniknięcia. Na koniec, warto zatem postawić pytanie o to, jakie treści i cele mogłyby sprzyjać edukacji, która za punkt wyjścia brałaby kontekst globalny sproblematyzowany w perspektywie kraju półperyferyjnego.

Globalnie, ale półperyferyjnie – czego, kogo i po co uczyć?

Wydaje się, że osią organizującą wiedzę tworzoną w ramach tej koncepcji edukacyjnej, obok szeregu już obecnych w edukacji globalnej zagadnień, mogłyby być pytania postawione już w niniejszym artykule: Czym są Północ i Południe w nowoczesnym systemie-świecie? Co to znaczy, że Polska należy (instytucjonalnie) lub aspiruje (gospodarczo, politycznie) do grona państw najzamożniejszych i najbardziej wpływowych? Na czym polega specyfika Polski jako kraju wschodnioeuropejskiego oraz na czym polega i z czego historycznie wynikała specyfika tego regionu? Sama próba zrekonstruowania, a następnie „odmyślenia” kategorii Północ, Południe, Zachód i Wschód pociąga za sobą konieczność zbadania na różnych płaszczyznach sensu posługiwania się tymi terminami. W konkretnych wymiarach pracy szkolnej i doświadczeń uczniowskich otwiera się tu pole dla wielu dociekań w ramach przedmiotów, takich jak geografia, historia, język polski, wiedza o społeczeństwie, a nawet religia, pod warunkiem otwarcia katechetek i katechetów na tematykę społeczną oraz posiadania przez nich kompetencji w zakresie zagadnień globalnych nierówności, praw człowieka, militarizmu, rasizmu itd. Można sobie wyobrazić, że szczególnie sprzyjającą płaszczyzną takiej edukacji mogą być zajęcia z języków obcych, które – o ile nie sprowadzają się do mechanicznej nauki języka – dostarczają elementów wiedzy o innej kulturze, a także, siłą rzeczy, zawierają komponent wychowawczy, umożliwiając kształtowanie kompetencji przydatnych nie

32 Tamże, s. 94–95. Autor odwołuje się do: J. Niemiec, „Edukacja „niespełnionego” priorytetu”, w *Dydaktyka ogólna. Wyzwania a rzeczywistość*, red. Kazimierz Denek, Franciszek Berezniński, Janina Świrko-Pilipczuk (Szczecin: „Kwadra”, 2001), 28. Cytowane wyliczenie przywołuje skojarzenia z ideologią konserwatywną. To, z kolei, skłania do zasygnalizowania w tym miejscu innego jeszcze zagadnienia, dającego się rozpatrywać w powiązaniu z kwestią polskiej peryferyjności, a mianowicie polityczno-kulturowych oraz ekonomicznych wpływów Kościoła rzymskokatolickiego. Analiza tych wpływów i charakteru ich związku tak z neoliberalizmem, jak i z innymi możliwymi modelami rozwojowymi, zasługuje jednak na odrębne opracowanie.

tylko w praktycznych sytuacjach kontaktu międzykulturowego, ale i w rozwijaniu zdolności do działania ze świadomością „uwikłań” międzynarodowych.

Peryferyjna czy też półperyferyjna edukacja zorientowana na dynamikę nowoczesnego systemu-świata wiąże się z wyzwaniem, jakim jest możliwe napięcie pomiędzy nabywaniem krytycznej świadomości ucisku narodowego a narodową autokrytyką. Ten pierwszy element, zwłaszcza gdy dotyczy historii Polski, nie wymaga szczegółowego objaśnienia, jest on w różnej postaci stale obecny w programach nauczania. Można zastanowić się, co oznaczałby przymiotnik „krytyczna”. Myślę, że kluczowe byłoby tu kształtowanie zrozumienia historyczności teraźniejszości. Innymi słowy, chodziłoby – już nawet nie tylko w odniesieniu do Polski, ale przede wszystkim do historii globalnej – o dostrzeżenie dynamiki czasowo-przestrzennej procesów, które doprowadziły do istnienia świata, jaki znamy współcześnie. Wspomniana analiza systemów-światów może dostarczyć narzędzi, które po odpowiednim ich przepracowaniu pozwoliłyby zyskać jedną z perspektyw rozumienia dających się uchwycić prawidłowości systemowo-historycznych, zależności na osi centrum-peryferie, a także wewnętrznych barier rozwojowych kraju. Mogłaby to być wpisana w perspektywę globalną przedstawiona wcześniej skrótowo opowieść o „zapóźnieniu” i „doganianiu”: od folwarku pańszczyźnianego, poprzez zależności wczesnokapitalistyczne, państwowy socjalizm i współczesny system neoliberalny. Nie byłaby to, bynajmniej, opowieść ograniczająca się do historii gospodarczej czy polityczno-gospodarczej, ale uwzględniająca wiele wymiarów dziejów społeczeństwa, kultury, twórczości intelektualnej i artystycznej. Wreszcie, opowieść ta mogłaby pomóc zrozumieć kwestie do dziś mające status kontrowersji, owiane niewiedzą lub podatne na ideologiczne interpretacje: na przykład przemilczany w dużej mierze problem kilkusetletniej polskiej kolonizacji Ukrainy, integralność (a nie obcość) Żydów w strukturze społeczno-gospodarczej Polski, czy ambiwalencja okresu PRL (między zależnością na Wschodzie, próbami rozwoju niezależnego i oddziaływaniem kultur zachodnich krajów kapitalistycznych). W odniesieniu do wyzwań współczesnych, nabywaniu świadomości zależnego statusu kraju towarzyszyłaby krytyczna refleksja nad takimi zagadnieniami, jak rola Polski w międzynarodowym systemie militarnym, problem łamania praw człowieka (w tym kwestii tortur na terenie RP), trudna kwestia korzyści konsumpcyjnych z wyzysku siły roboczej w krajach mniej zamożnych, zdolność wypracowania własnego obrazu społeczeństwa polskiego w związku z tematyką praw i integracji imigrantów, nierówności socjo-ekonomicznych, a także wewnętrznej i międzynarodowej solidarności.

Jaki ideał wychowawczy mógłby zawierać się w tak rozumianej edukacji globalnej? Po części wiąże się to z zarysowanymi wcześniej dylematami odnoszącymi

się do społecznej adekwatności edukacji globalnej (zgodności z doświadczeniami i społecznym położeniem uczniów itp.). Pozostaje jednak pytanie: jaki wzór osobowy byłby tym pożądanym dla realizacji przesłania tej edukacji? Wydaje się, że niezależnie od konkretnych umiejętności i postaw, jak te wymienione w przytoczonej na wstępie koncepcji, a także niezależnie od tego, jak nazwiemy różne konfiguracje takich cech (krytyczna obywatelka, świadomy swoich praw pracownik, odpowiedzialna konsumentka, aktywista na rzecz zmiany itd.), edukacja globalna powinna uwzględniać postawę buntu czy kontestacji i – adekwatnie do swych założeń – dowartościowywać ją. W tym kontekście, aktorzy edukacji globalnej realizowanej w perspektywie kraju półperyferyjnego prawdopodobnie staną wobec kwestii wychowania patriotycznego oraz obecnej fali popularności nurtów prawicowo-konserwatywnych wśród młodzieży w Polsce.

Jakie warunki byłyby niezbędne do realizacji zarysowanej tu poszerzonej (o perspektywę lokalno-regionalną) i pogłębionej (do poziomu zbiorowej refleksji krytyczno-emancypacyjnej) edukacji globalnej? Po pierwsze, potrzebna jest gotowość systemu edukacji, w tym środowiska nauczycielskiego, do podjęcia namysłu nad przebiegiem i efektami polskiej/wschodnioeuropejskiej transformacji systemowej w kontekście międzynarodowych zależności. Po drugie, działania nauczycielek i nauczycieli, a także aktorów edukacji globalnej poza systemem kształcenia formalnego, muszą zyskać oparcie w postaci sprzyjającego klimatu intelektualnego i aksjologicznego. Klimat ten tworzy debata publiczna z udziałem ludzi nauki i mediów, uczestniczek i uczestników organizacji pozarządowych, ruchów obywatelskich, związków zawodowych, a przede wszystkim osób, dla których półperyferyjny status Polski oznacza utrzymującą się niepewność odnośnie do warunków zatrudnienia, kondycji socjalnej i trwałości wybranej perspektywy życiowej. Choć dla części Polek i Polaków trwała emigracja za granicę może oznaczać urzeczywistnienie marzenia o mobilności, a nawet przygodę, dla wielu pozostaje wyborem z konieczności, często niszcząc wcześniejsze plany, rozbijając więzi, także rodzinne, nierzadko stawiając jednostkę wobec wymogu tworzenia życia od nowa: budowania poczucia własnej wartości, zaufania i różnych kompetencji w całkowicie nowym otoczeniu. Należałoby zapisać raczej po stronie porażek niż sukcesów naszej edukacji globalnej, gdyby miała się ona sprowadzać do przygotowywania młodzieży na tego rodzaju przebieg życia. Być może, osią refleksji i praktyki edukacyjnej w polskim kontekście mogłoby stać się pytanie o to, w jaki sposób przeobrażać warunki społeczno-ekonomiczne w kraju, aby trwała emigracja nie była konieczna, a pozostała co najwyżej wyborem turystycznym, edukacyjnym lub związanym z wyjątkowymi sytuacjami życiowymi. Taka refleksja i praktyka musiałaby do

realnego, namacalnego poziomu codziennych doświadczeń tu i teraz sprowadzić te same wartości solidarności i sprawiedliwości społecznej, o których dziś mówimy w kontekście działania na rzecz partnerskich stosunków Północ-Południe. Mogłoby to dawać szansę na wytworzenie krytycznej wiedzy, umiejętności rozpoznawania przyczyn i logiki powstawania nierówności, bezrobocia, „prekaryzacji” zatrudnienia i sytuacji, w której jest się zdanym na zmagania z mechanizmami komercyjno-rywalizacyjnymi w osiąganiu życiowych celów i zaspokajaniu egzystencjalnych potrzeb. Na takiej wiedzy mogłyby wspierać się postawy stanowiące przeciwwagę dla brutalności, frustracji, cynizmu i „wyścigu szczurów”, jakie rodzi realizowany w Polsce neoliberalny model rozwojowy.

W tak rozumianej refleksji i praktyce dydaktyczno-wychowawczej można upatrywać nadziei na powiązanie – na poziomie rozwijanych zasobów wiedzy, zdolności twórczych i organizacyjnych oraz wspartych na empatii i solidarności kompetencji społecznych – własnego losu z losem ludzi w innych częściach świata, w tym także tych, którzy znajdują się w pozycji, która skłania ich do poszukiwania lepszego życia właśnie w Polsce. Dla pokolenia lub pokoleń, które miałyby podjąć wyzwanie przezwyciężenia światowo-systemowej zależności, musiałoby to oznaczać także dostrzeżenie wartości nonkonformizmu, nie tylko jako postawy indywidualnej, ale przede wszystkim jako zbiorowego momentu odpowiedzialności pociągającej za sobą sprzeciw wobec mechanizmów wytwarzających nierówności oraz wysiłek na rzecz trwałej przemiany czynników zapewniających tym mechanizmom trwanie i skuteczność. Edukacja globalna stałaby się wówczas, w wersji minimum, edukacją do powstrzymania najbardziej niszczących elementów kapitalizmu, zaś szerzej – edukacją do długofalowego tworzenia lepszego świata, społeczeństwa i życia.

W połowie drugiej dekady XXI wieku nie sposób już neutralizować – jak czyniono to jeszcze do niedawna w optyce postmodernistycznego relatywizmu – takiej perspektywy twierdzeniami o upadku „wielkich narracji”, prawd uniwersalnych czy żarliwych ideologii. Może się zresztą okazać, że to nie brak aktywności polityczno-obywatelskiej młodego pokolenia, ale jej specyficzny kierunek będzie w najbliższym czasie istotnym edukacyjnym wyzwaniem. Ostatnie lata pokazują w Polsce, że aktywizacja polityczna młodego pokolenia jest możliwa, a jej przejawy – wzrost nastrojów prawicowo-populistycznych, „narodowych” i masowy udział w akcjach organizacji nacjonalistycznych – pozostają w istotnym związku z nabrzmiewaniem niezadowolenia społeczeństwa znajdującego się pod presją peryferyzacji. Jeśli troską środowisk oświatowych jest, aby ów masowy gniew nie przerodził się w realną siłę antydemokratyczną, ksenofobiczną i autorytarną – ze wszystkimi konsekwencjami społecznego resentymentu, politycznego odwetu i ideologicznej

manipulacji w sytuacji zbiorowego antagonizmu – wówczas przed ludźmi zaangażowanymi w propagowanie koncepcji rozwoju i zmiany już dziś staje zadanie wypracowania alternatywy nie tylko dla obecnego nieegalitarnego systemu, ale także dla tych sił, które antidotum nań upatrują w innym antyegalitaryzmie. Wzmocnienie świadomości emancypacyjnej o samoświadomość źródeł zależności własnego kraju i o potrzebę wielopoziomowego współdziałania ludzi upokorzonych w jego granicach z innymi upokorzonymi, może być sposobem na przejście od „patriotyzmu zemsty” do „patriotyzmu solidarności” – docelowo również do takiego „patriotyzmu”, którego podmiotem jest ludzkość w ogóle, zasadą łączącą – jedność w różnorodności, a terenem działania – cały świat.

Bibliografia

„Apel z Bamako”. Tłumaczył Michał Kruszelnicki i Wojciech Kruszelnicki. *Recykling Idei*, nr 10 (wiosna/lato 2008): 76–91.

Ćwikliński, Andrzej. „Edukacja wobec zagrożeń i złożoności cywilizacyjnych”. W *Dialog o edukacji wobec zmian w globalizującym się świecie*, pod redakcją Anny Karpińskiej, 88–99. Białystok: Trans Humana, 2010.

Gawęda, Marcin. „Połowa zagranicznych firm nie płaci w Polsce podatków”. <http://biznes.onet.pl/wiadomosci/swiat/polowa-zagranicznych-firm-nie-placi-w-polsce-podatkow/w891z>. Dostęp 19 lutego 2015 r.

Grupa Zagranica. *Raport z procesu międzysektorowego na temat edukacji globalnej*. Warszawa 2011. http://www.zagranica.org.pl/sites/zagranica.org.pl/files/attachments/Dokumenty/Ministerialne/raport_z_procesu_miedzysektorowego_eg.pdf. Dostęp 19 lutego 2015 r.

Guttek, Gerald. *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Tłumaczyła Anna Kacmajor i Agata Sulak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003.

Karpiński, Andrzej. *Przemiany strukturalne w procesie transformacji Polski 1989–2003–2025*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH, 2008.

Kędzierska, Jadwiga. „Idee edukacji globalnej w programach nauczania elementarnego (między zaściankiem a globalną wioską)”. W *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*, pod redakcją Joanny Danilewskiej, 77–88. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008.

Klein, Naomi. *Doktryna szoku. Jak współczesny kapitalizm wykorzystuje klęski żywiołowe i kryzysy społeczne*. Tłumaczyła Hanna Jankowska, Tomasz Krzyżanowski, Katarzyna Makaruk i Michał Penkała. Warszawa: Wydawnictwo Literackie MUZA SA, 2008.

Kowalik, Tadeusz. *Polska transformacja*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, 2009.

Leszczyński, Adam. *Skok w nowoczesność. Polityka wzrostu w krajach peryferyjnych, 1943–1980*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2013.

Małowist, Marian. *Wschód a Zachód Europy w XIII–XVI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.

Meighan, Roland. *Socjologia edukacji*. Tłumaczyła Ewa Kiszkurko-Koziej, Zofia Knutsen i Piotr Kwieciński. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, 1993.

Melosik, Zbyszko. „Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje”. W *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, pod redakcją Teresy Jaworskiej i Romana Lepperta, 53–64. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 1998.

Melosik, Zbyszko. „»Edukacja skierowana na świat« – ideał wychowawczy XXI wieku”. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3 (1989): 159–173.

Niemiec, Jerzy. „Edukacja »niespełnionego« priorytetu”. W *Dydaktyka ogólna. Wyzwania a rzeczywistość*, pod redakcją Kazimierza Denka, Franciszka Bereźnickiego, Janiny Świrko-Pilipczuk. Szczecin: „Kwadra”, 2001.

Pankowski, Rafał. *Rasizm a kultura popularna*. Warszawa: Wydawnictwo Trio, 2006.

Said, Edward W. *Orientalizm*. Tłumaczył Witold Kalinowski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1991.

Sosnowska, Anna. *Zrozumieć zacofanie. Spory historyków o Europę Wschodnią (1947–1994)*. Warszawa: Wydawnictwo Trio, 2004.

Starnawski, Marcin. „Wokół Apelu z Bamako”. *Recykling Idei*, nr 10 (wiosna/lato 2008): 92–95.

Topolski, Jerzy. *Narodziny kapitalizmu w Europie XIV–XVII wieku*. Wydanie 3. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2003.

„Walka o przyszłość”, wywiad z Immanuelem Wallersteinem. *Recykling Idei*, nr 9 (wiosna/lato 2007): 16–20.

Wallerstein, Immanuel. *Analiza systemów-światów. Wprowadzenie*. Tłumaczyła Katarzyna Gawlicz i Marcin Starnawski. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog, 2007.

Wallerstein, Immanuel. *Koniec świata jaki znamy*. Tłumaczył Michał Bilewicz, Adam W. Jelonek i Krzysztof Tyszka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2004.

Wallerstein, Immanuel. *The Modern World-System*. Vol. I. New York: Academic Press, 1974.

EDUKACJA GLOBALNA W POLSKICH SZKOŁACH, CZYLI REFLEKSJE NAD POZAFORMALNĄ ZMIANĄ W OŚWIACIE W TRZECH UJĘCIACH

Paweł Rudnicki
Instytut Pedagogiki, Dolnośląska Szkoła Wyższa

Jak cytować: Rudnicki, P., „Edukacja globalna w polskich szkołach, czyli refleksje nad pozaformalną zmianą w oświacie w trzech ujęciach”. W: M. Kuleta-Hulboj i M. Gontarska (red.), *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*, 60–90. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2015.

Kultura to sposób postrzegania i mówienia, który do tego stopnia zakorzenił się w życiu codziennym, że nie trzeba go nazywać. Ryby nie wiedzą, że pływają w wodzie, dopóki się ich z niej nie wyjmie. Przemiany kulturowe sprawiają, że zaczynamy widzieć ocean, w którym byliśmy zanurzeni. To, co uważano za naturalne lub oczywiste, staje się jednym z wielu sposobów widzenia i mówienia.

Carol Gilligan¹

Mam wrażenie, że powyższy cytat w istotny sposób oddaje specyfikę funkcjonowania kategorii globalizacji w polskiej oświacie. Można w globalizacji uczestniczyć, nie mając jednocześnie świadomości, dotyczącej tego, czym ona w istocie jest. Można przyjąć jej maksymalnie użyteczną i wygodną wersję opartą na konsumpcji dóbr i usług. A także skupić się na zaspokajaniu wytwarzanych przez rynek potrzeb, przyjmując je jako swoje lub stać się jej krytykiem, czasami nie rezygnując

¹ Carol Gilligan, *Chodźcie z nami! Psychologia i opór*, tłum. Sergiusz Kowalski (Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2013), 20.

z powyższych. Można również przyjąć, w zupełnie nierefleksyjny sposób, że świat wszędzie wygląda tak samo. Prawie wszędzie, bo telewizyjne przebitki w jakości *high definition* od czasu do czasu pokażą ubóstwo, głód, wojny gdzieś w Afryce, Azji czy Ameryce Południowej. Zwykle posługując się stereotypem, żywiąc banałem i „niasami”. Wersja globalizacji *all inclusive* jest, bezsprzecznie, wygodna dla tych, których na nią stać. Jest też globalizacja w innych wydaniach – mniej spektakularnych, opartych na wyzysku, ubóstwie, braku edukacji, patologii niedomiaru wszystkiego, co na globalnej Północy jest w nadmiarze.

W tym kolażu wyobrażeń o globalizacji postrzegam ważne miejsce dla obszaru wiedzy nazywanego edukacją globalną². Nie ma innego sposobu ukazania wielowymiarowych różnic między systemami, kulturami, społeczeństwami, religiami i, co być może najważniejsze, ludźmi, niż uczenie o tym, jak różnorodnie wygląda świat. Edukacja globalna ukazuje wielowymiarowe myślenie o procesach, zjawiskach, relacjach, które są dookoła nas. Może również uwrażliwiać, poszerzać perspektywę, zmieniać sposoby myślenia. Z pewnością zwielokrotnia narracje nurtów głównych i pobocznych (globalnych, krajowych, regionalnych i lokalnych). Daje szansę na włączenie do języka publicznej debaty i prywatnych rozmów wiedzy nieobecnej, banalizowanej lub marginalizowanej. Stąd, jak sądzę, biorą się wszystkie jej problemy. Nie jest bowiem łatwo „przeprogramować” utarte encyklopedyczno-pamięciowe reguły funkcjonowania polskiej oświaty na wiedzę refleksyjną, krytyczną, wymagającą od nauczycieli i nauczycielek oraz uczniów i uczennic czegoś więcej.

Od ponad siedmiu lat współpracuję z organizacjami pozarządowymi, które zajmują się edukacją globalną, na rzecz praw człowieka czy wielokulturową. Do

2 Nie ma jednej definicji edukacji globalnej, przeciwnie, często różnią się one, kładąc nacisk na inne kwestie. Zazwyczaj jest to związane z perspektywą osób i organizacji, tworzących i posługujących się daną definicją. Jednak pewne zagadnienia pozostają wspólne: poszerzona perspektywa myślenia o świecie (w wydaniu lokalnym i globalnym), nacisk na kompetencje krytyczne u osób uczących się, otwartość w relacjach międzyludzkich. Uważam, że dyskutując o edukacji globalnej, warto zapoznać się z różnorodnością podejść jej dotyczących. Przykładowe definicje odnalazłem na witrynach internetowych polskich organizacji pozarządowych oraz agendy rządowej, zajmujących się tematyką edukacji globalnej. Uwzględniłem także definicję przyjętą w ramach konsultacji międzysektorowych wypracowanych w ramach działań Grupy Zagranica (w których uczestniczyli przedstawiciele i przedstawicielki MEN, MSZ, ORE, organizacji pozarządowych). Były to: Instytut Globalnej Odpowiedzialności: <http://igo.org.pl/kategoria/edukacja-globalna/>, dostęp 4 stycznia 2015 r., Centrum Edukacji Obywatelskiej: <http://www.ceo.org.pl/pl/globalna/news/definicja-edukacji-globalnej>, dostęp 4 stycznia 2015 r., Polska Pomoc: <https://www.polskapomoc.gov.pl/Edukacja,globalna,1603.html>, dostęp 4 stycznia 2015 r., definicja wspólna/międzysektorowa Grupy Zagranica: <http://tinyurl.com/k5txony>, dostęp 4 stycznia 2015 r.

przedmiotów, które prowadzę na studiach pedagogicznych, włączam treści z tematycznego zakresu edukacji globalnej i rozwojowej. Robię to z premedytacją, aby uwrażliwić studentki i studentów pedagogiki (na różnych jej specjalnościach) na różnorakie kwestie świata globalnego i lokalnego, skupiając się głównie na relacjach globalnej Północy i Południa. Myślę bowiem, że kluczową kwestią w pracy pedagogicznej i nauczycielskiej jest rozumiane po Freire'owsku nabywanie świadomości krytycznej, którego głównym celem jest świadomy człowiek, krytyczny obserwator, aktywny obywatel (a tym przypadku również działania na rzecz upowszechniania takiego podejścia)³. Mam świadomość, że to naiwne, ale trwam w przekonaniu, że praca nauczycielek i nauczycieli oraz pedagożek i pedagogów ma charakter misyjny w najlepszym tego słowa znaczeniu.

Włączając tematykę związaną z globalnymi kontekstami społeczeństwa, kultury, gospodarki, konsumeryzmu czy polityki, niejednokrotnie słyszałem pytanie „po co nam ta wiedza?”. Z perspektywy uczestniczek i uczestników moich zajęć, wydaje się ono całkiem zasadne. Nieskażeni, dzięki systemowi oświatowemu, refleksją dotyczącą nowoczesnej filozofii, zmian kulturowych, polityczności czy ekonomii. Wychowani edukacyjnie w systemie oświatowym ignorującym kwestie związane np.: z (post)kolonializmem, ruchami emancypacyjnymi, krytyczną geografiami polityczną czy refleksyjną wiedzą o społeczeństwie i kulturze, bez religioznawstwa – przyjęli jako obowiązującą wiedzę o świecie zawartą w podręcznikach, przekazywaną przez nauczycielki i nauczycieli. Ponadto, przesiąknięci konsumenckim zachwytem, neoliberalną wizją świata, którą znają od wczesnego dzieciństwa – mieli zupełnie naturalny odruch, pytając o wiedzę, której nigdy nie było w systemie i z którą nie do końca wiedzą, co zrobić.

Na opakowaniu czekolady nie ma informacji o tym, kto i w jakich warunkach zbiera kakao potrzebne do jej produkcji. Podobnie jak nie ma jej na paczkach herbaty, kawy czy kartonach soku pomarańczowego. Producenci gadżetów elektronicznych nie informują, w jakich warunkach pracują osoby składające elektroniczne cacka. Sprzedawcy wycieczek nie informują o fatalnych warunkach życia za murami okalającymi wakacyjne raje. Na metkach ubrań można znaleźć informacje o ekologicznych uprawach bawełny, z której zostały wyprodukowane – nie ma wzmianki

3 Paulo Freire i Donaldo P. Macedo, „Dialog: kultura, język, rasa”, w *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. Hana Cervinkova i Dorota Gołębnik, tłum. Marcin Starnawski (Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW, 2010); Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Bloomsbury Academic, 2000); Paulo Freire, Stanley Aronowitz, i Donaldo Macedo, *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*, tłum. Patrick Clarke (Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2000).

o przestrzeganiu jakichkolwiek praw pracowniczych w szwalniach. Żyjąc w realiach globalnej Północy, pozornie nie musimy zadawać sobie pytań, które w jakiś sposób mogą sprawić, że się zmartwimy lub pocujemy winnymi. Ale nie znając warunków życia na globalnym Południu, możemy zostać ignorantami, którzy nie tylko nie wiedzą nic o świecie oddalonym o tysiące kilometrów, ale również tracą kontakt ze swoją lokalną rzeczywistością. Wiedza o świecie dalekim i bliskim jest w zasięgu, trzeba chcieć ją odszukać⁴.

W niniejszym tekście ukazuję konteksty istnienia edukacji globalnej w trzech ujęciach. W moich refleksjach pojawi się odniesienie do obecności edukacji globalnej w systemie oświaty oraz tego, w jaki sposób funkcjonuje na jego skrajach w działaniach edukacyjnych organizacji pozarządowych, które działają od lat na rzecz włączenia tej tematyki w oficjalne szkolne dyskursy. Ukażę również perspektywę pedagogiki krytycznej, dla której treści z zakresu edukacji globalnej są istotne i były takimi dużo wcześniej niż pojawiła się kategoria edukacji globalnej.

Przedstawione w niniejszym tekście wątki są zaledwie szkicem tego, w jaki sposób funkcjonuje w systemie oświatowym, na jego granicach i poza nim edukacja globalna. Wybrane ujęcia odnoszą się do moich doświadczeń badawczych oraz edukacyjnych. Mam pełną świadomość, że czytelnik i czytelniczka mogą zorientować się w pominięciach i (niekiedy) uproszczeniach, które mają miejsce. Jednak wymogi edytorskie stawiają autora przed koniecznością dokonywania wyborów. Ja, w bogactwie wątków, które można rozwijać, zdecydowałem się na trzy ujęcia.

Ujęcie pierwsze: edukacja globalna i polski system oświatowy

Polska oświata przeszła w minionym ćwierćwieczu wiele zmian. Mniej i bardziej radykalnych. Zaczynając (niechronologicznie) od zmian systemowych, wprowadzonych mocą reformy z 1999 roku, do rozporządzeń kolejnych ministrów edukacji narodowej, które *de facto* najbardziej przeobrażają polskie szkolnictwo. Najczęściej dyskutowane i dostrzegane zmiany dotyczyły sposobów zarządzania

4 Por. Błażej Popławski i Katarzyna Szeniewska, *Gorzka czekolada. Społeczne aspekty uprawy kakao w Wybrzeżu Kości Słoniowej* (Warszawa: Polska Akcja Humanitarna, 2013); Nalini Visvanathan i in., red., *Kobiety, gender i globalny rozwój: wybór tekstów*, tłum. Agata Czarnaćka, Hanna Jankowska i Magdalena Kowalska (Warszawa: Polska Akcja Humanitarna, 2012); Pietra Rivoli, *Śladami T-shirta: o tym, jak pewna ekonomistka badała rolę rynku, władzy i polityki w handlu światowym*, tłum. Hanna Simbierowicz (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007); Muhammad Yunus, *Bankier ubogich. Historia mikrokredytu*, tłum. Ewa Janikowska (Warszawa: ConCorda, 2012); Gerard McCann i Stephen McCloskey, red., *Lokalnie - globalnie. Kluczowe zagadnienia studiów nad rozwojem*, tłum. Katarzyna Makaruk i Tomasz Krzyżanowski (Warszawa: Polska Akcja Humanitarna, 2010).

i finansowania szkolnictwa (przeniesienie zadań na samorządy lokalne)⁵, struktury systemu, typów i modeli prowadzenia szkół⁶. Pomniejsze metamorfozy (lecz przez to wcale nie mniej ważne) wpływały na zadania realizowane przez szkoły w toku swojej bieżącej pracy np. podstaw programowych. Moim zdaniem, te mniej spektakularne zmiany, często w dużo większy i ważniejszy sposób niż zwykle się to oceniać, dokonują systemowych przeobrażeń.

Zmiany w szkolnictwie były odbiciem zmian zachodzących w państwie, polityce, gospodarce czy społeczeństwie⁷. Przyglądając się zatem systemowi oświaty, można dostrzec neoliberalne i neokonserwatywne modelowanie szkół i wszystkiego, co się w nich dzieje. Z jednej strony, wyraża to postrzeganie szkolnictwa jako sfery silnie eksploatującej zasoby budżetu państwa i władz lokalnych oraz włączenie w dyskusje o szkołach haseł przejętych z ekonomii neoliberalnej np. optymalizacja kosztów, reorganizacja, konsolidacja⁸. Z drugiej zaś, silne zakorzenienie w tradycji, wyrażone w supremacji wartości konserwatywnych. Objawia się to w: uprzywilejowanej roli Kościoła katolickiego (religia katolicka w szkole, ocena z religii na świadectwie, finansowanie zatrudnienia katechetów i katechetek z budżetu państwa, brak kontroli organu prowadzącego nad kadrami rekomendowanymi przez Kościół

5 Mikołaj Herbst, Jan Herczyński i Anthony Levitas, *Finansowanie oświaty w Polsce – diagnoza, dylematy, możliwości*, Wyd. 1. (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2009); Mikołaj Herbst, red., *Decentralizacja oświaty*, t. VII, Biblioteczka Oświaty Samorządowej (Warszawa: ORE, 2012); *Raport o stanie edukacji 2011. Kontynuacja przemian* (Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2012), <http://eduentuzjasci.pl/pl/raport-o-stanie-edukacji-2012/2-uncategorised/733-raport-o-stanie-edukacji-2011.html>, dostęp 17 listopada 2014 r.

6 Bogusław Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu – Księgarnia PWN* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013); Jan Herczyński i Aneta Sobotka, *Diagnoza zmian w sieci szkół podstawowych i gimnazjów w latach 2007–2012* (Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2014), <http://eduentuzjasci.pl/pl/publikacje-ee-lista/raporty/188-raport-z-badania/diagnoza-zmian-w-sieci-szkol-podstawowych-i-gimnazjow-2007-2012/992-diagnoza-zmian-w-sieci-szkol-podstawowych-i-gimnazjow-2007-2012.html>, dostęp 16 stycznia 2015 r.; Beata Gofron, *Nierówności edukacyjne w warunkach radykalnej zmiany społecznej* (Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, 2010).

7 Piotr Skura, „Subwencja idzie za uczniem. Jak finansowana jest publiczna edukacja i niepubliczna”, w *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej* (Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2013); Roman Dolata, *Szkoła – segregacje – nierówności* (Warszawa: WUW, 2008); Dariusz Chętkowski, „Nowa reforma”, w *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej* (Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2013); Dariusz Chętkowski, „Logo biedy”, w *Czytanki o edukacji. Dyskryminacja*, red. Dorota Obidniak (Warszawa: ZNP, 2011); *Likwidacja szkół podstawowych oraz przekazywanie szkół stowarzyszeniom – kontekst, proces i skutki przemian edukacyjnych w społecznościach lokalnych na podstawie analizy studiów przypadku* (Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2014).

8 Eugenia Potulicka i Joanna Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012).

do prowadzenia zajęć z religii); długoletnim realnym braku alternatywy dla religii, chociażby w postaci zajęć z etyki dla wszystkich zainteresowanych nią uczniów i uczennic (zajęcia te wprowadzono dopiero w roku szkolnym 2014/15⁹); ograniczonej możliwości współpracy organizacji pozarządowych ze szkołami (ograniczenie było ideologicznym pomysłem wprowadzonym przez ministra edukacji narodowej Romana Giertycha, a jego następcy i następczynie nie zdecydowali się na radykalną zmianę kursu) oraz programowych i przedmiotowych brakach lub nieadekwatnej realizacji istniejących podstaw programowych (np. edukacji seksualnej, antydyskryminacyjnej czy zakresu praw człowieka i tytułowej edukacji globalnej)¹⁰.

Debaty o polskiej oświacie z rzadka opierają się na poważnej dyskusji i merytorycznych argumentach. Zazwyczaj polegają na wytwarzaniu zdarzeń o charakterze konfliktu i rozgrywaniu tegoż dla realizacji bieżących planów politycznych lub ideologicznych. Przykładem takich konfliktowych rozgrywek mogą być: *Karta nauczyciela* i sposoby jej zmiany (deklarowane co najmniej od końca lat dziewięćdziesiątych)¹¹ oraz status zawodowy i materialny nauczycieli i nauczycielek; obecność/ nieobecność oraz status wybranych przedmiotów (z religią i edukacją seksualną na czele); bieżące polityczno-edukacyjne potyczki (np. kłótnie o listy lektur, liczbę godzin przedmiotowych czy status i treść podręczników finansowych z budżetu państwa); słowa-wytrychy nierozumnie interpretowane i nonsensownie łączone z edukacją w dyskursie politycznym¹² (z „najważniejszym” w ostatnich latach *gender*).

9 Minister Edukacji Narodowej podpisała rozporządzenie zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach z dnia 14 kwietnia 1992 r. 25 marca 2014 r. Treść rozporządzenia: http://www.men.gov.pl/images/do_pobrania/Rozporz%C4%85dzenie_-_podpisane_25_03_2014.pdf, dostęp 10 stycznia 2015 r.; uzasadnienie http://www.men.gov.pl/images/do_pobrania/Uzasadnienie_-_organizowanie_nauki_religii.pdf, dostęp 10 stycznia 2015 r.

10 Katarzyna Gawlicz i Marcin Starnawski, *Jaka edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie* (Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW, 2014); *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań* (Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, 2011), http://www.tea.org.pl/userfiles/file/Wielka_nieobecna_raport.pdf, dostęp 27 grudnia 2014 r.; Dorota Obidniak, red., *Czytanki o edukacji. Dyskryminacja* (Warszawa: ZNP, 2011).

11 Magdalena Kaszulanis, „Odkrywamy kartę, czym jest Karta Nauczyciela, co zawiera, dlaczego nie jest taka straszna, jaką ją media malują”, w *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej* (Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2013).

12 Pierre Bourdieu i Loïc Wacquant, „Nowomowa neoliberalna. Uwagi na temat nowej globalnej wulgaty”, tłum. Marcin Starnawski, *Recykling Idei*, nr 9 (2007), <http://recyklingidei.pl/bourdieu-wacquant-nowomowa-neoliberalna>, dostęp 22 września 2014 r.; Henry A. Giroux, „Naga pedagogia i przekleństwo neoliberalizmu: przemysłać edukację wyższą jako praktykę wolności”, w *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Henry A. Giroux i Lech Witkowski, Lech,

W tych pokrótce zarysowanych zmianach oświatowych pojawia się również kwestia tytułowej edukacji globalnej. W minionej dekadzie sporo się zmieniło w zakresie (przynajmniej formalnej) obecności edukacji globalnej w polskiej oświacie. Pisząc podobny tekst dziesięć, piętnaście lat temu, mógłbym się odnieść jedynie do sporadycznej obecności i to na dodatek w pojedynczych szkołach treści z zakresu edukacji globalnej. Kilkanaście lat temu to organizacje pozarządowe, jako pierwsze i w zasadzie jedyne, zaczynały zajmować się kwestiami globalnymi, także w wymiarze edukacyjnym. Ich działania miały różnorodny charakter. Z jednej strony, czysto edukacyjny, w którym metodami były z rzadka spotykane w szkołach: warsztaty, projekty, zadania grupowe. Z drugiej strony, były to działania o charakterze rzeczniczym, z podstawowym zadaniem: informowaniem o istnieniu i przedmiocie zainteresowania edukacji globalnej. Trzecia kwestia dotyczy wsparcia edukacyjno-szkoleniowego, które przejawiało się w działaniach polegających na organizowaniu różnych form szkoleniowych dla nauczycielek oraz nauczycieli, a także przygotowywaniu i (zazwyczaj) bezpłatnym udostępnianiu materiałów dydaktycznych, sylabusów, podręczników, pomocy edukacyjnych. Wszystkie podejmowane działania wywierały skutek, ale nie o charakterze systemowym, a jednostkowym. Zaprzyjaźnieni nauczyciele i nauczycielki, życzliwi dyrektorzy i dyrektorki szkół zapraszali i zezwalali edukatorom i edukatorkom z organizacji pozarządowych na przekazywanie nowych treści. Jednak nie było to nic poza „edukacyjną partyzantką”. Szkoły programowo nie uczyły o edukacji globalnej, organizacje pozarządowe punktowo docierały do szkół. Nie o to chodziło w tych akcjach.

Pierwsze poważne działania dotyczące edukacji globalnej w polskich szkołach wiązały się z przekonaniem urzędników i urzędniczek Ministerstwa Edukacji Narodowej (oraz instytucji oświatowych jemu podległych) o tym, dlaczego ważne jest włączanie treści z zakresu edukacji globalnej do podstaw programowych przedmiotów tradycyjnie realizowanych w szkołach. Nie było to proste zadanie, zwłaszcza przy próbie zachowania odrębności tej wiedzy, chociażby w zakresie jej nauczania. Nie sposób było przyjąć, że edukacja globalna ma stać się kolejnym szkolnym przedmiotem, który podlega ocenianiu, odpytywaniu, uczeniu na pamięć. Zatem wyzwania były różnorodne, bowiem oprócz przekonania oświatowych urzędników należało jeszcze znaleźć kompromis z metodykami, a na końcu z nauczycielami i nauczycielkami. I to także nie był koniec kłopotów, ponieważ nawet włączenie edukacji globalnej do podstaw programowych szkolnych przedmiotów nie gwarantowało sukcesu. Wiedzy z tego obszaru trzeba było umieć uczyć. Kluczową

tłum. Piotr Zamojski (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010); Potulicka i Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*.

kwestią było przygotowanie programów, szkolenie kadr szkolnych i pozostawienie unikatowej formy tejże edukacji. Iście karkołomne zadania.

W związku z tym, że w biurokracji, także oświatowej (a może zwłaszcza w niej), nic nie może zachodzić szybko i od razu, kilka lat zajęło promowanie edukacji globalnej, praca w grupach zadaniowych powołanych przy MEN, tworzenie definicji edukacji globalnej, zakresu tematycznego wiedzy, przekonywanie kolejnych wpływowych urzędników i urzędniczek, że warto poszerzać szkolną wiedzę o realia świata lokalnego i globalnego. Pierwsze strukturalne zmiany zaczęły się pojawiać w roku szkolnym 2008/09, kiedy edukacja globalna została włączona w podstawy programowe przedmiotów szkolnych¹³. Miało to związek z inicjowaną wówczas reformą programową. Edukacja globalna pojawiła się oficjalnie w systemie.

Zbyt długo jednak badam system oświatowy (a w każdym razie jego pewne fragmenty) i zbyt szczegółowo go obserwuję, aby przyjąć, że jeśli coś pojawia się w oficjalnych dokumentach, to od razu również znajduje się w szkolnych realiach. Nim przepisy oświatowe staną się edukacyjną rzeczywistością, należy uzbroić się w cierpliwość i wytrwale działać na rzecz zmiany postaw dyrektorów i dyrektorek oraz szkolenia nauczycieli i nauczycielek. Samo istnienie edukacji globalnej w systemie nie oznacza, paradoksalnie, jej obecności. Nie wspominając o krytycznym odniesieniu do treści. Aby nie być gołosłownym, chciałbym tę systemową sytuację zilustrować przykładem.

Moja uczelnia wynajmuje na weekendy sale dydaktyczne w jednym z wrocławskich publicznych gimnazjów. Od kilku lat na przełomie listopada i grudnia na korytarzach szkoły pojawiają się plansze przygotowywane przez młodzież, dotyczące kontynentów i państw, czasami religii i kultur. Gazetki te mają ścisły związek z Tygodniem Edukacji Globalnej¹⁴. Zazwyczaj są one robione metodą „kopiuj/wklej” z Wikipedii. Z rzadka zdarza się autorskie, ambitne podejście do tematu. Teksty uzupełniają zdjęcia, które stanowią ilustrację tematu. Zazwyczaj na planszach pojawiają się charakterystyki państw (często oparte na stereotypach związanych z opisywanymi krajami) europejskich, amerykańskich (południowych i północnych), azjatyckich (tutaj zazwyczaj są odniesienia do Chin, Japonii lub Indii) oraz Australii. Wśród tych prac wyróżnia się Afryka. Jest bowiem regularnie przedstawiana jako państwo. O ile australijski przypadek nie wymaga wyjaśnienia, to Afryka jako państwo (bo taka jest jej figuratywność w odniesieniu do pozostałych tematów i ilustracji) jest

13 Centrum Edukacji Obywatelskiej, *Edukacja globalna w podstawie programowej*, <http://www.ceo.org.pl/pl/globalna/news/edukacja-globalna-w-podstawie-programowej>, dostęp 16 stycznia 2015 r.

14 Szerzej: <http://www.teg.edu.pl/>, dostęp 20 marca 2015 r.

przykładem banalizacji i nierefleksyjności właściwej instrumentalnemu podejściu do wiedzy. Afryka ukazywana jako państwo obarczone głodem, ubóstwem i wszelkimi patologiami, na dodatek zacofane, brudne oraz wymagającej pomocy w jednym możliwym wydaniu: misji. Ten opis zdecydowanie i pejoratywnie wyróżnia się na tle innych. I jest cyklicznie powtarzany.

To potężny pokaz ignorancji. Nie zakładam bowiem złej woli ze strony uczniów i uczennic. Nie obwiniam ich również, ponieważ jedynie odtworzyli bzdury, którymi są karmieni od lat. Można uznać ich pewnie za zakładników i zakładniczki naiwnych, kłiwych i często nieprawdziwych wizerunków medialnych. Jednak nauczyciele i nauczycielki powinni mieć świadomość, że to nie tylko błędy merytoryczne, ale kulturowe i społeczne stereotypy zawisły właśnie na ścianach (i pozostaną tam przez najbliższe kilka tygodni, do czasu zmiany *layoutu* szkolnych korytarzy na bożonarodzeniowy), utrwalając się w świadomości młodych czytelników i czytelniczek. Ten zarzut skierowany pod adresem grona nauczycielskiego wpisuje się w szerszy kontekst problemów szkolnych, które wiążą z bezpieczeństwem biurokratycznym instytucji i jej kadry. W tym kontekście, mając zadanie do wykonania, nauczyciele i nauczycielki wywiązują się z niego organizacyjnie. Merytoryka, kontekst, krytyczne podejście może mieć znaczenie, ale nie jest priorytetem. Najważniejsze jest wykonanie zadania.

Chwila refleksji, krytyczne podejście do tematu i skorzystanie z zasobów bibliotek bądź Internetu mogłoby uchronić szkołę przed kompromitacją, nauczycieli i nauczycielki przed ignorancją, a dzieci przed banałami i stereotypami. Mając doświadczenie podobnych sytuacji, Mamadou Diouf, Desire Rasolomampionona, Dramane Samake, Stephano Sambali, Marta Surowiec i Paweł Średziński przygotowali publikację *Czy Afryka jest krajem?*, skierowaną także do nauczycieli i nauczycielek¹⁵. Przesłanie publikacji dotyczy sedna sprawy – krytycznego, refleksyjnego i prawdziwego mówienia o państwach afrykańskich i Afryce. Jak zauważa we wstępie Barbara Stępniewska-Holzer, że „stereotypami autorzy poradnika starają się walczyć, bo jak wszystkie stereotypy na temat innych ludzi, zbiorowości, narodów i te są tylko próbą łatwego i szybkiego wytłumaczenia sobie otaczającej rzeczywistości, nie wymagają analiz ani porównań”¹⁶. A popularyzator wiedzy o Afryce, Mamadou Diouf, znakomicie diagnozuje opisany wcześniej problem: „Kiedy patrzymy na mapę świata, widzimy, że jej centrum zajmuje Eurazja. Przesuwając

15 Paweł Średziński, red., *Czy Afryka jest krajem?* (Warszawa: Fundacja „Afryka Inaczej”, 2011), <http://afryka.org/edukacja/poradnik.pdf>, dostęp 10 lutego 2015 r.

16 Tamże, 9.

wzrok niżej, dostrzegamy, że na tym samym centralnym planie znajdzie się Afryka, określana jako Czarny Ląd. Cały kłopot z marginalizowaniem znaczenia Afryki nie dotyczy zatem jej peryferyjnego położenia, lecz sposobu postrzegania tego kontynentu przez Europejczyków, a więc także Polaków¹⁷.

Przykład, który ukazałem, nie jest, oczywiście, reprezentatywny. Odwołałem się do niego w celu nakreślenia paradoksu i braku Freire'owskiego podejścia, o którym wspominałem we wstępie. Oddaje on natomiast biurokratyczne i zbanalizowane podejście do wiedzy nieszablonowej. Skoro jest potrzeba (albo wymóg), aby wiedza taka była obecna w szkole, to będzie w niej. Chociaż jej treści mają się kompletnie nijak do wiedzy naukowej i prawdy. Ktoś wyznaczony do przygotowania gazetki zorganizuje ją. Ochotnicy lub „ochotnicy” przygotują plansze. Informacje zawisną, a w ewaluacji wewnętrznej szkoły będzie można odznaczyć działanie w zakresie realizacji edukacji globalnej. Jeśli ktoś dokonujący ewaluacji zewnętrznej postawi pytanie o obecność edukacji globalnej, także będzie można zgodnie z prawdą odpowiedzieć: obecna. W ten sposób biurokratyczna powinność zostanie spełniona. Wiem, że, niestety, tak to często działa. Na szczęście, doświadczenie badawcze również ukazuje pozytywne przykłady. Część progresywnie (być może mniejszość) zorientowanych i krytycznych nauczycieli i nauczycielek znakomicie rozumie nowe potrzeby edukacyjne i stara się je merytorycznie i profesjonalnie zaspokoić. Niestety, korytarzowe wystawki, takie jak opisana, bywają codziennością polskich szkół.

W związku z tym, że edukacja globalna w ostatnich latach coraz częściej trafia do podstaw programowych różnych przedmiotów (np. geografia, historia, wiedza o społeczeństwie, etyka), trudno mówić o jej nieobecności w systemie. Kwestią, która obecnie zwraca uwagę, jest to, w jaki sposób jest przekazywana wiedza z zakresu edukacji globalnej? Kto, w jaki sposób i w oparciu o jakie materiały dydaktyczne edukuje? Jaki jest jej realny oświatowy status? To zaś sprawia, że wyzwania, które stoją dziś przed edukacją, przejawiają się w kilku wymiarach. Pierwszy z nich dotyczy autentycznej obecności tej wiedzy w szkole. Drugi – profesjonalnego przekazu i krytycznej pracy edukacyjnej. Trzeci – doskonalenia (także zawodowego) nauczycieli i nauczycielek w zakresie edukacji globalnej.

Te trzy wymiary dotyczą w zasadzie poważnego podejścia do (każdej) wiedzy, która z różnych powodów (także o charakterze ideologicznym) jest w polskiej oświacie marginalizowana, banalizowana lub nadmiernie upraszczana. Jako autentyczną obecność edukacji globalnej w szkole postrzegam włączanie jej w przedmiotowe

17 Tamże, 15.

narracje tłumaczenia i interpretacji historii i teraźniejszości; refleksji nad jednostką i społeczeństwami; opowieści o Europie i świecie poza nią, która jest krytyczna, a nie z założenia europocentryczna. Cytat otwierający niniejszy artykuł oddaje, jak sądzę, problematykę wiedzy tak zaangażowanej i obszernej tematycznie, jak edukacja globalna. Nie ma możliwości prawdziwego opowiadania o świecie, jeśli nie rozpoczniemy dyskusji o lokalnych i globalnych problemach. Nie ma co łudzić się, że znikną gazetki, takie jak z powyższego opisu, jeśli nie damy dzieciom i młodzieży aparatu pojęciowego, nie ukážemy perspektywy szerszej niż krajowa, jeśli wiedzę o Afryce będą czerpać z przesiąkniętych stereotypami lektur. Uruchomienie dyskursu oznacza danie nowych narzędzi komunikacyjnych, kompetencji kulturowych i możliwości zabierania głosu oraz (co być może najbardziej istotne) wyrobienie nawyku krytycznego poszukiwania wiedzy oraz jej weryfikowania. W tych zadaniach konieczna jest obecność nauczycieli i nauczycielek, bez nich nie dokona się zmiana. Jeśli przez ponad ćwierć wieku polska oświata nie wypracowała mechanizmów krytycznego posługiwania się wiedzą, nie można liczyć, że dokona tego w kolejnym ćwierćwieczu. To w zespołach nauczycielskich należy identyfikować liderów i liderki zmian¹⁸ i wspierać ich tak, jak tego potrzebują. Tylko oni/one mogą mentalnie zmienić polską szkołę, a co za tym idzie – społeczeństwo.

W perspektywie najbliższych kilkunastu lat Polska będzie przyjmowała coraz więcej imigrantów. Musi to zrobić, aby przetrwać różnego rodzaju zmiany związane np. z kwestiami demograficznymi, ekonomicznymi, emigracyjnymi. Tylko (krytyczna) edukacja globalna jest w stanie przygotować młodych ludzi na uczestnictwo w zmieniającym się systemie. Nietrudno projektować, jak ta rzeczywistość może wyglądać bez takiego przygotowania młodych pokoleń. Ale ksenofobia, rasizm czy inne odmiany pogardy to produkty (w istotnej części) braku lub złej edukacji. Nie możemy sobie na nie pozwolić.

Ujęcie drugie: edukacja globalna w dyskursach pedagogiki krytycznej

Edukację globalną, w odniesieniu do koncepcji pedagogicznych, lokuję w dyskursach pedagogiki krytycznej. Są one bowiem w dużym stopniu zbieżne z kwestiami dotyczącymi np. nierówności społecznych; różnorodnych relacji mniejszość

18 W taki sposób definiuje progresywnie zorientowanych nauczycieli i nauczycielki Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej. Zob. *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*, pod redakcją Katarzyny Gawlicz, Pawła Rudnickiego i Marcina Starnawskiego (Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, 2015), 62.

– większość; refleksji nad emancypacyjną rolą edukacji i oświaty; zaangażowania nauczycieli/edukatorów (lub jakkolwiek ich nazwiemy) w tłumaczenie rzeczywistości i nadawanie kompetencji krytycznych swoim podopiecznym; krytyki polityki, ideologii czy władzy z perspektywy zaangażowanych i świadomych obywateli, a także wiedzy realizowanej poza systemem oświatowym lub na jego skrajach. Oczywistymi związkami pedagogiki krytycznej i edukacji globalnej są również kwestie związane z prawami człowieka; społeczną, polityczną i socjalną jakością życia; dostępem do edukacji i usług publicznych czy rolą i zadaniami państwa. Kwestie związane z uwalnianiem od przymusu, niesprawiedliwości i niewoli również sytuują obok siebie obie perspektywy myślenia o edukacji.

Główne refleksje i pytania z zakresu pedagogiki krytycznej (nie nazbyt popularne w polskiej pedagogice, a tym bardziej oświacie) dotyczą, w moim odczuciu, możliwości przekształcania świata i czynienia go miejscem bardziej sprawiedliwym, otwartym, refleksyjnym. W odniesieniu do dzisiejszych realiów brzmi to nierealnie, może banalnie, a w każdym razie nie wpisuje się w prawa codzienności, opartej na rywalizacji, konkurowaniu i nakazach osiągnięcia sukcesów i zwyciężania. Jednak pedagogika krytyczna nigdy nie wpisywała się w takie podejścia. Nie ryzykując wiele, mogę stwierdzić, że to w zasadzie perspektywa wykluczenia, ograniczonych praw, możliwości i szans oraz niezgoda na istniejące warunki były i są podstawami istnienia tej niszowej wiedzy pedagogicznej.

Miał rację Paulo Freire, pisząc, iż: „Nie można sobie jednak wyobrazić zniesienia ucisku, dyskryminacji, bierności czy zwykłego buntu bez przyswojenia sobie przede wszystkim krytycznego zrozumienia historii, w której stosunki międzykulturowe występują w dialektycznej formie. Stanowią one bowiem o sprzeczności oraz są częścią procesu historycznego. Po drugie, nie można myśleć o zniesieniu ucisku bez politycznych projektów pedagogicznych postulujących przeobrażenie świata lub zbudowanie go na nowo”¹⁹. W tym właśnie kontekście łączę dyskursy pedagogiki krytycznej i edukacji globalnej.

Podejście P. Freirego do brazylijskich analfabetów i uczynienie ich (dzięki programowi alfabetyzacji realizowanej metodami poza- i nieformalnymi) obywatelami i obywatelkami²⁰, którzy zyskiwali świadomość i potrzebę dokonywania zmian w zarządzanej przez białych emigrantów Brazylii, było działaniem radykalnie odmieniającym (w dłuższej perspektywie) sytuację milionów autochtonów, żyjących w państwie, które bardziej dbało o przyjezdnych. Edukacja oparta na umie-

19 Freire i Macedo, „Dialog: kultura, język, rasa”, 254.

20 Freire, *Pedagogy of the Oppressed*.

jętności krytycznej oceny swojej perspektywy oraz uwolnieniu od mentalności zniewolonych stały się kategoriami znacznie wykraczającymi poza perspektywę brazylijską i uczyniły P. Freirego intelektualnym inspiratorem i patronem wielu innych działań o charakterze emancypacyjnym. Warto również dodać, że duża część osób zajmujących się pedagogiką krytyczną korzysta z jego bogatych doświadczeń i refleksji, odnosząc do nich swoje własne działania i koncepcje. P. Freire stał się (ze stratą dla pedagogii, które tworzył) „wzorcowym pedagogiem krytycznym”. A co idzie za pomnikowym podejściem, jego koncepcja jest nader często banalizowana i sprowadzana do uproszczonych kalek: dialogowania, edukacji bankowej czy (pomijającego historyczne, polityczne, społeczne i kulturowe konteksty) kursu alfabetyzacji.

W dyskursach pedagogiki krytycznej odnajdziemy kwestie związane np. z emancypacją grup mniejszościowych (lub poddanych opresji grup większościowych), krytyką głównonurtowej edukacji, szkoły i oświaty oraz polityki oświatowych i społecznych. Koncepcje m.in.: bell hooks²¹, Carol Gilligan²², Petera McLaren²³, Joego Kincheloe’a²⁴, Stanleya Aronowitza²⁵, Ivana Illicha²⁶ czy Henry’ego Girouxa²⁷ odnoszą się w różny sposób do tematyki przemocy, opresji

21 bell hooks, *Teoria feministyczna. Od marginesu do centrum*, tłum. Ewa Majewska (Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2013); bell hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (New York: Routledge, 1994); bell hooks, *Where We Stand: Class Matters*, 1 edition (New York: Routledge, 2000).

22 Gilligan, *Chodźcie z nami! Psychologia i opór*; Carol Gilligan, *Joining the Resistance*, 1 edition (Cambridge: Polity, 2013).

23 Peter McLaren, *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education, 6th Edition*, 6 edition (Boulder: Paradigm Publishers, 2014); Paulo Freire, *Teachers As Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach With New Commentary by Peter McLaren, Joe L. Kincheloe, and Shirley Steinberg Expanded Edition*, Expanded edition (Boulder, Colo: Westview Press, 2005); Peter McLaren i Joe L. Kincheloe, red., *Critical Pedagogy: Where Are We Now?* (New York: Peter Lang International Academic Publishers, 2007).

24 Joe L. Kincheloe, *Knowledge and Critical Pedagogy: An Introduction*, 2008 edition (Dordrecht: Springer, 2010); Joe L. Kincheloe i Shirley R. Steinberg, red., *Cutting Class: Socioeconomic Status and Education*, 1 edition (Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2007).

25 Stanley Aronowitz, „Paulo Freire’s Radical Democratic Humanism”, w *Paulo Freire. A Critical Encounter*, red. Peter McLaren i Peter Leonard (London & New York: Routledge, 2004); Freire, Aronowitz, i Macedo, *Pedagogy of Freedom*.

26 Ivan Illich, *Odszkolnić społeczeństwo*, tłum. Łukasz Mojsak (Warszawa: Bęc Zmiana, 2010), pierwsze polskie wydanie w 1976; Ivan Illich, *Celebrowanie świadomości*, tłum. Aleksander Gomola (Poznań: Rebis, 1994); Hanna Kostyło, „Ivan Illich (1926-2002)”, w Ivan Illich, *Odszkolnić społeczeństwo*.

27 Henry A. Giroux, „Teachers As Transformatory Intellectuals”, w *Kaleidoscope. Contemporary and Classic in Education*, red. Kevin Ryan i James M. Cooper (Belmont: Wadsworth Cengage Learning, 2009); Henry A. Giroux, „Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej”, w *Edukacja i sfera*

i dominacji oraz sposobów ich podważania. Istotne wymiary krytyki kierowane są pod adresem neoliberalizmu, który skutkuje np. utowarowieniem edukacji i używaniem jej jako narzędzia utrwalania statusu, symulowania postępu i zniewolenia za pomocą kredencjałów i wszelkiego rodzaju certyfikatów. Polskie reminiscencje pedagogiki krytycznej dotyczą głównie kontekstów przejęcia edukacji przez doktrynę neoliberalną i uczynienia jej jedną z kluczowych kategorii formatowania systemowego. W polskich narracjach (np. Tomasza Szkudlarka²⁸, Zbigniewa Kwiecińskiego²⁹, Lecha Witkowskiego³⁰, Joanny Rutkowiak i Eugenii Potulickiej³¹, Alicji Sadownik³², Marcina Starnawskiego, Katarzyny Gawlicz czy Piotra Stańczyka³³) kategoria rynkowego zawłaszczenia edukacji jest zoperacjonalizowana w odniesieniu do np. rynku edukacyjnego, konserwatywnych przejęć treści w oświacie, wyzysku ideologicznego, zablokowania pozarynkowego myślenia o pracy czy odtwarzania zbanalizowanej wersji społeczeństwa obywatelskiego.

Te naszkicowane powyżej kwestie czynią edukację globalną w szczególności sposobem powiązaną z dyskursami pedagogiki krytycznej, w szczególności przez jej polityczność oraz potraktowanie edukacji jako działania społecznie zaangażowanego. Ta nieprzypadkowa zbieżność tematyki ukazuje, że ani edukacja globalna ani pedagogika krytyczna nie unikają tematów trudnych, wymagających odpowiedzialności się po pewnej stronie oraz będących przejawem postaw ideowych i/lub politycznych osób w te nurty zaangażowanych.

Nie sposób pominąć polityczności w refleksji nad edukacją globalną. Kluczowym jej celem (jak rozumiem) jest zmiana postaw, uwrażliwienie na szeroko rozumianą różnorodność oraz budowanie zaangażowanych postaw obywatelskich.

publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej, Henry A. Giroux i Lech Witkowski (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010); Henry A. Giroux, „Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals”, *Communication and Critical/Cultural Studies* 1, nr 1 (2004).

28 Tomasz Szkudlarek, „Po co nam dziś pedagogika krytyczna?”, w *Edukacja i sfera publiczna*; Tomasz Szkudlarek, „Ku postmodernistycznej teorii edukacji: tezy pedagogii Henry’ego A. Giroux’a”, w *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Tomasz Szkudlarek i Bogusław Śliwerski, wyd. IV (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009).

29 Zbigniew Kwieciński, „Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki”, w *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, red. Bogusław Śliwerski (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009).

30 *Edukacja i sfera publiczna*.

31 Potulicka i Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*.

32 Alicja Sadownik, *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży* (Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW, 2011).

33 Piotr Stańczyk, *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy* (Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2013).

Mniej więcej te same założenia przyświecają koncepcjom pedagogiki krytycznej. Edukacja nie jest tu bowiem celem samym w sobie, ale drogą do nadania ludziom świadomości, że zastana rzeczywistość nie jest jedyną możliwą. Tomasz Szukdlarek znakomicie w tym kontekście werbalizuje refleksje pedagogów krytycznych, pisząc: „Konieczne jest tworzenie nowych form wiedzy, przekraczających tradycyjne ramy odrębnych dyscyplin: tworzenie nowych przestrzeni, gdzie może powstać wiedza. Proces kształcenia powinien zaczynać się na poziomie doświadczenia codziennego, szczególnego, indywidualnego. To, co zmienne, i to, co mieści się w obszarze kultury popularnej, stanowią podstawę wysiłków w celu uprawomocnienia »wyciszonych głosów« ludzi, zepchniętych na margines kultury przez procesy totalizujące. Kultura traktowana jest tu jako obszar ścierania się tendencji totalizujących i różnicujących, dominacji i oporu. Właśnie różnica i opór stanowią bazę dla znaczącej, emancypującej wiedzy zdobywanej w toku kształcenia”³⁴.

Polityczność edukacji globalnej dostrzegam zatem w refleksji nad relacjami globalnej Północy i Południa, w podejściu do kategorii niedoboru i nadmiaru, w uwrażliwianiu północnych konsumentów na perspektywy południowych wytwórców. Ogólnie rzecz opisując, na włączeniu w narracje Północy świadomości, że realia Południa wyglądają inaczej niż w folderach biur podróży, filmach dokumentalnych czy działaniach charytatywnych. Uruchamianiu refleksyjnego działania i świadomości, jak to rozumiem, służy edukacja globalna. Dlatego też jest tak bardzo ważne podejście do niej. Nie można wrażliwości uczyć w sposób szkolny. Budowanie obywatelskości rozpoczyna się od zaszczepiania postaw i nadawania kompetencji krytycznych.

Drugą zbieżną kwestią obu perspektyw edukacyjnych jest myślenie o wiedzy w kategoriach uruchamiania społecznego działania. Wiedza w pedagogice krytycznej i edukacji globalnej połączona jest z działaniem. Freire’owskie nabywanie świadomości krytycznej jest kluczowym zadaniem osób uczących się i nakazem działania dla tych, którzy ich edukują. Celowo nie używam słowa nauczyciel, ponieważ i w edukacji globalnej i pedagogice krytycznej trudno właśnie w ten sposób nazwać osobę przekazującą wiedzę. W pedagogice krytycznej osoby uczące określa się mianem „transformatywnych intelektualistów”. W edukacji globalnej, jak w całej sferze edukacji realizowanej przez organizacje pozarządowe, również używa się innej nomenklatury dla określenia pracowników edukacyjnych, np. edukatorzy, facylitatorzy, trenerzy. Te symboliczne w istocie metamorfozy nazw osób nauczających stanowią odcięcie od roli nauczyciela, postrzeganego jako urzędnik,

34 Szukdlarek, „Ku postmodernistycznej teorii edukacji”, 46–47.

nadzorca, czasami opresor, i przesunięcie akcentów w stronę współtowarzysza, moderatora, spolegliwego opiekuna. Również zaangażowanego społecznika, osoby z doświadczeniem, biografią i poglądami, która nie nakazuje, ale wskazuje drogę. Rola osoby nauczającej jest ważna, od jej realizacji zależy, w jaki sposób zostanie przekazana wiedza i co się z nią stanie. W rozmowie z Donalddo Macedo P. Freire jednoznacznie odpowiedzialnymi za zmianę uczynił pedagogów, których „[...] moralnym obowiązkiem jest interwencja w postaci zmuszenia studentów do krytycznego zaangażowania się w działania, w rzeczywistość, w której się znajdują, by próbowali dokonać jej zmiany”³⁵.

Warto też, poza spójnym kwestiami, pokrótce ukazać spore różnice obu analizowanych kategorii. Pedagogika krytyczna jest, bez wątpienia, mocno zawężoną dyscypliną akademicką, której wpływ na realia edukacyjne jest znikomy. Mimo że jej tematyka, analizy, krytyczne postulaty są często trafne i ważne, to w zasadzie nie przebijają się do głównego nurtu edukacji, nauki czy polityki. Hermetyczność środowiska sprawia zaś, że język pedagogiki krytycznej jest zrozumiały głównie dla osób nią zainteresowanych. Zmiany, jakie zachodzą w neoliberalnie formatowanej edukacji wymagają istnienia opozycji, jednak nie jest nią (co z żalem muszę przyznać) pedagogika krytyczna ani środowiska dookoła tej wiedzy skupione. Trafne, krytyczne i czasami radykalne diagnozy nie przebijają się do świata, który potrzebuje prostych, potencjalnie skutecznych i najlepiej – optymistycznych rozwiązań.

Edukacja globalna jako praktyka edukacyjna, którą można określić mianem pedagogii, operując podobnymi kategoriami semantycznymi, trafiła do systemu. Rzecz jasna, że w formie daleko mniej radykalnej niż mogłaby, ale jest w nim obecna. Treści, które wnosi w podstawy programowe, o ile zostaną zrealizowane (nawet w klasycznych szkolnych formułach), ukażą wymiary wiedzy i refleksji, które dotąd nie gościły w szkołach. Można zadać pytania o niematerialne koszty redukcji tematycznej edukacji globalnej, do której musiało dojść, aby ta pojawiała się w podstawach programowych. Zapewne istnieją, bo część wątków została i będzie banalizowana. Ale ważniejszą kwestią jest dokonanie wyłomu w systemie, którym pedagogika krytyczna nie może się pochwalić, i włączenie wiedzy nieobecnej w szkolne dyskursy³⁶. *Mainstream*, oczywiście, znakomicie opanował kwestie zwią-

35 Paulo Freire i Donalddo P. Macedo, „Dialog: kultura, język, rasa”, w *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. Hana Červinková i Dorota Gołębiak, tłum. Marcin Starnawski (Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW, 2010), 248.

36 Należy, oczywiście, mieć świadomość, że sama obecność wiedzy nie wystarczy. Kluczowe jest bowiem jej krytyczne przekazywanie i uczenie refleksyjnej interpretacji realiów globalnych. Bez tego, edukacja globalna, jak każdy inny obszar wiedzy, może zostać zbanalizowana.

zane z przejmowaniem treści jemu nieprzyjaznych i przerabianiem ich na swoją korzyść. Czas pokaże, co stanie się z edukacją globalną w polskich szkołach.

Ujęcie trzecie: pozaformalna edukacja globalna

Edukacja globalna w Polsce stała się edukacyjnym tematem i wydarzeniem, a w końcu elementem wiedzy obecnej w systemie oświatowym, dzięki ciekawości, aktywności i konsekwencji ludzi zaangażowanych w działalność licznych edukujących organizacji pozarządowych. Po 1989 roku organizacje pozarządowe zaczęły się pojawiać masowo, były postrzegane jako nieodłączne elementy tworzącego się społeczeństwa, demokracji kraju oraz jako *quasi*-instytucje pośredniczące pomiędzy państwem a biznesem. Jestem daleki od bezkrytycznego zachwyty nad edukującymi organizacjami pozarządowymi, ale dostrzegam w perspektywie minionych lat, jak bardzo zmieniły one podejście do edukacji, jak skutecznie umiały zaciekawiać wiedzą, o której instytucje oświatowe milczały, oraz jak umiejętnie (choć nie we wszystkich obszarach tematycznych) zabiegały o włączanie do systemu treści w nim nieobecnych.

Mam świadomość tego, że gdyby system oświatowy był progresywny, otwarty na nową wiedzę i oparty na myśleniu krytycznym, organizacje pozarządowe zajmujące się edukacją byłyby mniej zaangażowane w działania na rzecz przeobrażeń w oświacie. Ale system nigdy taki nie był i nie jest, a aktywność edukujących NGO-sów przyniosła sporo zmian. Uruchoimiła liczne dyskursy związane z działaniami na rzecz szeroko rozumianej obywatelskości i praw człowieka w szkołach. System oświatowy, którego kluczowe racjonalności opierają się na konserwowaniu wartości i tradycji z jednej strony, oraz na optymalizowaniu kosztów utrzymania lokalnych sieci szkolnych i systemu oświatowego z drugiej, skutecznie pominął wiedzę nawiązującą do realiów globalnej rzeczywistości, zaangażowaną społecznie i krytyczną. W zamian, systemowe wymogi i mechanizmy doprowadziły natomiast do perfekcji szkolenie młodych ludzi w zakresie przyswajania i odtwarzania wiedzy, bez krytycznego podejścia do niej. Uczniowie i uczennice wyćwiczeni w coraz lepszym zdawaniu testów umacniają pozycję polskiej oświaty w różnych rankingach. Ku zadowoleniu zarządzających oświatą, bowiem informacja, która przebija się do mediów, brzmi prosto: system działa. Jednak w szerszej perspektywie pozytywny obraz budowany przez rankingi (z PISA na czele) nie jest aż tak pozytywny. Ukazuje to Krzysztof Koseła, który dokonuje krytycznego przeglądu wyników polskiej

oświaty w różnych rankingach: za posiadaną wiedzą nie idzie umiejętność działania, także obywatelskiego³⁷.

Edukacja globalna pojawiła się w sferze działań edukacyjnych polskich organizacji pozarządowych jako kolejny „duży temat” z zakresu edukacji obywatelskiej³⁸. Wcześniejsze, wdrażane od 1989 roku, dotyczyły szeroko rozumianych kategorii obywatelskości, społeczeństwa i demokracji³⁹. Pojawiały się zatem w wydaniach np. edukacji między- i wielokulturowej oraz na rzecz praw człowieka. Ich charakter odpowiadał brakom edukacyjnym z początków transformacji i był ważnym uzupełnieniem treści, którymi nie zajmowała się szkoła. Polska oświata po 1989 roku została wystawiona na ideologiczny żer. Pierwsze zmiany związane z wyprowadzeniem ze szkół języka rosyjskiego i wprowadzeniem religii jednoznacznie pokazują charakter przemian. Jednocześnie, w tym właśnie czasie środowiska nauczycielskie, rodzice i uczniowie sami zajęli się reformowaniem szkolnictwa. W zasadzie, należy używać tutaj kategorii mikroskali, ponieważ zmiany dokonywały się w pojedynczych szkołach, czasami w wybranych klasach. W pierwszych latach po 1989 roku pojawiły się klasy z autorskimi programami nauczania, szkoły autorskie, eksperymentalne czy społeczne⁴⁰. Wszystkie (bardzo różniące się od siebie) podmioty próbowały zmieniać sposób myślenia o szkole, nauczaniu, relacjach edukacyjnych czy wiedzy. W wielu wypadkach wręcz neoficki zapal edukacyjny trwał chwilę, czasami kilka lat, sporadycznie jest obecny (w mocno zmienionych formułach funkcjonowania) do dzisiaj⁴¹. Ale nie było to nic znaczącego w skali systemu. Zaryzykowałbym

37 Krzysztof Kosela, „Nauka szkolna i działania obywatelskie”, w *Edukacja obywatelska w działaniu*, red. Anna Kordasiewicz i Przemysław Sadura (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2013).

38 Szerzej o tematyce globalnej i rozwojowej w działaniach polskich NGO-sów: Miłostława Fijałkowska i Wojciech Tworowski, *Demokracja i rozwój w perspektywie polskich organizacji pozarządowych. Raport z badań* (Warszawa: Grupa Zagranica, 2012).

39 Szerzej o tematyce funkcjonowania polskich organizacji pozarządowych: Jadwiga Przewłocka, Piotr Adamiak i Aleksandra Zając, *Życie codzienne organizacji pozarządowych w Polsce* (Warszawa: Stowarzyszenie Klon/Jawor, 2012).

40 Bogusław Śliwerski, *Klinika szkolnej demokracji* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008); Bogusław Śliwerski, *Edukacja autorska*, wyd. II (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008); Dorota Klus-Stańska, „Szkoła, jakiej nie znałam: krótka historia poszukiwania pewnej alternatywy edukacyjnej”, w *Edukacyjne badania w działaniu*, red. Hana Červinková i Dorota Gołębiak (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2013); Jolanta Zwiernik, „Polityka rzeczy małych i projekt »Alternatywa w edukacji przedszkolnej« w latach osiemdziesiątych XX w.: studium przypadku”, tamże.

41 Paweł Rudnicki, „ASSA – »szkoła, która nie chciała być szkołą« – dwadzieścia lat później. Refleksje o mikroświecie edukacji wolnościowej”, w *Mikroświaty społeczne wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, red. Martyna Przymont-Ciesielska (Wrocław: Libron, 2011).

stwierdzenie, że takie inicjatywy były swoistymi wentylami bezpieczeństwa systemu oświaty.

Skoro zmiana w zakresie treści, metod nauczania, ról edukacyjnych, ale również przeobrażeń szkolnych relacji nie była możliwa w systemie oświaty, to mogła dokonać się na jego skrajach albo poza nim. W tych dwóch przestrzeniach lokują edukujące organizacje pozarządowe. Moje zainteresowania koncentrują się przede wszystkim na pierwszej kategorii. Edukujące organizacje pozarządowe kooperujące ze szkołami i/lub gronem nauczycielskim i/lub młodzieżą szkolną postrzegam jako miejsca małych zmian, które w żaden sposób nie są w stanie konkurować z systemem (i zazwyczaj nie próbują w ten sposób działać). Jednak w pewnych wymiarach edukacyjnych aktywności są w stanie wspomagać placówki, ich kadry oraz uczniowie i uczennice. Takie działania organizacji pozarządowych określam mianem pedagogii małych działań, które rozumiem jako praktyki edukacyjne przynoszące zmianę w dyskursach, formach pracy edukacyjnej i wspieraniu tejże. Trzymając się historii działań społecznych lokuję je w nurtach oporu społecznego i edukacyjnego, którego przedstawicielami byli P. Freire⁴², Jacek Kuroń⁴³ czy Vaclav Havel⁴⁴.

Moje doświadczenia z edukacją globalną rozpoczęły się od kooperacji z organizacjami pozarządowymi, które realizowały projekty edukacyjne związane z globalną różnorodnością, z szeroko rozumianymi nierównościami, zmianami w wydaniu globalnym i lokalnym oraz prawami człowieka. Byłem uczestnikiem, organizatorem, wykładowcą i współtwórcą różnych zdarzeń o charakterze edukacyjnym, które na wiele sposobów opowiadały o obliczach globalizacji w perspektywie zmian systemowych i ich wpływu na życie społeczności, czasami nawet pojedynczych ludzi. Jako nauczyciel akademicki, na co dzień pracujący z osobami zatrudnionymi (lub zamierzającymi pracować) w szkołach i innych placówkach oświatowych, często wspomagałem się materiałami edukacyjnymi i dydaktycznymi, które znajdowałem na witrynach edukujących NGO. Często sami studenci i studentki podsyłali mi materiały, które (zgodnie z mailowymi deklaracjami) „ułatwiały im pracę i ratowały

42 Freire, *Pedagogy of the Oppressed*; Freire, Aronowitz, i Macedo, *Pedagogy of Freedom*.

43 Jacek Kuroń, *Działanie. Jeśli nie panujemy nad swoim życiem, ono panuje nad nami* (Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie, 2002); Andrzej Rosner, „Teremiski zmienia świat”, w *Rzeczpospolita dla moich wnuków*, przez Jacek Kuroń (Warszawa: Rosner i Wspólnicy, 2004).

44 Vaclav Havel, „Siła bezsilnych”, w *Siła bezsilnych i inne eseje*, tłum. Agnieszka Holland (Warszawa: Agora SA, 2011); Jeffrey C. Goldfarb, *Polityka rzeczy małych. Siła bezsilnych w mrocznych czasach*, tłum. Urszula Lisowska, Katarzyna Liszka, i Andrzej Orzechowski (Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW, 2012); Jeffrey Goldfarb, „Kryzysy W Edukacji. Refleksja Nad Splotem Edukacji Z Ekonomią I Polityką”, *Forum Oświatowe* 3, nr 50 (30 grudzień 2013): 153–61(en); 163–71(pl).

skórę". Zacząłem dostrzegać potencjał organizacji pozarządowych, z czasem również badać ich aktywności edukacyjne.

Pozaformalną edukację globalną, jak ją określiłem w tytule tego podrozdziału, przedstawię poniżej w odniesieniu do kategorii, które uważam za kluczowe w działalności edukujących organizacji pozarządowych. Poszerzone podejście do wiedzy, strategia upowszechniania treści i narzędzi edukacyjnych oraz działania rzecznicze promujące edukację globalną – ukazują inny model pracy edukacyjnej. Odrębność działań realizowanych przez edukujące organizacje trzeciego sektora od tego, jak działa system oświatowy, jest oczywistością. Pozaformalna edukacja globalna jest realizowana w innej skali, na innych zasadach oraz w zupełnie odrębnej filozofii (a właściwie filozofiach, bo każda z organizacji ma swoją misję i zgodnie z nią działa). Otwarcie na potencjalnie zainteresowane wiedzą środowiska, wsparcie chcących się uczyć i informowanie o tym, czym jest edukacja globalna – to podstawowe aktywności, bez których wiedza ta nie miałaby dzisiejszego statusu. Warto tu podkreślić także to, że o podobne możliwości zabiegają, dla przykładu, organizacje zajmujące się edukacją np. antydyskryminacyjną, seksualną czy międzyreligijną i z różnych (głównie ideologicznych) względów nie mają podobnych efektów⁴⁵.

Wiedza w wydaniu poszerzonym jest znakiem rozpoznawczym wielu tematów edukacyjnych realizowanych przez organizacje pozarządowe. Głównym powodem wzmożonych dociekań jest (względnie komfortowa) możliwość skupienia się na wybranym temacie (lub kilku) i eksploracja tegoż⁴⁶. Poszerzenie sprawia, że tematyka edukacyjna przestaje być pojedynczym zagadnieniem, a staje się obszarem wiedzy, którego rozpoznanie i edukacyjne wykorzystanie czyni dany podmiot bardziej przygotowanym do edukowania niż kiedykolwiek mogłaby być szkoła, ze względu na jej masowość, minima programowe czy nakaz uczenia wszystkiego „po trochu”.

45 Chociaż np. w przypadku edukacji antydyskryminacyjnej pojawiły się pierwsze oznaki wejścia do oświatowego głównego nurtu. W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r., zmieniającym rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 2013 r. poz. 560) – pojawił się zapis o wymogu realizacji działań antydyskryminacyjnych od roku szkolnego 2013/14.

46 Warto zapoznać się z działaniami organizacji pozarządowych zajmujących się edukacją globalną, aby zdobyć wiedzę, na jakich tematach koncentrują swoje działania. Dla przykładu podaję kilka organizacji: Instytut Globalnej Odpowiedzialności: <http://igo.org.pl/>, dostęp 20 marca 2015 r., Centrum Edukacji Obywatelskiej: <http://www.ceo.org.pl/>, dostęp 20 marca 2015 r., Dom Spotkań im. Angelusa Silesiusa: www.silesius.org.pl/, dostęp 20 marca 2015 r., Polska Akcja Humanitarna: www.pah.org.pl/, dostęp 20 marca 2015 r., Stowarzyszenie „Jeden świat”: <http://jedenswiat.org.pl/>, dostęp 20 marca 2015 r.

W tym kontekście, zdefiniowanie zakresu tematycznego wiedzy określonej jako edukacja globalna nie jest proste⁴⁷ (o czym świadczą chociażby liczne definicje też i dyskusje, które dookoła nich się pojawiają). Szkolne reguły oparte na podstawie programowej nie mają tutaj zastosowania. Wątki pojawiające się przy okazji refleksji nad edukacją globalną dotyczą polityki, ekonomii, kultury, społeczeństwa, handlu – w wydaniach lokalnych i globalnych. Są ponadto poszerzone o tematy związane z postkolonializmem, ruchami emancypacyjnymi, prawami pracowniczymi, nieprzemysłowym rolnictwem, ekologią i edukacją. Ukazują odmienne perspektywy państw globalnej Północy i Południa. W dyskursach edukacji globalnej pojawia się szereg niezadawalnych, w debatach głównego nurtu, pytań na przykład o: warunki pracy osób produkujących dla globalnej Północy; konsekwencje ekologiczne produkcji; politykę państw Północy i Południa w sprawie handlu, ceł, zasobów naturalnych itd. W narracjach edukacji globalnej pojawiają się wątki dotyczące jednostek i grup społecznych. Bieda, brak edukacji, ograniczone perspektywy rozwojowe i życiowe są ukazywane w kontekstach Południa i Północy, uzmysławiając różnice między nadmiarem i niedoborem w epoce neoliberalizmu. Stereotypy są rozbijane faktami, a dokumenty takie jak np. coroczne raporty brytyjskiej organizacji pozarządowej „Oxfam”⁴⁸ (poza psuciem humoru politykom) wzbudzają żywe publiczne dyskusje nad nierównościami w perspektywie lokalnej i globalnej. Jakkolwiek trudne byłyby do opisanego wątki zawierające się w pojęciu edukacji globalnej, jedno jest bezsprzecznie wspólne – zmuszają do refleksji. Podważają zbanalizowane w świecie mediów tematy związane z globalizacją. Można, oczywiście, trywializować, że to na chwilę, że nic głębokiego. Jednak bez tej wiedzy ułudny dobrobyt globalnej Północy pozostaje takim, a „awarie systemu” jak globalny kryzys nie dają zbyt wiele do myślenia. Edukacja globalna stawia pytania trudne, niewygodne, niedające się zbanalizować.

Trudno spodziewać się, aby wiedza tak niejednorodna i dotycząca różnych dyscyplin została łatwo włączona w szkolne realia. Jednak analiza tematów przypisanych edukacji globalnej w ramach podstaw programowych⁴⁹ ukazuje spore możliwości dla synchronizacji postulatów organizacji edukacji pozaformalnej z formalnymi kategoriami wiedzy szkolnej. Wydaje się, że „czynnikiem” powodzenia

47 Tadeusz Mincer, „Na ile globalna jest edukacja globalna?”, *Kultura – Historia – Globalizacja*, nr 14 (2013); *Rozwój edukacji globalnej w Polsce – perspektywy współpracy międzysektorowej* (Warszawa: Grupa Zagranica, 2009), <http://tinyurl.com/nkn8ga2>, dostęp 16 stycznia 2015 r.

48 Zob. <http://www.oxfam.org/>, dostęp 20 marca 2015 r.

49 <http://www.ceo.org.pl/pl/globalna/news/edukacja-globalna-w-podstawie-programowej>, dostęp 11 marca 2015 r.

lub jego braku, w przypadku włączania treści edukacji globalnej, są nauczyciele i nauczycielki. Istotne pytanie brzmi: jak zostali przygotowani do nauczania tematów, które wymagają wiedzy przekraczającej ramy szkolnych przedmiotów? Na studiach, które kończyli, prawdopodobnie nie mieli większej szansy zetknąć się z tą tematyką, ponieważ jest ona śladowo obecna na studiach nauczycielskich i pedagogicznych. To zaś może oznaczać utrudnione podejście do przekazywania wiedzy o charakterze zupełnie odmiennym od tej, której uczą na co dzień. Efekty kształcenia również nie są zbieżne z tymi, których szkoła zazwyczaj oczekuje. Chodzi głównie o trudno mierzalne rezultaty w postaci kompetencji krytycznych, refleksyjności, wyrobienia nawyku pogłębiania wiadomości nie dla lepszej oceny, ale dla własnej świadomości, dywersyfikacji źródeł wiedzy o świecie.

W tym kontekście, pojawia się ważna rola edukujących organizacji pozarządowych. Z jednej strony, mogą one lobbować na rzecz włączania tych dyskursów w elementy kształcenia nauczycieli i pedagogów. Z drugiej, wykonać pracę edukacyjną skierowaną do kadr akademickich odpowiedzialnych za kształcenie przyszłych pracowników oświaty. Aktywność edukujących NGO-sów może przybierać różne formy. Od tematycznych seminariów i konferencji, poprzez szkolenia, angażowanie do uczestnictwa w projektach edukacyjnych, aż do tworzenia materiałów edukacyjnych dla wykładowców. W tym ostatnim kontekście warto wymienić podręcznik dla nauczycieli akademickich *Uczymy, jak uczyć edukacji globalnej*⁵⁰, który w znakomity sposób ukazuje możliwości włączania edukacji globalnej w pracy akademickiej.

Organizacje pozarządowe podejmują również działania edukacyjnie zorientowane na potrzeby nauczycielek i nauczycieli, organizując dla nich różnego rodzaju wsparcie edukacyjne. Od szkoleń (w formie tradycyjnej, elektronicznej lub mieszanej) przez materiały edukacyjne do narzędzi metodycznych. Znakomitym przykładem wsparcia jest, przygotowana przez Centrum Edukacji Obywatelskiej, seria broszur prezentująca, w jaki sposób, za pomocą jakich tematów oraz w jakim celu włączać edukację globalną w treści przedmiotów⁵¹. Wykorzystując istniejącą podstawę programową przedmiotów realizowanych w gimnazjum (takich jak język polski, historia,

50 Instytut Globalnej Odpowiedzialności przygotował polską wersję podręcznika dla nauczycieli akademickich poświęconego nauczaniu edukacji globalnej, co również należy traktować jako element wsparcia dla instytucji edukacji formalnej: Clive Belgeonne, *Uczymy, jak uczyć edukacji globalnej. Podręcznik dla nauczycieli akademickich* (Warszawa: Instytut Globalnej Odpowiedzialności, 2013), http://igo.org.pl/wp-content/uploads/2014/03/ITET_PL_final.pdf, dostęp 18 lutego 2015 r.

51 Broszury, dotyczące włączania tematów z zakresu edukacji globalnej w przedmioty szkolne: <http://www.ceo.org.pl/pl/swiat/news/dostepne-sa-juz-wersje-elektroniczne-wszystkich-publicacji>, dostęp 18 lutego 2014 r.

wiedza o społeczeństwie, plastyka, biologia i język angielski), stworzono znakomite przewodniki dla nauczycieli i nauczycielek, które przedstawiają: idee i definicje edukacji globalnej, jej cele edukacyjne i społeczne, możliwe tematy zajęć w ramach realizowanego przedmiotu, kluczowe pojęcia, oczekiwane postawy, wartości oraz umiejętności. Poza tym, ważną rzeczą są tzw. FAQ, zawierające szereg przydatnych odnośników, które, z pewnością, pomogą zainteresowanym osobom poszerzyć ich wiedzę.

Nawet pobieżna analiza zawartości i treści materiałów dydaktycznych i edukacyjnych, zawieszonych na witrynach internetowych organizacji, ukazuje zmianę podejścia do wiedzy, także w sposobie jej przekazu. Uczeń jako poszukiwacz i partner, kooperuje z nauczycielem administratorem wiedzy (a nie jej strażnikiem!). Podręczniki, przewodniki, materiały, które tworzą repozytoria edukujących organizacji, mają otwarty charakter. Przekazują wiedzę bez określonego nakazu jej interpretacji. Ponadto, często odnoszą się do realnych, namacalnych, w zasadzie bieżących wydarzeń. Dotyczą kwestii, które są interesujące i nie unikają trudnych tematów. Wsparcie edukacyjne jest dopasowane do wieku i możliwości osób uczących się, do ich doświadczenia. Są tam zatem materiały do edukowania zarówno dzieci w wieku przedszkolnym, jak i studentek i studentów. Materiały edukacyjne odpowiadają bieżącym trendom korzystania z mobilnych technologii komunikacyjnych. W zakresie podręczników i źródeł wiedzy edukujące organizacje pozarządowe dawno są tam, dokąd szkoła zmierza małymi krokami (zaczęła tę wyprawę od podręcznika dla klas pierwszych). Nie ma innej możliwości włączania tych dyskursów poza upowszechnianiem dobrych narzędzi edukacyjnych, źródeł wiedzy oraz szkoleń na otwartych zasobach bezpłatnie lub przy minimalnej odpłatności⁵².

Wobec tych pozytywnie zarysowanych wymiarów (potencjalnej) kooperacji edukacji pozaformalnej z formalną, należy (dla ukazania realizmu) przedstawić również kwestie związane z oporem oświaty wobec włączania tej wiedzy w oficjalne dyskursy. O ile edukujące organizacje pozarządowe nie muszą robić uników związanych z politycznością wiedzy, którą się zajmują, to szkoła ma z nią problem. Instytucje oświatowe nieustannie (i naiwnie) podkreślają swoją apolityczność, nie rozumiejąc, że każde działanie, w którym pojawia się kwestia obywatelskiej odpowiedzialności, ma charakter polityczny. Ira Shor podkreśla, że nie istnieją neutralne programy nauczania, a edukacja jest nośnikiem także postaw związanych z polityką i nie ma w tym nic złego. W procesie edukacyjnym można rozwijać lub

52 Zwykle działania edukacyjne oraz tworzone i udostępniane materiały są finansowane z grantów pozyskiwanych przez organizacje.

ograniczać różne kompetencje obywatelskie (np. krytyczność lub autonomię), ale nie można wyeliminować polityczności, bo jest niezbywalna⁵³. Nie musi (i nie powinna) mieć ona charakteru partyjnego, a w oświacie często polityczność utożsamiana jest z upartyjnieniem.

Edukacja globalna nie może istnieć bez kategorii polityczności, ponieważ jej kluczowe kwestie do niej się właśnie odnoszą. W społecznych, ekonomicznych, obywatelskich nierównościach zawsze jest obecna polityka. W relacjach między państwami również. Wybitnie polityczny charakter mają kwestie związane z migracjami, postkolonialne zaszłości czy wszelkie relacje pomiędzy globalnym Południem a Północą. Nie unikając tego, z czym oświata nie może sobie poradzić, pozaformalna edukacja globalna zyskuje realizm, nie udaje niemożliwego i pozwala osobom zainteresowanym tą wiedzą na zaangażowanie. To właśnie stanowi dla mnie kluczową różnicę w podejściu do wiedzy. Nie można podawać jej w warunkach (niemal) sterylnych. Bez poszerzenia kontekstu nie ma refleksji, krytyki i zmiany. Jest jedynie banalne odtwarzanie. A przecież jednym z wyznaczników obywatelskości jest takie uczenie młodych ludzi, aby wchodzili w role aktywne np. „krytycznego analityka polityk publicznych, czyli obywatela, który potrafi zaproponować rozwiązania inne i opozycyjne wobec proponowanych przez rządzących”⁵⁴. Takie uczenie postrzegam jako najbardziej istotne w myśleniu i praktykowaniu edukacji globalnej (i innych, podobnie istniejących na skrajach systemu).

Ostatnia kwestia, do której skrótowo odniosę się w tym ujęciu, dotyczy działań o charakterze rzeczniczym realizowanych przez edukujące organizacje pozarządowe. Prowadząc wyżej opisane działania, tworząc wiele materiałów o charakterze edukacyjnym, występując w mediach i prowadząc sprawne strony internetowe i profile *social media*, organizacje pozarządowe znakomicie promują wiedzę, którą się zajmują. To w dzisiejszych warunkach komunikacyjnych i technologicznych szalenie istotne. Edukujące NGO-sy stają się rzecznikami wiedzy, którą się zajmują.

Pozaformalna edukacja globalna to niezwykle ciekawa przestrzeń dla badacza edukacji. Poza opisanymi kwestiami edukacyjnymi, można również odnaleźć niezwykle interesujące wątki związane z istnieniem organizacji pozarządowych w warunkach kapitalizmu (lokalnego i globalnego). Trudno wyobrazić sobie lepsze niż organizacje pozarządowe miejsca do tworzenia edukacyjnych dyskursów krytyki, czasem również oporu. Oczywiście, nie wszystkie organizacje działają jako miejsca

53 Ira Shor, *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change* (Chicago-London: The University of Chicago Press, 1992), 21.

54 Kordasiewicz i Sadura, red., *Edukacja obywatelska w działaniu*, 18.

edukacji krytycznej. Oprócz organizacji, których misja opiera się na edukacji robionej inaczej (którą skromnie naszkicowałem), można również odnaleźć „NGO-firmy”, które kluczową kategorią czynią nie edukację, ale zysk. Istnieją zatem organizacje działające niczym przedsiębiorstwa, wyspecjalizowane w pozyskiwaniu grantów i produkowaniu programów na zamówienie grantodawców. Kategoria krytyczności jest wówczas pozorna. Dlatego badając edukujące organizacje pozarządowe, badacz/ka musi mieć świadomość różnorodnych kontekstów, aby nie dać się zwieść pozorom.

Reasumując, ukazane powyżej ujęcia edukacji globalnej są teoretycznym szkicem, z kilkoma odniesieniami do edukacyjnych doświadczeń i oświatowych obserwacji. Nie ukazują one, czego mam świadomość, wielowymiarowych i niekiedy burzliwych dyskusji np. nad definiowaniem edukacji globalnej, kluczowymi kategoriami metodycznymi czy głównymi i pobocznymi tematami z tego obszaru wiedzy. Wiem, że spory o charakter edukacji mają miejsce, i cieszy mnie, że istnieją, ponieważ to najlepsze, co może spotkać wiedzę. Nieustanna krytyka, ambiwalentne uczucia i postulaty ciągłej zmiany – to dowody na „życie”, którego często brak klasycznym przedmiotom szkolnym. Jako badacz edukacji (także formalnej) dostrzegam walory (ale i mankamenty) tych sporów, potyczek i niekiedy konfliktów o jakość wiedzy, jej treści i zadania. Także dzięki tej niejednoznaczności postrzegam edukację globalną nie jako ciekawostkę, o której za chwilę będzie można zapomnieć, lecz jako ważny dyskurs, który jest niezbędny uczniom i uczennicom, ich nauczycielom i nauczycielkom oraz szkołom. Jest to (a w najgorszym razie dopiero może być) wiedza o „byciu-w-świecie”, świadomym, krytycznym i zaangażowanym. Dyskurs, jakiego dawno nie było w oświacie. Bardzo potrzebny!

W kontekście pytań o zmiany w oświacie – które nieustannie wybrzmiewają, zarówno w dyskursach publicznych, publiczno-prywatnych, jak i (a może przede wszystkim) prywatnych – edukacja globalna jest ciekawym i inspirującym przykładem przeobrażeń systemu i w systemie. Z jednej strony, ważne jest, że pojawiają się w szkołach treści, które przez lata były nieobecne, marginalizowane lub banalizowane. Z drugiej, istotne jest to, że edukacja globalna znalazła się w systemie dzięki zaangażowaniu, rzetelnej pracy i konsekwencji organizacji pozarządowych. To ewidentne *novum*, że system wsłuchuje się w społeczne głosy i oczekiwania. Pozostaje mieć nadzieję, że inne nieobecne dyskursy edukacyjne pojawią się w szkołach. Kolejka jest długa, a determinacja zaangażowanych w upowszechnianie nieobecnej tematyki nie mniejsza niż w przypadku edukacji globalnej. Po trzecie, szczególnie interesujące wydaje się, w jaki sposób wiedza będzie realnie obecna w szkole, to znaczy – jak do nowych treści podejną nauczyciele i nauczycielki. Czy potraktują je jako kolejny biurokratyczny wymóg, czy też może pójdą drogą pracy refleksyjnych

praktyków, stwarzając całkiem nowe możliwości sobie i dając je również dzieciom i młodzieży, z którymi pracują. Ostatnio sporo bywam w szkołach i przez to nie oceniam drugiej możliwości jedynie w kategoriach fantasmagorii.

Kibicuję edukacji globalnej w polskich szkołach. Nie tylko ze względu na zainteresowania zbieżne z upowszechnianą tematyką. Dla mnie – badacza, to próba połączenia dwóch edukacyjnych światów. Z jednej strony, systemowej, masowej, formalnej i (niekiedy koszmarnej) sformalizowanej edukacji zmaterializowanej w instytucji szkoły, podstawach programowych, ramach kwalifikacji. Z drugiej zaś, to edukacja pozaformalna, oparta na aktywizujących działaniach organizacji trzeciego sektora i grup nieformalnych, których mechanizmy są zgoła odmienne od szkolnych i bazują na innym podejściu, możliwościach, formach pracy i jej efektach. Myślę, że z tej kooperacji może pojawić się ciekawa nowa jakość. Taką przynajmniej mam nadzieję. Masowość szkoły daje edukacji pozaformalnej niebywałą okazję trafienia do wielkiej liczby uczniów i uczennic oraz nauczycieli i nauczycielek, a przez to wyjścia w szersze środowisko, co często bywa słabością programów edukacyjnych organizacji i grup. Świeżość i nieszablonowe podejście do edukacji, za które cenię dobre NGO-sy i grupy nieformalne, jest tym, czego potrzeba szkole, która często nie radzi sobie z funkcjonowaniem w nowych warunkach. Mam nadzieję, że obie strony będą potrafiły wykorzystać możliwość, która pojawia się w systemie. Naprawdę, długo na to czekaliśmy i nie można tego zmarnować.

Bibliografia

Aronowitz, Stanley. „Paulo Freire’s Radical Democratic Humanism”. W *Paulo Freire. A Critical Encounter*, pod redakcją Petera McLarena i Petera Leonarda, 8–23. London and New York: Routledge, 2004.

Belgeonne, Clive. *Uczymy jak uczyć edukacji globalnej. Podręcznik dla nauczycieli akademickich*. Warszawa: Instytut Globalnej Odpowiedzialności, 2013. http://igo.org.pl/wp-content/uploads/2014/03/ITET_PL_final.pdf. Dostęp 18 lutego 2015 r.

Bourdieu, Pierre i Loïc Wacquant. „Nowomowa neoliberalna. Uwagi na temat nowej globalnej wulgaty”. Tłumaczył Marcin Starnawski. *Recykling Idei*, nr 9 (2007). <http://recyklingidei.pl/bourdieu-wacquant-nowomowa-neoliberalna>. Dostęp 22 września 2014 r.

Centrum Edukacji Obywatelskiej. *Edukacja globalna w podstawie programowej*. <http://www.ceo.org.pl/pl/globalna/news/edukacja-globalna-w-podstawie-programowej>. Dostęp 16 stycznia 2015 r.

Chętkowski, Dariusz. „Logo biedy”. W *Czytanki o edukacji. Dyskryminacja*, pod redakcją Doroty Obidniak, 11–29. Warszawa: ZNP, 2011.

Chętkowski, Dariusz. „Nowa reforma”. W *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, 31–44. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2013.

Dolata, Roman. *Szkoła – segregacje – nierówności*. Warszawa: WUW, 2008.

Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce, pod redakcją Katarzyny Gawlicz, Pawła Rudnickiego i Marcina Starnawskiego. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, 2015.

Fijałkowska, Miłostawa i Wojciech Tworowski. *Demokracja i rozwój w perspektywie polskich organizacji pozarządowych. Raport z badań*. Warszawa: Grupa Zagranica, 2012.

Freire, Paulo i Donaldo P. Macedo. „Dialog: kultura, język, rasa”. W *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, pod redakcją Hany Červinkovej i Doroty Gołębiak. Tłumaczył Marcin Starnawski. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW, 2010.

Freire, Paulo, Stanley Aronowitz i Donaldo Macedo. *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Translated by Patrick Clarke. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Bloomsbury Academic, 2000.

Freire, Paulo. *Teachers As Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach With New Commentary by Peter McLaren, Joe L. Kincheloe, and Shirley Steinberg Expanded Edition*. Expanded edition. Boulder, Colo: Westview Press, 2005.

Gawlicz, Katarzyna i Marcin Starnawski. *Jaka edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW, 2014.

Gilligan, Carol. *Chodźcie z nami! Psychologia i opór*. Tłumaczył Sergiusz Kowalski. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2013.

Gilligan, Carol. *Joining the Resistance*. 1 edition. Cambridge: Polity, 2013.

Giroux, Henry A. „Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals”. *Communication and Critical/Cultural Studies* 1, nr 1 (2004).

Giroux, Henry A. „Naga pedagogia i przekleństwo neoliberalizmu: przemyśleć edukację wyższą jako praktykę wolności”. W *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Henry A. Giroux i Lech Witkowski, 281–299. Tłumaczył Piotr Zamojski. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.

Giroux, Henry A. „Teachers As Transformatory Intellectuals”. W *Kaleidoscope. Contemporary and Classic in Education*, pod redakcją Kevina Ryana i Jamesa M. Coopera. Belmont: Wadsworth Cengage Learning, 2009.

Giroux, Henry A. „Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej”. W *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Henry A. Giroux i Lech Witkowski, 149–184. Tłumaczył Piotr Zamojski. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.

Giroux, Henry A. i Lech Witkowski. *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Tłumaczył Piotr Zamojski. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.

Gofron, Beata. *Nierówności edukacyjne w warunkach radykalnej zmiany społecznej*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, 2010.

Goldfarb, Jeffrey. „Kryzysy w Edukacji. Refleksja nad Splotem Edukacji z Ekonomią i Polityką”. *Forum Oświatowe* 3, nr 50 (30 grudzień 2013): 153–61(en); 163–71(pl).

Goldfarb, Jeffrey C. *Polityka rzeczy małych. Siła bezsilnych w mrocznych czasach*. Tłumaczyła Urszula Lisowska, Katarzyna Liszka i Andrzej Orzechowski. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW, 2012.

Havel, Vaclav. „Siła bezsilnych”. W *Siła bezsilnych i inne eseje*, 78–158. Tłumaczyła Agnieszka Holland. Warszawa: Agora SA, 2011.

Herbst, Mikołaj, Jan Herczyński i Anthony Levitas. *Finansowanie oświaty w Polsce –diagnoza, dylematy, możliwości*. Wyd. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2009.

Herbst, Mikołaj, red. *Decentralizacja oświaty*. T. VII. Biblioteczka Oświaty Samorządowej. Warszawa: ORE, 2012.

Herczyński, Jan i Aneta Sobotka. *Diagnoza zmian w sieci szkół podstawowych i gimnazjów w latach 2007–2012*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2014.
<http://eduentuzjasci.pl/pl/publikacje-ee-lista/raporty/188-raport-z-badania/diagnoza-zmian-w-sieci-szkol-podstawowych-i-gimnazjow-2007-2012/992-diagnoza-zmian-w-sieci-szkol-podstawowych-i-gimnazjow-2007-2012.html>.
Dostęp 16 stycznia 2015 r.

hooks, bell. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge, 1994.

hooks, bell. *Teoria feministyczna. Od marginesu do centrum*. Tłumaczyła Ewa Majewska. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2013.

hooks, bell. *Where We Stand: Class Matters*. 1 edition. New York: Routledge, 2000.

Illich, Ivan. *Celebrowanie świadomości*. Tłumaczył Aleksander Gomola. Poznań: Rebis, 1994.

Illich, Ivan. *Odszkolnić społeczeństwo*. Tłumaczył Łukasz Mojsak. Warszawa: Bęc Zmiana, 2010.

Kaszulanis, Magdalena. „Odkrywamy kartę, czym jest Karta Nauczyciela, co zawiera, dlaczego nie jest taka straszna, jaką ją media malują”. W *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, 162–185. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2013.

Kincheloe, Joe L. i Shirley R. Steinberg, red. *Cutting Class: Socioeconomic Status and Education*. 1 edition. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2007.

Kincheloe, Joe L. *Knowledge and Critical Pedagogy: An Introduction*. 2008 edition. Dordrecht: Springer, 2010.

Klus-Stańska, Dorota. „Szkoła, jakiej nie znałam: krótka historia poszukiwania pewnej alternatywy edukacyjnej”. W *Edukacyjne badania w działaniu*, pod redakcją Hany Červinkovej i Doroty Gołębnik, 306–336. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2013.

Kordasiewicz, Anna i Przemysław Sadura, red. *Edukacja obywatelska w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2013.

Koseła, Krzysztof. „Nauka szkolna i działania obywatelskie”. W *Edukacja obywatelska w działaniu*, pod redakcją Anny Kordasiewicz i Przemysława Sadury, 72–103. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2013.

Kostyło, Hanna. „Ivan Illich (1926–2002)”. W Ivan Illich. *Odszkolnić społeczeństwo*, 15–22. Warszawa: Bęc Zmiana, 2010.

Kuroń, Jacek. *Działanie. Jeśli nie panujemy nad swoim życiem, ono panuje nad nami*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie, 2002.

Kwieciński, Zbigniew. „Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki”. W *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, pod redakcją Bogusława Śliwerskiego, 205–220. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.

Likwidacja szkół podstawowych oraz przekazywanie szkół stowarzyszeniom – kontekst, proces i skutki przemian edukacyjnych w społecznościach lokalnych na podstawie analizy studiów przypadku. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2014.

McCann, Gerard i Stephen McCloskey, red. *Lokalnie – globalnie. Kluczowe zagadnienia studiów nad rozwojem*. Tłumaczyła Katarzyna Makaruk i Tomasz Krzyżanowski. Warszawa: Polska Akcja Humanitarna, 2010.

McLaren, Peter i Joe L. Kincheloe, red. *Critical Pedagogy: Where Are We Now?*. New York: Peter Lang International Academic Publishers, 2007.

McLaren, Peter. *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education, 6th Edition*. 6 edition. Boulder: Paradigm Publishers, 2014.

Mincer, Tadeusz. „Na ile globalna jest edukacja globalna?”. *Kultura – Historia – Globalizacja*, nr 14 (2013): 197–206.

Obidniak, Dorota, red. *Czytanki o edukacji. Dyskryminacja*. Warszawa: ZNP, 2011.

Popławski, Błażej i Katarzyna Szeniawska. *Gorzka czekolada. Społeczne aspekty uprawy kakao w Wybrzeżu Kości Słoniowej*. Warszawa: Polska Akcja Humanitarna, 2013.

Potulicka, Eugenia i Joanna Rutkowiak. *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.

Przewłocka, Jadwiga, Piotr Adamiak i Aleksandra Zając. *Życie codzienne organizacji pozarządowych w Polsce*. Warszawa: Stowarzyszenie Klon/Jawor, 2012.

Raport o stanie edukacji 2011. Kontynuacja przemian. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2012. <http://eduentuzjasci.pl/pl/raport-o-stanie-edukacji-2012/2-uncategorised/733-raport-o-stanie-edukacji-2011.html>. Dostęp 17 listopada 2014 r.

Rivoli, Pietra. *Śladami T-shirta: o tym, jak pewna ekonomistka badała rolę rynku, władzy i polityki w handlu światowym.* Tłumaczyła Hanna Simbierowicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.

Rosner, Andrzej. „Teremiski zmienia świat”. W Jacek Kuroń. *Rzeczpospolita dla moich wnuków*, 113–120. Warszawa: Rosner i Wspólnicy, 2004.

Rozwój edukacji globalnej w Polsce – perspektywy współpracy międzysektorowej. Warszawa: Grupa Zagranica, 2009. <http://tinyurl.com/nkn8ga2>. Dostęp 16 stycznia 2015 r.

Rudnicki, Paweł. „ASSA – »szkoła, która nie chciała być szkołą« – dwadzieścia lat później. Refleksje o mikroświecie edukacji wolnościowej”. W *Mikroświaty społeczne wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, pod redakcją Martyny Pryszmont-Ciesielskiej, 55–72. Wrocław: Libron, 2011.

Sadownik, Alicja. *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży.* Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW, 2011.

Shor, Ira. *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change.* Chicago–London: The University of Chicago Press, 1992.

Skura, Piotr. „Subwencja idzie za uczniem. Jak finansowana jest publiczna edukacja i niepubliczna”. W *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, 208–223. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2013.

Śliwerski, Bogusław. *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu – Księgarnia PWN.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.

Śliwerski, Bogusław. *Edukacja autorska.* Wyd. II. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008.

Śliwerski, Bogusław. *Klinika szkolnej demokracji.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008.

Średziński, Paweł, red. *Czy Afryka jest krajem?.* Warszawa: Fundacja „Afryka Inaczej”, 2011. <http://afryka.org/edukacja/poradnik.pdf>. Dostęp 10 lutego 2015 r.

Stańczyk, Piotr. *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy.* Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2013.

Szkudlarek, Tomasz. „Ku postmodernistycznej teorii edukacji: tezy pedagogii Henry’ego A. Giroux’a”. W *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Tomasz Szkudlarek i Bogusław Śliwerski, wyd. IV, 46–48. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.

Szkudlarek, Tomasz. „Po co nam dziś pedagogika krytyczna?”. W *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Henry A. Giroux i Lech Witkowski, 479–489. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.

Visvanathan, Nalini, Duggan, Lynn, Wiegiersma, Nan i Nisonoff, Laurie, red. *Kobiety, gender i globalny rozwój: wybór tekstów*. Tłumaczyła Agata Czarnacka, Hanna Jan-kowska i Magdalena Kowalska. Warszawa: Polska Akcja Humanitarna, 2012.

Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, 2011. http://www.tea.org.pl/userfiles/file/Wielka_nieobecna_raport.pdf. Dostęp 27 grudnia 2014 r.

Yunus, Muhammad. *Bankier ubogich. Historia mikrokredytu*. Tłumaczyła Ewa Jani-kowska. Warszawa: ConCorda, 2012.

Zwiernik, Jolanta. „Polityka rzeczy małych i projekt »Alternatywa w edukacji przed-szkolnej« w latach osiemdziesiątych XX w.: studium przypadku”. W *Edukacyjne ba-dania w działaniu*, pod redakcją Hany Červinkovej i Doroty Gołębniak, 337–356. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2013.

POSTKOLONIALNA EDUKACJA GLOBALNA W DZIAŁANIU: inicjatywy *Open Spaces for Dialogue and Enquiry* i *Through Other Eyes*¹

Magdalena Kuleta-Hulboj
Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski

Jak cytować: Kuleta-Hulboj, M. „Postkolonialna edukacja globalna w działaniu: inicjatywy *Open Spaces for Dialogue and Enquiry* i *Through Other Eyes*”. W: M. Kuleta-Hulboj i M. Gontarska (red.), *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*, 91–114. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2015.

Moja przygoda z edukacją globalną rozpoczęła się osiem lat temu na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego od nieśmiałych prób wprowadzania problematyki globalnej do programu ćwiczeń (później także wykładów) z pedagogiki społecznej, wtedy jeszcze przedmiotu obowiązkowego dla wszystkich studentek i studentów II roku. Jako że tematyka wydawała mi się ważna, a godzin zajęć w ramach pedagogiki społecznej nie było zbyt wiele do zagospodarowania, zaproponowałam wprowadzenie do oferty dydaktycznej Wydziału zajęć fakultatywnych „Globalizacja i edukacja – ku globalnemu obywatelstwu?”. Znak zapytania w nazwie przedmiotu był zamierzony – chodziło między innymi o rozważanie zasadności oraz znaczenia kategorii globalnego obywatelstwa. Forma zajęć była klasycznie akademicka, jeśli można to tak określić – w domu czytaliśmy wybrane przeze mnie fragmenty lektur, zaś podczas zajęć omawialiśmy je i dyskutowaliśmy na tematy zainspirowane lekturą. Edukacją globalną *per se* zajmowaliśmy się podczas dwóch półtoragodzinnych zajęć w semestrze. Najpierw z perspektywy *quasi*-teoretycznej,

¹ Bardzo dziękuję Marcie Gontarskiej, Barbarze Krawcowicz i Annie Steinhagen za wszystkie uwagi krytyczne do pierwszej wersji tego tekstu.

co było o tyle trudne, że w owym czasie polska literatura przedmiotu w zasadzie nie istniała², a na kolejnych zajęciach studenci i studentki doświadczali na sobie różnych ćwiczeń czy aktywności zaczerpniętych z materiałów organizacji pozarządowych.

Fakultet cieszył się zainteresowaniem przez dwa-trzy lata, ale ja zaczęłam mieć poczucie niedosytu i coraz liczniejsze wątpliwości. Dotyczyło to kilku problemów. Po pierwsze, coraz silniej doskwierał mi niedostatek podbudowy teoretycznej, w tym także pedagogicznej, różnorodnych działań i materiałów z zakresu edukacji globalnej, proponowanych przez organizacje pozarządowe, a także tej edukacji globalnej, którą próbowałam realizować ze studentami i studentkami podczas zajęć. Po drugie, coraz wyraźniejsze stawało się napięcie między uniwersalizmem a relatywizmem i poczucie, że projektujemy na cały świat zachodni sposób myślenia i wartościowania. Jednocześnie, nie potrafiłam znaleźć alternatywy dla totalnego relatywizmu i konstatacji, że „wszystko wolno” (które też nie są mi szczególnie bliskie). Po trzecie, wyraźnie odczuwałam, że – czasem niezależnie od moich wysiłków – punkt ciężkości zajęć przenosił się albo na aspekty czysto poznawcze, albo (częściej) na niedostatecznie przemyślany aktywizm. Zwrot w kierunku działania społecznego czy politycznego zdarzał się zwłaszcza wtedy, gdy w grupie dominowały osoby uprzednio zainteresowane tym tematem, czasem zaangażowane w jakieś działania na rzecz sprawiedliwego handlu, odpowiedzialnej konsumpcji czy współpracy rozwojowej. Tymczasem, zależało mi na względnej równowadze między zdobywaniem wiedzy a zmianą behawioralną. Nie chciałam – i nie chcę – by edukacja globalna sprowadzała się do narzucania studentkom i studentom określonego światopoglądu³. Po czwarte, coraz wyraźniej dostrzegałam potrzebę krytycznego spojrzenia na różnorodne formy działań, podejmowanych wobec mieszkańców mniej uprzywilejowanych regionów świata („globalnego Południa”)⁴ przez reprezentantów krajów zamoż-

2 Poza pracami Zygmunta Łomnego i Zbyszka Melosika, które z kolei nie miały zbyt wielu obszarów wspólnych z coraz bogatszą działalnością praktyczną organizacji pozarządowych, zajmujących się edukacją globalną. Zygmunt Łomny, red., *Budowa zaufania międzynarodowego celem edukacji globalnej: O pokojowy start ludzkości w XXI wiek: materiały z II Międzynarodowego Interdyscyplinarnego Sympozjum Opole 95* (Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 1996); Zygmunt Łomny, *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych* (Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 1995); Zbyszko Melosik, „Edukacja skierowana na świat» – ideał wychowawczy XXI wieku”, *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3 (1989); Zbyszko Melosik, „Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje”, w *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. Henryka Kwiatkowska (Warszawa: IHNOiT, 1994).

3 Douglas Bourn, *The theory and practice of development education: A pedagogy for global social justice* (London, New York: Routledge, 2014).

4 Dominujący w dyskursie rozwojowym dychotomiczny podział świata na globalną Północ i globalne Południe, który zastąpił dawniejsze kategoryzacje, takie jak kraje Pierwszego, Drugiego i Trzeciego Świata, czy też kraje rozwinięte i rozwijające się, jest obecnie coraz częściej kwestionowany

nych w ramach tak zwanej współpracy rozwojowej. Działań, które motywowane są dobrymi intencjami, ale przynoszą czasem niepożądane skutki. Chciałam, żeby moje studentki i studenci uczyli się to dostrzegać i podejmować przemyślane działania. Po piąte, poszukiwałam narzędzi, które pozwoliłyby na włączenie do debaty nawet skrajnych punktów widzenia – zamiast ich delegitymizacji. Co prawda, podczas moich zajęć oprócz głosów kwestionujących zasadność podejmowania edukacji globalnej na studiach pedagogicznych czy wyrażających brak zainteresowania wymiarem globalnym („co mnie to obchodzi, przecież mieszkam w Polsce”) nie pojawiły się wypowiedzi rasistowskie czy dyskryminujące, ale należy być na nie przygotowanym.

Stopniowo uświadamiałam sobie, czego oczekuję od tego kursu w kontekście celów i całego procesu uczenia się. Coraz ważniejsze stawało się dla mnie rozwijanie intelektualnej niezależności w myśleniu o problemach globalnych, krytycznego podejścia do uczenia się, a także kształtowanie osobistego stosunku do omawianych zagadnień, własnej refleksji uczestników i uczestniczek, powiązania procesu uczenia się z ich biografią osobistą i zawodową.

Z dzisiejszej perspektywy widzę, że część błędów, jakie popełniłam, wynikała z mojego niedoświadczenia i niedostatecznego rozpoznania problematyki edukacji globalnej. A przecież nie było to dla mnie całkowite *novum* – miałam za sobą liczne lektury, kilkuletnie doświadczenie dydaktyczne, wykształcenie socjologiczne i pedagogiczne. Chcę tu podkreślić, jak niełatwy jest to obszar działań dydaktycznych i jak ważne jest gruntowne przemyślenie własnych założeń, oczekiwań i możliwości oraz analiza potencjału i ograniczeń różnorodnych ścieżek, jakimi możemy podążać, realizując edukację globalną.

W rozstrzygnięciu moich wątpliwości i uzyskaniu odpowiedzi na wiele pytań pomogła mi postkolonialna edukacja globalna. Nie zamierzam przekonywać, że jest to koncepcja rozwiązująca wszystkie problemy, bo – choć rzeczywiście oferuje wiele propozycji przewyższających ograniczenia różnych odmian edukacji globalnej – sama także rodzi kolejne pytania i dylematy. Dla mnie stała się na tyle inspirująca, że posłużyła do gruntownego przebudowania moich działań dydaktycznych z zakresu edukacji globalnej.

z różnych perspektyw. O problematyzacji tej dychotomii, zob. np. Helen Young, „Naming the world: Coming to terms with complexity”, *Policy & Practice: A Development Education Review* 10 (Spring 2010) oraz tekst Marcina Starnawskiego w tym tomie.

Wyobraźnia skolonizowana, czyli jakiego koloru jest kukurydza?

Postkolonialna edukacja globalna to koncepcja rozwijana przez Vanessę Andreotti, jedną z najbardziej znanych dziś autorek zajmujących się edukacją globalną⁵. Jest to nie tylko pewien konstrukt teoretyczny, ale, przede wszystkim, wywiedziona z określonych założeń teoretycznych propozycja działań edukacyjnych, niemal „gotowych do zastosowania”, co jest jej niebagatelną zaletą. Jak pisze V. Andreotti we wstępie do książki *Actionable Postcolonial Theory in Education*, jest to postkolonialny projekt edukacyjny, budowany w odpowiedzi na ograniczenia i niepożądane konsekwencje uniwersalistycznych, humanistycznych i liberalnych modeli edukacji globalnej⁶. W zamierzeniach autorki, ma to być działanie „poszerzające ramy odniesienia i zachowujące etyczną postawę wobec Innego”⁷, próba takiej edukacji, która – odnosząc się do zalet i ograniczeń różnych koncepcji teoretycznych – przezwycięży dominację, etnocentryzm, przymus i obojętność wobec różnicy, charakteryzujące, zdaniem V. Andreotti, współczesną edukację zachodnią.

Punktem wyjścia dla analizy propozycji V. Andreotti można uczynić przywołaną przez nią w cytowanej książce (i w jej praktyce dydaktycznej) metaforę kukurydzy⁸. Na prośbę o odpowiedź na zadane w podtytule pytanie o kolor kukurydzy większość czytelniczek i czytelników z zachodniego kręgu kulturowego odpowie prawdopodobnie dość jednomyślnie – kukurydza jest żółta. Tak też odpowiadają moi studenci i studentki. Tymczasem w wielu regionach świata żółta kukurydza jest tylko jedną z wielu odmian kolorystycznych tej rośliny – od białych po ciemnofioletowe i brunatne. Dominacja żółtej kukurydzy w wyobraźni ludzi Zachodu i nasze

5 Sama V. Andreotti w swoich tekstach pisze zarówno o edukacji globalnej, jak i globalnej edukacji obywatelskiej oraz edukacji rozwojowej, nie wprowadzając precyzyjnego rozróżnienia między nimi, często traktując je zamiennie. W 2008 r. podczas sympozjum *Becoming a Global Citizen* w Espoo w Finlandii zdefiniowała edukację globalną jako termin parasolowy, obejmujący swym zakresem – przynajmniej częściowo – wiele innych edukacji „przymiotnikowych”, w tym edukację rozwojową, globalną edukację obywatelską, edukację międzykulturową, o prawach człowieka, dla zrównoważonego rozwoju. Zob. Vanessa Andreotti, „Global Education, Social Change and Teacher Education: The Importance of Theory” in *Proceedings of the International Symposium on Competencies of Global Citizens*, ed. Liisa Jääskeläinen, Taina Kaivola, Eddie O’Loughlin, Liam Wegimont (Global Education Network Europe, 2011), www.gene.eu, dostęp 17 grudnia 2014r. Ponieważ termin „edukacja globalna” jest w Polsce już dość silnie zakorzeniony, zarówno w literaturze przedmiotu, jak i podstawie programowej, będę posługiwała się właśnie nim.

6 Vanessa Andreotti, *Actionable postcolonial theory in education* (New York: Palgrave Macmillan, 2011).

7 Tamże, 6.

8 Tamże, 4 i nast.

zaskoczenie jej faktyczną różnorodnością kolorystyczną służy V. Andreotti do zilustrowania zasadniczego problemu – zinstytucjonalizowanej, globalnej hegemonii zachodniej, oświeceniowej epistemologii, która jest etnocentryczna i uniwersalistyczna, która postrzega różnicę lub odmienność albo jako dewiację, budzącą niepokój, albo niewiele znaczący ornament. Jeden z lokalnych punktów widzenia („ta kukurydza jest żółta”) rzutowany jest na pozostałe jako globalny i uniwersalny („każda kukurydza jest żółta”). Co prawda, każda odmiana kolorystyczna kukurydzy może być etnocentryczna, ale – jak zauważa V. Andreotti – akurat żółta kukurydza ma władzę definiowania i nadawania znaczeń, dystrybucji bogactwa i pracy, ustanawiania praw, jako że wszystko dzieje się w określonym kontekście historycznym i społeczno-kulturowym – w kontekście kolonializmu i imperializmu. Zatem, etnocentryzm hegemonistycznej żółtej kukurydzy ma jednak zupełnie inny charakter i konsekwencje niż etnocentryzm słabszych odmian, które są znacznie bardziej podatne na przemoc epistemiczną⁹.

Czyniąc dalszy użytek z metafory, V. Andreotti wskazuje także na możliwe konsekwencje hegemonii żółtej kukurydzy i ambiwalentnej relacji między nią a innymi kolorami (tu odwołuje się do kategorii ambiwalencji w relacji między kolonizatorem a kolonizowanym Homiego K. Bhabhy¹⁰):

- tendencja do postrzegania kolorowych odmian w kategoriach deficytów (jako nie-żółte) i chęć pomocy w wyrównaniu tych braków, w zmianie koloru na żółty (przykładem mogą być paternalistyczne praktyki wspomagające asymilację do kultury dominującej);
- tendencja do postrzegania kolorów innych odmian jako czysto dekoracyjnego dodatku i projektowania swojej rzekomo uniwersalnej natury na wszystkie odmiany (np. „Bez względu na kolor wszyscy jesteśmy tacy sami”);
- tendencja do przyjęcia przez wiele kolorowych kolb punktu widzenia żółtych i postrzeganie się ich oczami jako pozbawionych czegoś ważnego, co owocuje poczuciem niższości i chęcią zmiany koloru (internalizacja opresji);
- tendencja niektórych kolorowych kolb do oporu wobec hegemonii żółtej kukurydzy przez reafirmację ich własnych kolorów, co jest prostą strategią odwróconego etnocentryzmu, ciągle uwięzionego w logikę żółtej kukurydzy,

9 Tamże, 4.

10 Homi K. Bhabha, *Miejsca kultury*, tłum. Tomasz Dobrogoszcz, Seria Cultura (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010).

i „zawodzi, jeśli idzie o możliwość wyłonienia się alternatyw dla etnocentryzmu i hegemonii”¹¹.

Właśnie te nieetnocentryczne i niehegemonistyczne alternatywy ma na uwadze V. Andreotti, proponując postkolonialną edukację globalną. Pisząc o pedagogicznym wykorzystaniu metafory kukurydzy, wskazuje na konieczność wyposażenia wszystkich odmian kolorystycznych we wrażliwość na różnicę, oduczenia „epistemologicznej arogancji”¹² i rozwinięcia umiejętności słuchania innych kolorów. Postuluje też nauczenie powstrzymywania się od chęci projektowania perspektywy żółtych kolb oraz podejmowania takich relacji z innymi kolorami, w których w sposób równoprawny traktowane będą różne sposoby wiedzy, myślenia i bycia w świecie, bez dążenia do konsensusu czy wspólnej tożsamości. Warunkiem jest uznanie innych odmian kolorystycznych za – jednocześnie – równe i różne od żółtej. Równe, czyli nie gorsze, nieobarczone brakami, dzięki czemu minimalizowana może być chęć upodobnienia wszystkich do jednego wzorca; różne, czyli mające odmienny punkt widzenia, co zapobiega projektowaniu jednej perspektywy jako uniwersalnej i naturalnej¹³. Dzięki temu możliwa będzie pozbawiona przemo- cy, dialogiczna relacja z Innym oraz pluralistyczny, wielogłosowy dyskurs.

Ta postkolonialna pedagogia przyjmuje – za Boaventurą de Sousa Santosem¹⁴ – tymczasowe, paradoksalne założenie: ogólną epistemologię głoszącą niemożliwość jakichkolwiek ogólnych epistemologii¹⁵.

Postkolonialna edukacja globalna, czyli jak przezwyciężyć epistemologiczną arogancję globalnej Północy?

Analizując z perspektywy teorii postkolonialnych politykę i praktykę edukacyjną z zakresu edukacji globalnej, V. Andreotti podkreśla, że humanistyczne i neoliberalne odmiany tej edukacji nie poruszają wielu kluczowych problemów, takich jak historyczne i społeczno-kulturowe źródła obecnych nierówności w dostępie do władzy i bogactwa czy uznanie przez globalną Północ swego uwikłania w te nierówności i epistemiczną przemoc imperializmu. Zamiast otwarcia i uważności na różnicę, proponują one uniwersalistyczny i etnocentryczny punkt widzenia,

11 Andreotti, *Actionable postcolonial theory in education*, 4.

12 Tamże, 6.

13 Tamże.

14 Boaventura de Sousa Santos, „Beyond Abyssal Thinking. From Global Lines to Ecologies of Knowledges”, *Review* XXX, no. 1 (2007), http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Beyond_Abyssal_Thinking_Review_2007.PDF, dostęp 5 lutego 2015 r.

15 Andreotti, *Actionable postcolonial theory in education*.

projektując zachodnie wartości, wierzenia i tradycje jako uniwersalne oraz dążą do konsensusu nawet za cenę zagłuszenia odmiennych głosów.

Propozycja postkolonialnej edukacji globalnej, którą we wcześniejszych tekstach autorka określonej mianem krytycznej¹⁶, wyrosła jako konstruktywna opozycja dla zasygnalizowanych wyżej podejść, jako alternatywa dla kolejnej „cywilizacyjnej misji” stanowiącej „brzemie białego człowieka”, niosącego światu pomoc, edukację i kulturę, misji podejmowanej w dobrych intencjach, która w gruncie rzeczy reprodukuje i podtrzymuje neokolonialną przemoc i relacje władzy¹⁷. W koncepcji V. Andreotti, postkolonialna edukacja globalna ma otworzyć naszą wyobraźnię na różnicę, pomóc w dostrzeżeniu historycznego i kulturowego usytuowania wiedzy wytwarzanej przez różne społeczności oraz w uznaniu jej równego statusu¹⁸. Jest to projekt takiej edukacji, która nie będzie hegemonistyczna, paternalistyczna, etnocentryczna, uniwersalizująca i ahistoryczna, która nie będzie utrzymywała istniejących nierówności i pomagała zaadaptować się do świata, tylko przyczyni się do fundamentalnej zmiany indywidualnej i społecznej¹⁹.

Odwołując się do poststrukturalizmu, teorii postmodernistycznych, pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej oraz dyskursywnej odmiany postkolonializmu (Edwarda Saïda, Homiego K. Bhabhy i, przede wszystkim, Gayatri Ch. Spivak), fundamentem swojej koncepcji V. Andreotti czyni etyczny imperatyw odpowiedzialności, ideę sprawiedliwości globalnej i dobrowolny dialog między globalną Północą i globalnym Południem.

Zasada odpowiedzialności wywiedziona jest z tekstów G. Spivak²⁰ i odnosi się nie do odpowiedzialności **za** Innego, jak w „miękkich” podejściach w edukacji globalnej („jesteśmy odpowiedzialne za kolorowe kolby kukurydzy, bo one nie są żółte i jest im trudniej, a przecież wszystkie mamy tę samą kukurydzianą naturę”), ale do odpowiedzialności **wobec** Innego („jako żółte kolby mamy swój udział w podtrzymywaniu przekonania o wyższości żółtej odmiany, jesteśmy zatem współodpowiedzialne za krzywdy wyrządzone kolorowym i zobowiązane do zmiany relacji między nami”). To rozróżnienie jest niezwykle istotne – odpowiedzialność wobec

16 Vanessa Andreotti, „Soft versus critical global citizenship education”, *Development Education: Policy & Practice* 3 (2006).

17 Tamże, 41.

18 Andreotti, *Actionable postcolonial theory in education*, 7.

19 Vanessa Andreotti, „Critical Literacy: Theories and Practices in Development Education”, *Policy & Practice: A Development Education Review* 14, Autumn (2014), <http://www.developmenteeducationreview.com>, dostęp 1 lutego 2015 r.

20 M.in. Gayatri Ch. Spivak, „Righting wrongs”. *The South Atlantic Quarterly* 103 (2/3).

Innego związana jest ze świadomością uwikłania w procesy kolonializmu i imperializmu oraz z poczuciem solidarności z Innym, która wynika z postrzegania globalnych obywateli jako członków zróżnicowanej planetarnej wspólnoty, którzy nie są samowystarczalni, ale współzależni, i odpowiedzialnie, solidarnie współpracują, między innymi na rzecz transformacji – siebie i świata, w którym żyją²¹.

Natomiast dobrowolny dialog między globalną Północą a globalnym Południem winien być prowadzony na równych zasadach, obowiązujących wszystkie strony i oparty na fundamentalnym prawie Innego do niezgody, do odmiennego stanowiska, do uznania odmiennych systemów wiedzy i reprezentacji. Innymi słowy, żółte kolby mają dostrzec, że są jedną z wielu odmian kolorystycznych, że każda z tych odmian ma inny, lokalnie konstruowany, ale równoprawny punkt widzenia, którego nie muszą ani uwspólniać ani upodabniać do siebie.

By założenia wprowadzić w życie, postkolonialna edukacja globalna stawia przed sobą zadanie kształtowania kompetencji krytycznych i etycznego zaangażowania w problemy globalne, co zaowocować może fundamentalną zmianą strukturalną i społeczną, transformacją sposobów produkcji wiedzy, stosunków władzy i dominacji oraz relacji międzyludzkich.

Kompetencje krytyczne rozumiane są przez V. Andreotti jako umiejętność rozpoznawania ontologicznych i epistemologicznych założeń różnych perspektyw czy punktów widzenia, zdolność odkrywania ich źródeł społeczno-kulturowych, a także potencjalnych konsekwencji w wymiarze lokalnym i globalnym, obecnie i w przyszłości. To również odkrywanie innych sposobów rozumienia, uczenie się widzenia świata „na opak”. Kategoria ta podkreśla społeczny, kulturowy i historyczny wymiar procesu konstruowania rzeczywistości oraz ograniczenia i niedostatki każdego systemu znaczeń i reprezentacji. Kwestionuje założenie, że znaczenie jest obiektywne i oczywiste, akcentuje natomiast wielość perspektyw i punktów widzenia, promuje otwartość na to, co nieznanne, na wypieraną i marginalizowaną wiedzę²². Kompetencje krytyczne w ujęciu V. Andreotti to edukacyjna praktyka krytycznej analizy różnych systemów wiedzy, ich uwarunkowań, możliwości i ograniczeń, w bezpiecznych „edukacyjnych przestrzeniach niezgody”²³. Szczególna uwaga przywiązywana jest do problemu historycznej i kulturowej produkcji wiedzy/władzy.

Kompetencje krytyczne rozwijane w praktyce edukacyjnej pozwalają na przewyższenie ograniczeń „miękkich” nurtów edukacji globalnej, zwłaszcza

21 Andreotti, *Actionable postcolonial theory in education*, 94.

22 Andreotti, *Critical literacy: Theories and Practices*, 13–15.

23 Tamże, 26.

„hegemonistycznego etnocentryzmu oświeceniowego humanizmu”²⁴, który utrudnia dostrzeżenie podejść oferujących alternatywne do dominujących sposoby konceptualizacji rozwoju czy wiedzy, a także uniemożliwia usłyszenie różnorodnych głosów z globalnego Południa. Eksplorowanie odmiennych systemów wiedzy, ich ograniczeń i mocnych stron, wraz z dekonstrukcją własnego punktu widzenia i dostrzeżeniem jego zagnieżdżenia w określonej kulturze, czasie i przestrzeni prowadzi do uczenia się myślenia „na opak”, do poszerzenia horyzontów myślenia, do transformacji perspektyw, tożsamości i relacji z innymi. Dzięki analizie różnorodnych założeń i konsekwencji odmiennych punktów widzenia, jednostka może podejmować bardziej przemyślane decyzje dotyczące swego zaangażowania w problemy tak globalne, jak i lokalne, a zaangażowanie to nie będzie motywowane miłosierdziem czy humanitaryzmem (nierzadko paternalistycznym i podtrzymującym dominację), ale poczuciem solidarności i odpowiedzialności wobec Innego.

Kreowanie edukacyjnych przestrzeni dialogu i niezgody

Jak wspomniałam, V. Andreotti nie poprzestaje na opisaniu teoretycznych założeń i celów postkolonialnej edukacji globalnej, ale konstruuje różnorodne metody i techniki edukacyjne, wykorzystywane przez nią samą w pracy z przyszłymi nauczycielami i nauczycielkami. Dwie najbardziej rozbudowane i najbardziej znane to projekty „Otwarte Przestrzenie Dialogu i Dociekań” (*Open Spaces for Dialogue and Enquiry*, OSDE)²⁵ i „Oczyrna Innymi” (*Through Other Eyes*, TOE)²⁶. Są to inicjatywy edukacyjne współtworzone przez V. Andreotti w latach 2005–2008, które oferują zestaw określonych procedur i różnorodnych materiałów pomocniczych, a dostępne są bezpłatnie dla wszystkich zainteresowanych na stronach internetowych (www.osdemethodology.org.uk i www.throughothereyes.org.uk²⁷). Zamieszczone tam materiały można pobierać, wykorzystywać, modyfikować i adaptować do potrzeb konkretnej grupy. Oba projekty stanowią znakomitą, choć nie jedyną, egzemplifikację postkolonialnej edukacji globalnej. Autorka precyzyjnie przekłada kategorie teoretyczne na metody i techniki pedagogiczne możliwe do zastosowania w codziennej praktyce edukacyjnej. Nie oznacza to wszakże, że łatwo je

24 Andreotti, *Actionable postcolonial theory in education*, 3–6.

25 *Critical Literacy in Global Citizenship Education: Professional Development Resource Pack*, www.osdemethodology.org.uk, dostęp 17 kwietnia 2014 r.

26 Vanessa Andreotti and Lynn M. de Souza, *Learning to read the world Through Other Eyes* (Derby: Global Education, 2008).

27 Od jakiegoś czasu strona projektu „Through Other Eyes” nie działa.

zastosować. Wręcz przeciwnie – obie propozycje wymagają zarówno od osób realizujących tę odmianę edukacji globalnej, jak i od samych uczniów i uczennic wiele pracy i zaangażowania, a przede wszystkim – otwartości na różnicę, przyzwolenia na niepewność i niezgodę oraz gotowości do kwestionowania własnego sposobu myślenia.

Zarówno OSDE, jak i TOE zmierzają do stworzenia szczególnej przestrzeni edukacyjnej, w której możliwe będzie – podobnie jak w metodzie dociekań filozoficznych M. Lipmana²⁸, inspiracje którą są widoczne w obu opisywanych propozycjach – prowadzenie dialogu i uczenie się w dialogu: ze sobą i z Innym.

Open Spaces for Dialogue and Enquiry

Podstawowym celem OSDE jest, przede wszystkim, kształtowanie i rozwijanie kompetencji krytycznych (*critical literacy*) i umiejętności niezależnego myślenia, które są, zdaniem V. Andreotti, niezbędne do życia w globalnym, zróżnicowanym społeczeństwie pełnym nierówności społeczno-ekonomicznych. Chodzi tu o umiejętność krytycznego spojrzenia i analizowania lokalnych i globalnych problemów, dostrzegania ich złożonych uwarunkowań, także w kontekście relacji wiedza-władza. Jak zauważa autorka, kompetencje krytyczne są jednym z warunków nawiązania etycznej relacji z Innym, z globalnym Południem²⁹.

OSDE ma za zadanie ułatwić – dzięki określonej procedurze, wskazówkom, materiałom pomocniczym przeznaczonym dla różnych grup wiekowych – stworzenie „edukacyjnych przestrzeni niezgody”, tytułowych „otwartych przestrzeni dialogu i dociekania”, w których możliwe będzie podejmowanie krytycznych analiz różnych punktów widzenia, odmiennych perspektyw czy światopoglądów, dekonstrukcja zarówno dominujących, jak i mniejszościowych dyskursów. Ma to pomóc w nauczaniu się życia ze złożonością i różnorodnością w świecie, w którym nie ma jasnych i pewnych odpowiedzi, w którym ludzie są od siebie wzajemnie zależni znacznie bardziej niż kiedykolwiek w przeszłości. Chodzi także o przyjrzenie się własnemu uwikłaniu w bolączki współczesności, ich historycznym źródłom, obecnym przyczynom oraz możliwym konsekwencjom współcześnie i w przyszłości.

Budowanie tych przestrzeni opiera się na kilku podstawowych założeniach, dotyczących natury wiedzy i relacji między uczestnikami, które są wywiedzione z dyskursywnej odmiany postkolonializmu³⁰. Po pierwsze, zakłada się, że każda osoba

28 Por. tekst Gabrieli Lipskiej-Badoti w tym tomie.

29 Andreotti, *Soft versus critical global citizenship education*, 49.

30 Andreotti, *Actionable postcolonial theory in education*, 14–17.

uczestnicząca w tym procesie edukacyjnym wnosi doń pewną ważną, uprawnioną wiedzę, budowaną przez całe dotychczasowe życie. Po drugie, nikt (także nauczyciel czy nauczycielka) nie może uzurpować sobie prawa do pełnej i uniwersalnej wiedzy. Wszelka wiedza jest zawsze częściowa i zależna od kontekstu – społecznego, kulturowego, historycznego, politycznego etc. – w którym żyjemy, nigdy zatem nie będziemy w stanie zbudować pełnego obrazu rzeczywistości (nie oznacza to założenia, że tzw. obiektywna rzeczywistość nie istnieje). Po trzecie, każda wiedza może być zakwestionowana – właśnie dlatego, że jest niepełna i zależna od kontekstu. Wszelkie wnioski są więc tymczasowe i możliwe do zakwestionowania. Te założenia proponowane są uczestnikom i uczestniczkom procesu edukacyjnego i akceptowane w procesie negocjacji – odgórne ich narzucenie zaburzyłoby lub wręcz zniweczyło próby budowania „otwartych przestrzeni”.

Oprócz tego, dla powodzenia całego procesu edukacyjnego i podejmowania krytycznych analiz oraz dekonstrukcji różnych stanowisk ważne są następujące zasady, także dyskutowane i proponowane grupie do akceptacji:

- otwartość – na różnicę, dysonans poznawczy, konflikt, na brak wspólnych wniosków czy wspólnych rozwiązań – chodzi bowiem o eksplorację różnych perspektyw i kwestionowanie tego, co oczywiste, a nie o wypracowanie konsensusu;
- dobrowolność i minimalizowanie nierówności władzy przez zapewnienie maksymalnie równorzędnych pozycji uczestników, wyeliminowanie narzędzi kontroli typu oceny, sprawdzanie obecności etc.;
- koncentracja na współpracy w zadawaniu pytań i poszukiwaniu odpowiedzi.

Kluczową strategią edukacyjną jest analiza źródeł i założeń oraz możliwych konsekwencji różnych perspektyw, „stanowisk czy dyskursów, zarówno dziś, jak i w przeszłości/przyszłości, w skali lokalnej i globalnej. Nieustannie zadawane są pytania „Skąd się to wzięło?“, „Jakie to ma źródła?“ (w odniesieniu do kolektywnych narracji), „Dokąd nas to prowadzi?“ (w kontekście ich implikacji społecznych, kulturowych, politycznych czy środowiskowych).

Projekt *Open Spaces for Dialogue and Enquiry* proponuje określoną procedurę, wspomagającą proces nabywania kompetencji krytycznych i rozwoju niezależnego, krytycznego myślenia, składającą się z 6 kroków, z których część traktowana jest jako konieczna, a pozostałe jako opcjonalne:

1. Bodziec, którego celem jest wywołanie dysonansu, zwrócenie uwagi uczniów i uczennic na złożoność problemu, a także zainteresowanie tematem zajęć.
2. Skąd wiemy to, co wiemy? – to ćwiczenie mające na celu odkrycie przez uczestników i uczestniczki źródeł dominujących i alternatywnych perspektyw patrzenia

- na problem będący tematem zajęć, by umożliwić im podejmowanie bardziej świadomych decyzji, opartych na szerszych lub bogatszych informacjach.
3. Refleksyjne pytania – w tej części zajęć uczniowie i uczennice mają możliwość zastanowienia się nad własnym sposobem myślenia i jego uwarunkowaniami, a także dostrzeżenia możliwych sprzeczności i ograniczeń własnej perspektywy.
 4. Grupowe dyskusje wokół zaproponowanych pytań – ich zadaniem jest przede wszystkim poznanie innych punktów widzenia, analiza założeń, implikacji, sprzeczności różnych stanowisk w dialogu z pozostałymi uczestnikami i uczestniczkami zajęć. Jest to także uczenie się radzenia sobie z niepewnością, złożonością, odmiennością i konfliktem.
 5. Rozwiązywanie problemów, symulacje – uczniowie i uczennice mają możliwość zastosowania zdobytych umiejętności do rozwiązania konkretnych problemów edukacyjnych, do symulacji procesu decyzyjnego w określonych sytuacjach.
 6. Podsumowanie – będące refleksją nad całym procesem edukacyjnym, nad zdobytymi umiejętnościami czy wiedzą, nad procesem tworzenia bezpiecznej przestrzeni³¹.

W opisanych wyżej kolejnych krokach uczestnicy i uczestniczki zajęć analizują, dekonstruują i rekonstruują różnorodne sposoby myślenia o takich zagadnieniach, jak kultura, rozwój, postępek, cywilizacja, edukacja, ubóstwo i nierówności, terroryzm, sprawiedliwość globalna, konsumpcjonizm. Lista tych zagadnień jest otwarta, to tylko propozycja i zachęta do samodzielnych poszukiwań i tworzenia scenariuszy dostosowanych do potrzeb grupy, z którą pracujemy.

Through Other Eyes

Podczas gdy OSDE eksploruje przede wszystkim różnorodne perspektywy w ramach zachodniego sposobu myślenia, *Through Other Eyes* (TOE) to projekt edukacyjny odkrywający przed uczącymi się odmienne epistemologie, włączający nieznanne systemy wiedzy grup odmiennych kulturowo. Są to przede wszystkim epistemologie ludności rdzennej (Maorysi, Aborygeni, Indianie z Ameryki Południowej) i sposoby postrzegania przez te grupy zagadnień globalnych. TOE proponuje zestaw procedur skoncentrowanych wokół czterech tematów dotyczących problemów globalnych (edukacja, rozwój, równość i ubóstwo), które kreuja przestrzeń edukacyjną umożliwiającą prowadzenie dialogu zarówno z innymi sposobami poznania, jak i z naszym własnym. Podobnie jak w przypadku *Open Spaces for Dialogue and Enquiry*, podstawowym celem *Through Other Eyes* jest poszerzanie

31 *Critical Literacy in Global Citizenship*, 5.

ram odniesienia – poznawczego i etycznego. Wśród szczegółowych celów jest problematyka i krytyczna analiza ukrytych założeń, na których ufundowana jest edukacja globalna, dekonstrukcja własnej perspektywy uczących się oraz przyjęcie się analizowanym problemom z punktu widzenia odmiennych systemów wiedzy, dostrzeżenie ich możliwych reinterpretacji opartych na odmiennych założeniach epistemologicznych. Dzięki temu, można będzie uniknąć wzmocnienia przekonania o wyższości kultury zachodniej i jej uniwersalizmie, które prowadzić może do reprodukcji nierównych relacji władzy, utrudni dialog i podtrzymywania hegemonii i dominacji Zachodu pod płaszczykiem działań na rzecz globalnego Południa³².

Jak piszą autorzy we wprowadzeniu do publikacji, skonstruowany przez nich zestaw procedur i ćwiczeń ma pomóc w zrozumieniu wpływu języka, systemu przekonań, wartości i wiedzy na nasz sposób interpretacji świata. Ma on także wypunktować, w jak odmienny sposób różne grupy i społeczności mogą rozumieć różnorodne kwestie związane z rozwojem oraz konsekwencje tych odmienności dla agendy rozwojowej. Celem ćwiczeń jest również umożliwienie krytycznej analizy różnych stanowisk i interpretacji przez identyfikowanie ukrytych założeń, ich źródeł i potencjalnych implikacji. Mają one także sprzyjać refleksji nad warunkami prawdziwie równego dialogu, etycznego zaangażowania i wzajemnego uczenia się³³.

Zarówno w OSDE, jak i w TOE, najważniejszą strategią edukacyjną jest ciągłe zadawanie pytań, analizowanie społeczno-kulturowych i historycznych źródeł rozmaitych założeń odmiennych punktów widzenia i identyfikowanie ich możliwych konsekwencji. Podstawowe metody edukacyjne to indywidualna refleksja i dziennik (*learning diary*), w którym zapisywane są odpowiedzi na pytania, własne komentarze uczących się, analizy problemowe etc.³⁴.

Dla każdego z czterech tematów autorzy proponują scenariusz złożony z sześciu elementów, stanowiących kolejne fazy całego procesu (bodziec, „dominujące perspektywy”, „odmienne perspektywy”, „oczyma Innych”, studia przypadków i „czytanie świata na nowo”), w który wbudowują cztery rodzaje uczenia się, przywoływane za G. Spivak:

- od-uczenie się (*learning to unlearn*), czyli dostrzeżenie własnej perspektywy jako jednej z możliwych, uwarunkowanej historycznie, społecznie i kulturowo; jako

32 Andreotti and de Souza, *Learning to read the world Through Other Eyes*, 1–3.

33 Tamże.

34 Na stronie internetowej projektu zamieszczone były dodatkowe materiały video, do pracy grupowej w klasie szkolnej etc. – obecnie, jak wspomniałam wcześniej, strona internetowa nie działa.

kulturowego bagażu, który oddziałuje na to, co widzimy, kim jesteśmy i jak myślimy. To dekonstrukcja własnego punktu widzenia, realizowana podczas dwóch pierwszych elementów scenariusza;

- uczenie się słuchania (*learning to listen*), czyli dostrzegania skutków i ograniczeń naszej perspektywy oraz otwarcia na inne możliwości. Ten rodzaj uczenia się zachodzić ma, przede wszystkim, podczas trzeciego i czwartego elementu, w których konfrontowani jesteśmy z metaforami i analogiami re-prezentującymi punkty widzenia ludności rdzennej i cytowanymi bezpośrednio wypowiedziami osób należących do społeczności tubylczych.
- uczenie się uczenia od Innych/od podporządkowanych (*learning to learn (from below)*) – jest to proces modyfikowania własnej perspektywy, pogłębienia naszego rozumienia siebie, Innych i świata, oraz tworzenie nowych sposobów rozumienia. Chodzi tu także o nauczenie się, by nie dążyć do upodabniania innych do siebie i czuć się komfortowo, mimo przekraczania granic strefy komfortu poznawczego. Proces ten jest realizowany podczas analiz studiów przypadku, np. temat rozwoju analizowany jest w odniesieniu do wysiedleń ludności Basarwa, zapoczątkowanych odkryciem złóż diamentów na zamieszkiwanych przez nich ziemiach. Autorzy proponują refleksję nad sposobami rozumienia kategorii rozwoju, implikacjami określonej definicji rozwoju dla poczucia tożsamości, relacji międzygrupowych czy działań podejmowanych na rzecz rozwoju przez globalną Północ i przez ludność rdzenną.
- uczenie się zastosowania rezultatów całego procesu uczenia się (*learning to reach out*) – w życiu codziennym, osobistym i zawodowym, w odniesieniu do naszych kontaktów interpersonalnych, także relacji z uczniami i uczennicami. Ma to być ciągła refleksja i eksploracja nowych sposobów bycia i myślenia, a także kształtowanie otwartości na nieprzewidywalne rezultaty wzajemnego uczenia się – z Innymi i od Innych. Służy temu ostatni element scenariusza, „czytanie świata na nowo”³⁵.

Wykorzystując zaproponowaną przez autorów metaforę przekraczania rzeki, ilustrującą cały proces edukacyjny inicjowany przez TOE, można go w skrótowy sposób opisać następująco: zanim wybierzesz się w podróż przez rzekę, sprawdź swój bagaż, przeanalizuj główne możliwości przekroczenia rzeki, stwórz mapę, uwzględniając alternatywne drogi, zastanów się nad innymi kierunkami i dopiero wtedy podejmij decyzję, dokąd i którędy pójść³⁶.

35 Tamże.

36 Tamże.

Podstawowe różnice między obiema metodami polegają przede wszystkim na tym, że TOE jest znacznie bardziej skoncentrowane na włączaniu systemów wiedzy i sposobów poznania ludności rdzennej i jest zaprojektowane w taki sposób, by można było z powodzeniem zastosować je w autoedukacji, podczas gdy OSDE wykorzystuje potencjał grupy i grupowych dyskusji. Pojawiają się w OSDE materiały prezentujące punkt widzenia ludności rdzennej, są one jednak używane przede wszystkim jako bodziec stymulujący proces krytycznej refleksji, natomiast punkt ciężkości spoczywa na dialogu między członkami grupy, w którym analizowane są także perspektywy samych uczestników i uczestniczek.

Obie inicjatywy ufundowane są na podejrzliwości żywionej wobec zachodniego, europocentrycznego sposobu poznania, choć jednocześnie, co przyznaje sama V. Andreotti, wykorzystują zachodnie koncepcje epistemologiczne, np. poststrukturalizm, do krytyki tegoż³⁷.

Tym, co wydało mi się szczególnie cenne i inspirujące, jest to, że zarówno *Open Spaces for Dialogue and Enquiry*, jak i *Through Other Eyes* pomagają dostrzec i doświadczyć, że nasza perspektywa jest jedną z wielu i wiąże się z tym, skąd społecznie, kulturowo i historycznie pochodzimy; że to nasz bagaż kulturowy, język, systemy wierzeń, reprezentacji i wartości kształtują nasz sposób interpretowania świata. Są okazją do uczenia się w dialogu i poprzez dialog, a także otwarcia na różnicę, w tym na brak konsensusu jako rezultatu dialogu. Nie chodzi w nich o dochodzenie do wspólnych wniosków czy wypracowanie wspólnego rozwiązania, tylko o eksplorowanie i analizowanie różnych perspektyw, odkrywanie nowych sposobów rozumienia i postrzegania świata oraz przekształcanie własnych. Pozwalają w bezpiecznej przestrzeni doświadczyć niezgody i konfliktu, które wykorzystywane są jako okazja do uczenia się³⁸. Dzięki temu, mogą przygotować uczestniczki i uczestników do życia w świecie pełnym złożoności, odmienności i niepewności.

37 Andreotti, *Actionable postcolonial theory in education*, 17.

38 Wydaje mi się to szczególnie ważne, także w kontekście moich wcześniejszych doświadczeń relacji polsko-izraelskich. Por. Magdalena Kuleta-Hulboj, *Pamięć – edukacja – dialog. Studium przypadku polsko-izraelskiej wymiany młodzieży* (Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009). OSDE i TOE (po koniecznych modyfikacjach) mogą w moim przekonaniu być z powodzeniem wykorzystywane w edukacji międzykulturowej.

Postkolonialna edukacja globalna w akademickiej praktyce dydaktycznej

Postkolonialna edukacja globalna, początkowo głównie w postaci *Open Spaces for Dialogue and Enquiry*, później także *Through Other Eyes*, zainspirowała mnie na tyle, że po rocznej przerwie w działalności dydaktycznej reaktywowałam fakultet „Globalizacja i edukacja – ku globalnemu obywatelstwu?” w całkiem nowej odsłonie³⁹.

Utwierdziwszy się w przekonaniu, że konieczne jest w edukacji globalnej krytyczne, ale inkluzywne odniesienie się do wielości rozmaitych dyskursów i sposobów myślenia o rozwoju i innych kwestiach globalnych oraz kształtowanie umiejętności ich analizy, szczególną uwagę zwróciłam na kategorię kompetencji krytycznych. W roku akademickim 2013/2014 zaproponowałam studentkom i studentom eksperyment – wprowadzenie do postkolonialnej edukacji globalnej, którego celem miało być przede wszystkim rozwijanie właśnie tych kompetencji. Podstawę teoretyczną zajęć stanowiła koncepcja V. Andreotti, zaś w warstwie metodycznej wykorzystywałam przede wszystkim projekt *Open Spaces for Dialogue and Enquiry* oraz kilka innych technik proponowanych przez V. Andreotti, w połączeniu z krytyczną analizą wybranych materiałów edukacyjnych z zakresu edukacji globalnej opublikowanych przez polskie organizacje pozarządowe⁴⁰. Szczegółowo opisuję i analizuję te zajęcia z perspektywy autoetnograficznej w innym miejscu⁴¹, tutaj wskażę tylko na kilka najważniejszych kwestii.

Fakultet w nowej formule okazał się ogromnie trudny dla moich studentów i studentek. Opór (który określam mianem oporu epistemologicznego) dotyczył zarówno formy zajęć i sposobu pracy, jak i samych kompetencji krytycznych,

39 Ta gruntowna przebudowa przedmiotu jest rezultatem nie tylko kolejnych lektur, ale także doświadczeń, zdobytych przeze mnie dzięki uczestnictwu w symposium *Becoming a Global Citizen* w Finlandii w 2011 roku (udział możliwy był dzięki otrzymanemu grantowi BST 4/501/86-DSM-101300/2011 „Edukacja globalna w perspektywie europejskiej – geneza i kierunki rozwoju”) oraz podczas wizyt studyjnych w Liverpool Hope University w Wielkiej Brytanii w 2013 roku i w Development Education Research Centre na Uniwersytecie w Londynie w 2014 roku. Były one możliwe dzięki uczestnictwu w projekcie „Nauczycielki zmieniają świat”, realizowanym w latach 2013–2015 przez Instytut Globalnej Odpowiedzialności, Liverpool World Centre, WUS Austria i People In Need. Mogłam dzięki temu doświadczyć na samej sobie różnorodnych metod i technik, wykorzystywanych w edukacji globalnej (między innymi metody dociekań filozoficznych, kilku narzędzi wypracowanych przez V. Andreotti, Andreę Bullivant i Helen Gadsby z Liverpool Hope University, czy sposobów pracy ze słuchaczami i słuchaczkami e-learningowych studiów magisterskich z edukacji rozwojowej w Development Education Research Centre w Londynie).

40 Zajęcia prowadzone były w języku polskim, na podstawie mojego tłumaczenia materiałów OSDE.

41 „Krytyczna edukacja globalna. Zapis pewnego (nie)powodzenia” (artykuł w przygotowaniu). Główne wątki zostały omówione w referacie pod tym tytułem wygłoszonym podczas III Transdyscyplinarnego Symposium Badań Jakościowych 8–10 września 2014 r. w Zielonej Górze.

takiego sposobu oglądu świata. Część uczestniczek i uczestników nużyła powtarzalność procedury, niektórzy odczuwali dyskomfort, związany z pracą w grupach z nieznanymi. Wielu osobom trudno było oswoić się z nastawieniem na proces (dyskusowania, dialogu i analizy), a nie na rezultat w postaci wiedzy zapisanej w zeszycie. Część studentek i studentów domagała się także „bardziej merytorycznych dyskusji” (cytat z wypowiedzi studentki), oparcia ich na danych statystycznych czy tekstach o charakterze naukowym bądź encyklopedycznym. Intepretuję to jako wyraz silnego przyzwyczajenia do najbardziej rozpowszechnionych metod edukacji akademickiej, z wykładem na czele, oraz jako niedoceniecie procesu rozwijania pewnych umiejętności (w opozycji do procesu zdobywania wiedzy). Świadczy to też o niewystarczającym zrozumieniu celu i idei zajęć. Być może, jest to rezultat niedostatecznie klarownego wprowadzenia na początku semestru.

Pewną przeszkodą w realizacji założeń i osiągnięciu celu zajęć był także brak zainteresowania niektórych uczestniczek i uczestników poruszonymi zagadnieniami, wyraźne zdystansowanie się bądź instrumentalne nastawienie do zajęć traktowanych jako jeden z przedmiotów, które należy zaliczyć, by ukończyć studia. W dodatku, był to przedmiot nieobowiązkowy, a zatem – niejako z definicji – „mało ważny” w całym toku studiów. Nie można, oczywiście, zarzucać studentom i studentkom, że nie traktują z jednakowym zaangażowaniem wszystkich przedmiotów akademickich i że nie są wielce zainteresowani wszystkim, w czym uczestniczą. Jednak w odniesieniu do opisywanych zajęć, opierających się przecież na zaangażowaniu, aktywnym uczestnictwie w dyskusjach i osobistych refleksjach, to *désintéressement* było większym ograniczeniem niż w przypadku, np. wykładów, przeszkadzało w pracy grupowej i pogłębionych analizach.

Znaczną trudność poznawczą sprawiło zaakceptowanie tego, że podczas zajęć kwestionujemy liczne oczywistości, oraz tego, że rozmaite problemy czy zjawiska mogą mieć różnorodne, nierzadko sprzeczne, ale równie zasadne interpretacje. Studenci i studentki wielokrotnie podkreślali, że jest to dla nich sytuacja wywołująca dyskomfort i że nie są do takich dyskusji przyzwyczajeni. Przez dłuższy czas nie potrafili dostrzec ukrytych założeń leżących u podstaw wybranych wypowiedzi, zamiast tego dyskutowali o tym, która z nich jest słuszna albo najbliższa ich poglądom. Identyfikacja możliwych konsekwencji tych założeń, czyli odpowiedź na pytanie: „Dokąd nas to prowadzi?”, była już nieco łatwiejsza. W anonimowych formularzach podsumowujących zajęcia część z osób uczestniczących w zajęciach stwierdziła jednakże, że było to dla nich doświadczenie poszerzające ich perspektywę na inne sposoby myślenia o świecie i że wielość możliwych interpretacji jednego zagadnienia „jest super” (cytat z wypowiedzi studentki).

Dla mnie, przygoda z OSDE była jednym z najbardziej emocjonujących i inspirowających intelektualnie doświadczeń dydaktycznych. Dostrzegam potencjał tej metody w „otwieraniu oczu na świat” i rozwijaniu kompetencji krytycznych. Jednocześnie widzę także, jak niezwykle trudna była dla moich studentów i studentek, niektórzy wprost stwierdzili, że zbyt trudna albo że do końca semestru nie pojęli jej sensu i celu. Wiem, jak ważne jest odpowiednie przygotowanie uczestników i uczestniczek do takiego eksperymentu, jak dokładnie trzeba wyjaśniać jej zasady, założenia i cele, tym bardziej, że jest to metoda zasadniczo odbiegająca od sposobu pracy, do jakiego przywykli zarówno studenci, jak i kadra akademicka. Jej nietypowość wzmaga dodatkowo trudności związane z pokonaniem oporu epistemologicznego, pojawiającego się podczas zajęć. Wiem także wreszcie, jak trudna jest to metoda dla osoby prowadzącej – przez dłuższy czas bardzo niepewnie czułam się w roli moderatorki, zbyt mocno się wycofywałam i pozwalałam dyskusjom dryfować w nieznaną, lub przeciwnie – byłam zbyt dyrektywna i próbowałam naprowadzić studentów na „właściwe” wnioski.

Dostrzegam też konieczność modyfikacji tej metody w zależności od potrzeb i możliwości konkretnej grupy i osoby prowadzącej. Moje doświadczenia wskazują, że wiele studentek i studentów potrzebuje „konkretu” – informacji przekazywanych podczas zajęć, które można zapisać w postaci notatki lub choćby zapisania głównych wątków poruszanych podczas dyskusji. Zamierzam zatem włączyć do zajęć także i takie krótkie miniwprowadzenia do tematu (podobne występują w *Through Other Eyes*), wskazujące na różnorodność sposobów definiowania i konceptualizowania określonych zagadnień, odwołujące się do napięć pojawiających się np. w odniesieniu do paradygmatu rozwoju i koncepcji post-rozwoju. Planuję także wykorzystać pewne elementy „zakotwiczone” proces uczenia się (np. dziennik czy krótkie notatki zawierające refleksje dotyczące kluczowych pytań etc.) i oferujące studentkom i studentom spotkanie z kulturowo odmiennymi punktami widzenia (np. wypowiedzi przedstawicieli i przedstawicielek ludności rdzennej na temat edukacji czy rozwoju), podobnie jak w TOE. Cenne wydaje mi się także wprowadzanie do edukacji globalnej dobrze udokumentowanych studiów przypadku, pokazujących lokalne rozwiązania omawianych problemów, alternatywne do zachodnich⁴². Daje to studentom tak przez nich oczekiwane „konkretne informacje i fakty” (cytat z wypowiedzi studentki), umożliwiając spojrzenie z innej perspektywy.

Zarówno *Open Spaces for Dialogue and Enquiry*, jak i *Through Other Eyes* to metody odpowiadające na większość moich potrzeb, nakreślonych na początku

42 Por. tekst Agaty Hummel w tym zbiorze.

rozdziału. Mają mocne fundamenty teoretyczne, jasno określone cele i założenia. Rozwijając kompetencje krytyczne, pozwalają przezwyciężyć dychotomię uniwersalizm–relatywizm i oferują narzędzia krytycznej analizy różnorodnych dyskursów, w tym także własnego sposobu myślenia i działania. Umożliwiają też włączenie do debaty różnorodnych głosów i stanowisk, nie delegitymizując ich.

To, co w moim przekonaniu jest niedostatkami obu metod, to relatywne pominięcie aspektu kształtowania postaw i zaangażowania w rozwiązywanie problemów globalnych. OSDE i TOE stanowią raczej wyzwanie dla dotychczasowego sposobu myślenia, zaproszenie do jego gruntownej przebudowy, do zmiany w wymiarze intelektualnym, która nie musi zaowocować zmianą sposobu działania czy uznawanych wartości. Na przykład, w OSDE etapy procedury skoncentrowanej na aplikacji zdobytych umiejętności i nowych sposobów rozumienia są traktowane jako fakultatywne. Utrudnia to także powiązanie rozwijanych kompetencji z własną biografią osobistą i zawodową. TOE zaś skoncentrowane jest na indywidualnym procesie uczenia się, nie oferując w zasadzie przestrzeni dla podejmowania działań społecznych. A przecież etyczne zaangażowanie w problemy globalne jest jednym z celów proponowanej przez V. Andreotti postkolonialnej edukacji globalnej. Zbyt łatwo chyba zakłada się, że poszerzenie horyzontów poznawczych przyniesie implikacje na poziomie moralnym i behawioralnym.

Drugi zarzut, o bardziej fundamentalnym charakterze, odnosi się do metody *Through Other Eyes*. W zamierzeniu ma to być projekt edukacji otwierającej oczy na wielość sposobów rozumienia, ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy ludności rdzennej, i włączenia odmiennych systemów wiedzy do procesu uczenia się. To także proces, który ma eksplorować złożoność różnorodnych zagadnień. Problem w tym, że – zwłaszcza w ćwiczeniu „odmienne perspektywy” – V. Andreotti i L. M. de Souza pomijają tę złożoność, konstruując wyraźną dychotomię, przeciwstawiającą rdzenne sposoby poznania, myślenia i bycia w świecie perspektywie mieszkańców Zachodu. Upraszczając znacznie przekaz proponowanych metafor, ludność rdzenna jest w nich zasadniczo przedstawiana jako związana z naturą, troszcząca się o relacje międzyludzkie i postrzegająca każdego człowieka jako niezbędną i niezastępowalną część złożonej i współzależnej całości. W kulturze zachodniej zaś natura i relacje międzyludzkie mają być podporządkowane technologii, a człowiek to jedynie mniej lub bardziej wartościowy element złożonego układu, część składowa większego mechanizmu, którą można wymienić, gdy się popsuje lub stanie się nieprzydatna. Autorzy ujednolicają w ten sposób heterogeniczne w istocie punkty widzenia, dokonując jednocześnie pewnej romantyzacji perspektywy ludności rdzennej i utożsamiając spojrzenie mieszkańców Zachodu

ze światopoglądem neoliberalnym. Oczywiście, nie sposób przedstawić wielości możliwych perspektyw, nie upraszczając ich przynajmniej w pewnym zakresie, w tym przypadku jednak uczący się konfrontowani są z dwoma przeciwstawnymi modelami, jakby nie istniało żadne ich wewnętrzne zróżnicowanie. W dodatku, oba modele są, choć nie wprost, odmiennie wartościowane. W innych ćwiczeniach zarówno stanowiska ludności rdzennej, jak i przedstawiciele kultury zachodniej są już zaprezentowane w sposób bardziej złożony i subtelny. Tym niemniej, można mieć zastrzeżenia do takiego sposobu przedstawienia „wielości perspektyw” i obawy, czy nie spowoduje to wzmocnienia i utrwalenia stereotypów, zamiast ich dekonstrukcji i wskazania na złożoność możliwych sposobów myślenia i bycia w świecie⁴³.

Trzecia kwestia odnosi się do zagrożenia, które można byłoby określić mianem skolonizowania edukacji globalnej przez perspektywę postkolonialną. W odniesieniu do Polski ma ono dwa oblicza – uniwersalne i partykularne. Po pierwsze, sam dyskurs postkolonialny może być traktowany jako dyskurs hegemoniczny, narzucający określone sposoby myślenia, rozumienia i działania. Czołowi krytycy postkolonialni, między innymi Gayatri Spivak czy Homi Bhabha, a także sama Vanessa Andreotti, publikują po angielsku, pracują na zachodnich uniwersytetach, są częścią zachodniego świata akademickiego. To właśnie zachodni świat w swoim języku i przy wykorzystaniu zachodnich koncepcji teoretycznych roztrząsa problemy klas podrzędnych. I choć czyni to w imię sprawiedliwości globalnej oraz uprzywilejowania głosów i punktów widzenia podporządkowanych innych, paradoksalnie, tym samym kontynuuje niejako procesy kolonizacji. Próbuje uczynić słyszalnymi podporządkowanych innych – ludność rdzenną – V. Andreotti dokonuje zapośredniczenia i homogenizacji jej głosów, a jednocześnie, przez konstruowanie wyraźnej dychotomii Zachód–ludność rdzenna, sytuuje tę ostatnią wyraźnie w pozycji ofiary.

Po drugie, o czym szeroko pisze Marcin Starnawski w tym tomie, problematyczne jest samo usytuowanie edukacji globalnej w Polsce, tym bardziej jej odmiany postkolonialnej. W przeciwieństwie do wielu krajów zachodnich, Polska nie była imperium kolonialnym, nie miała statusu państwa centrum, nie była też jednocześnie modelem przykładowym kraju postkolonialnego. Dla części moich studentek, zwłaszcza tych, które pochodzą z małych miast lub wsi odległych od Warszawy, które muszą pracować, by utrzymać się na studiach w stolicy, perspektywa bycia współwinną czy uwikłaną we współczesne nierówności i niesprawiedliwości w świecie jest abstrakcyjna,

43 W tym samym kierunku zmierza krytyka Tobiasa Trola. Zob. T. Troll, *Questioning or reproducing binaries? A critical reflection on „western” and „indigenous” perspectives in the „Through other Eyes” project* (unpublished student assignment, MA Development Education, Institute of Education, London, 2012), www.globalwh.at, dostęp 27 kwietnia 2015 r.

niezrozumiała czy wręcz absurdalna. Łatwiej im identyfikować się z podporządkowanymi innymi niż ze społeczeństwami dawnych państw kolonialnych. To one lub ich rodzice często czują się ofiarami procesów globalizacji i zachodniego imperializmu, choć mają przy tym świadomość, że „inni mają gorzej” (cytat z wypowiedzi studentki). Postkolonialna edukacja globalna winna zatem uwzględniać także perspektywę Polski jako kraju – za M. Starnawskim – półperyferyjnego.

Analizując krytycznie obie propozycje V. Andreotti, należy jednocześnie zauważyć, że oferują one wiele mechanizmów zabezpieczających czy minimalizujących ryzyko narzucania hegemonistycznego dyskursu. Pomagają stworzyć otwarte i włączające przestrzenie dialogu i debaty, oparte na założeniach o fragmentaryczności i możliwości kwestionowania każdej wiedzy, w których wybrzmieć mogą najróżniejsze stanowiska. Skłaniają do poddawania analizie wszystkich stanowisk i punktów widzenia (wraz z samą perspektywą postkolonialną), eksplorowania ich założeń i możliwych konsekwencji, a także do poszukiwania głosów nieobecnych. Stymulują uczestników i uczestniczki do samodzielnego, krytycznego myślenia, które ma być buforem, chroniącym przed indoktrynacją czy właśnie skolonizowaniem przez dominujące dyskursy. Odpowiedź na pytanie, na ile są to zabezpieczenia skuteczne i czy rzeczywiście OSDE i TOE otwierają uczestników i uczestniczki na wielość perspektyw, nie narzucając hegemonistycznej, tym razem postkolonialnej, wizji świata, wymagałaby szczegółowych badań. Warto jednak pamiętać o potencjalnych niepożądanych rezultatach.

Trzeba też na koniec podkreślić, że nie jest to metoda dla każdego i każdej z nas. Warto ją najpierw wypróbować na sobie. Dla niektórych wielką trudnością będzie zakwestionowanie własnego punktu widzenia i jego dekonstrukcja. Inni zbyt łatwo mogą popaść w całkowity relatywizm. Jeszcze inni będą niezbyt chętni do tworzenia prawdziwie otwartych przestrzeni i rezygnacji ze swej przewagi wynikającej ze statusu wykładowcy. Ani jedno, ani drugie ani trzecie nie sprzyja wspieraniu studentów i studentek w procesie nabywania kompetencji krytycznych, czyli krytycznej eksploracji zarówno perspektywy innych, jak i własnej. Wszak nie chodzi o to, by zniszczyć swój dotychczasowy sposób oglądu świata i przyjąć nowy, jedynie słuszny, ale o to, by poszerzać nasze horyzonty, by widzieć i rozumieć więcej, ucząc się także od tych, których dotychczas nie słuchaliśmy.

Podsumowanie

Według V. Andreotti, edukacja globalna powinna przygotować uczniów i uczennice do tego, by mogli poradzić sobie we współczesnym świecie, oraz wspierać ich zaangażowanie w kwestie współzależności i zmiany społecznej. Winna zatem

wyposażyć ich w takie umiejętności, by mogli dokonywać świadomych i odpowiedzialnych wyborów jako globalni obywatele i obywatelki – w kontekście lokalnym i globalnym. Należą do nich między innymi kompetencje krytyczne, oznaczające umiejętność odkrywania innych sposobów rozumienia świata i dostrzegania ich ukrytych założeń oraz możliwych konsekwencji. Kategoria ta pozwala przewyciężyć wspomnianą dychotomię uniwersalizm–relatywizm, lokując się gdzieś pomiędzy etnocentryzmem a paraliżującym przekonaniem, że wszystko jest relatywne i niczego nie można krytykować.

Postkolonialna edukacja globalna to projekt takiej edukacji, która będzie oparta na prawdziwej wzajemności i solidarności, będzie ciągłym zbiorowym wysiłkiem, nieustającym procesem uczenia się od siebie, poszerzania ram odniesienia, analizowania problemów z różnych perspektyw. To projekt edukacji autorefleksyjnej, co umożliwi także uznanie swojej odpowiedzialności za wyrządzone krzywdy. To wreszcie projekt, który wzywa do uczenia się od tych, których marginalizujemy, którym chcemy pomagać – pokazuje ich jako wartościowe źródło wiedzy i partnerów w procesie tworzenia wiedzy.

Przy całym krytycyzmie wobec zachodniego oświeceniowego humanizmu, podejrzliwości wobec dobroczynności i miłosierdzia oraz działań na rzecz wykluczonych, podejmowanych z dobrymi intencjami, V. Andreotti nie delegitymizuje tych „miękkich”, humanistycznych i liberalnych podejść w edukacji globalnej i nie narzuca swojej koncepcji jako jedynie słusznej i będącej odpowiedzią na wszelkie pytania. W jednym z tekstów pisze, że nie ma, oczywiście, uniwersalnego rozwiązania, skutecznego we wszystkich kontekstach społeczno-kulturowo-edukacyjnych i że niejednokrotnie w pewnych sytuacjach to te „miękkie” odmiany edukacji globalnej będą najwłaściwsze i najefektywniejsze⁴⁴. Podkreśla, że są to alternatywne propozycje, mające swoje ograniczenia i silne strony, zwracające uwagę na inne aspekty rzeczywistości⁴⁵. Rozwijana przez nią postkolonialna edukacja globalna, skoncentrowana na kształtowaniu kompetencji krytycznych, to odpowiedź na zbyt częste i zbyt szybko przyjmowane założenia o uniwersalności pewnych kwestii czy o istnieniu jednego właściwego rozwiązania złożonych problemów, odpowiedź na pomijanie relacji władzy w analizach problemów globalnych, wreszcie odpowiedź na hegemonistyczne i etnocentryczne dyskursy. Stąd propozycja edukacji opierającej się na kwestionowaniu dominujących epistemologii, problematyzowaniu tego, co „oczywiste”, „naturalne” i „powszechne”, podkreślającej hybrydyczność i złożoność

44 Andreotti, 49.

45 Tamże. Zob. także: Andreotti. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 19.

wszelkich tożsamości, by możliwe było wyjście poza etnocentryzm, esencjalizm i hegemonistyczny uniwersalizm.

Jest to proces transformatywnego uczenia się, przekształcającego ramy odniesienia poznawczego i moralnego, sposoby poznania i bycia w świecie. To proces niepewny i otwarty, o nieokreślonych rezultatach, wymagający – ale i uczący – radzenia sobie z niepewnością i ambiwalencją, z brakiem jasnej odpowiedzi na najważniejsze pytania. Jest to bardzo trudne, zarówno dla prowadzących zajęcia, jak i samych studentów⁴⁶, ale jednocześnie jest to wyprawa niezwykle pasjonująca, pomagająca odkryć ograniczenia własnego sposobu myślenia, spojrzeć na świat z zupełnie innej perspektywy, dostrzec to, co dotychczas naszym oczom umykało. Jeśli ta wyprawa się uda, świat po niej nie będzie już nigdy wyglądał tak samo.

Bibliografia

Andreotti, Vanessa. „Critical Literacy: Theories and Practices in Development Education”. *Policy & Practice: A Development Education Review* 14, Autumn (2014): 12–32. <http://www.developmenteducationreview.com>. Dostęp 5 lutego 2015 r.

Andreotti, Vanessa. *Actionable postcolonial theory in education*. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

Andreotti, Vanessa. „Global Education, Social Change and Teacher Education: The Importance of Theory”. In *Proceedings of the International Symposium on Competencies of Global Citizens*. Edited by Liisa Jääskeläinen, Taina Kaivola, Eddie O’Loughlin, Liam Wegimont, 16–22. Global Education Network Europe, 2011. www.gene.eu. Dostęp 17 grudnia 2014 r.

Andreotti, Vanessa. „Soft versus critical global citizenship education”. *Development Education: Policy & Practice* 3 (2006): 83–98.

Andreotti, Vanessa, and Lynn M. de Souza. *Learning to read the world Through Other Eyes*. Derby: Global Education, 2008.

Bhabha, Homi K. *Miejsca kultury*. Tłumaczył Tomasz Dobrogoszcz. Seria Cultura. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010.

Bourn, Douglas. *The theory and practice of development education: A pedagogy for global social justice*. London, New York: Routledge, 2014.

Critical Literacy in Global Citizenship Education: Professional Development Resource Pack. www.osdemethodology.org.uk. Dostęp 17 kwietnia 2014 r.

46 Neda Forghani-Arani, „Bringing the self into the process of exploring the global: opening spaces for »open spaces for dialogue and enquiry«?”, *Critical Literacy: Theories and Practices* 6, nr 1 (2011); Leticia L. Martins, „Open Spaces. An investigation on the OSDE methodology in an advanced English conversation course in Brazil”, *Critical Literacy: Theories and Practices* 6, nr 1 (2011).

Forghani-Arani, Neda. „Bringing the self into the process of exploring the global: opening spaces for »open spaces for dialogue and enquiry«?”. *Critical Literacy: Theories and Practices* 6, nr 1 (2011): 61–67.

Kuleta-Hulboj, Magdalena. *Pamięć – edukacja – dialog. Studium przypadku polsko-izraelskiej wymiany młodzieży*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009.

Łomny, Zygmunt, red. *Budowa zaufania międzynarodowego celem edukacji globalnej: O pokojowy start ludzkości w XXI wiek: materiały z II Międzynarodowego Interdyscyplinarnego Sympozjum Opole 95*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 1996.

Łomny, Zygmunt. *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 1995.

Martins, Leticia L. „Open Spaces. An investigation on the OSDE methodology in an advanced English conversation course in Brazil”. *Critical Literacy: Theories and Practices* 6, nr 1 (2011): 68–78.

Melosik, Zbyszko. „»Edukacja skierowana na świat« – ideał wychowawczy XXI wieku”. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3 (1989): 159–173.

Melosik, Zbyszko. „Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje”. W *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, pod redakcją Henryki Kwiatkowskiej, 165–76. Warszawa: IHNOiT, 1994.

Santos, Boaventura de Sousa. „Beyond Abyssal Thinking. From Global Lines to Ecologies of Knowledges”. *Review* XXX, nr 1 (2007): 45–89. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Beyond_Abyssal_Thinking_Review_2007.PDF. Dostęp 5 lutego 2015 r.

Spivak, Gayatri Ch. „Righting wrongs”. *The South Atlantic Quarterly* 103 (2/3), 523–581.

Troll, Tobias. *Questioning or reproducing binaries? A critical reflection on »western« and »indigenous« perspectives in the »Through other Eyes« project* (unpublished student assignment, MA Development Education, Institute of Education, London, 2012). www.globalwh.at. Dostęp 27 kwietnia 2015 r.

Young, Helen. „Naming the world: Coming to terms with complexity”. *Policy & Practice: A Development Education Review* 10 (Spring 2010): 99–104.

EDUKACJA GLOBALNA W DIALOGU Z ANTROPOLOGIĄ

Agata Hummel
Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej,
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Jak cytować: Hummel, A. „Edukacja globalna w dialogu z antropologią”. W: M. Kuleta-Hulboj i M. Gontarska (red.), *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*, 115–127. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2015.

W 2013 roku podjęłam się wyzwania powiązania antropologii z edukacją globalną. Zadanie dotyczyło opracowania kursu „Edukacja globalna z perspektywy antropologii”. Po trwających ponad rok przemyśleniach powstał wstępny sylabus przedmiotu, uwzględniający zarówno postkolonialną teorię w edukacji, metody warsztatowe, jak i przykłady antropologicznych studiów przypadku, reprezentujących wizje świata pochodzące spoza euroamerykańskiego kręgu kulturowego, oraz przykłady antropologicznej dekonstrukcji dyskursów dominujących w kulturze zachodniej.

W mojej praktyce dydaktycznej istotną rolę odegrały dwa elementy antropologiczne: badania terenowe i krytyka dominujących dyskursów: politycznego, ekonomicznego, społecznego. Długotrwałe badania terenowe dają możliwość wniknięcia w obcą kulturę i zrozumienia, przynajmniej częściowego, sposobu myślenia jej reprezentantów. Antropolożka podejmuje się badań terenowych, posiadając już pewien zestaw interpretacji zachowań i stosuje go w opisie obserwowanych w badaniach zdarzeń. Inaczej mówiąc, przykładą swoją miarę do oglądanej rzeczywistości. Niemniej, szybko napotyka na zachowania, które nie mają dla niej sensu, bądź też ich interpretacja w tradycji antropolożki jest nieprzekonująca. To zjawisko filozof Michael Agar nazywa „załamaniem” (*breakdown*)¹. W „załamaniu”

1 Michael Agar, „Hacia un lenguaje etnográfico”, w *El surgimiento de la antropología postmoderna*, comp. Carlos Reynoso (México: Gedisa, 1991), 117–137.

manifestuje się nieprzystawalność dwóch światów: świata antropolożki i świata badanych. Zadaniem etnografii jest eliminować takie „załamania” poprzez ich wyjaśnienie. Rozwiązaniem sytuacji niezrozumienia czy „załamania” jest zrozumienie, a przez to zmodyfikowanie własnego schematu interpretacyjnego, poszerzenie go o nowe doświadczenie poznawcze². Proces ten prowadzi do zatarcia się różnic pomiędzy dwoma różnymi horyzontami poznawczymi, dzięki czemu sytuacja, która go wywołała, przestaje być problematyczna – aż do następnego „załamania”. „Załamanie” zdarza się wtedy, kiedy to, czego badaczka doświadcza, mija się z jej oczekiwaniami, wykształconymi na podstawie własnych schematów interpretacyjnych. Takie doświadczenie zmusza ją do rozwiązania sytuacji napięcia stworzonej przez nieprzystawalność doświadczenia do schematu interpretacji i do poszerzenia swojego schematu rozumienia tak, by to doświadczenie mogło stać się z nim koherentne.

Etnografia jest niekończącym się łańcuchem „załamań” i ich rozwiązań interpretacyjnych, które prowadzą do coraz większego zbliżenia horyzontów interpretacyjnych antropolożki i badanych. Jak to zjawisko można wykorzystać w edukacji globalnej, w której poszukujemy właśnie tego zbliżenia horyzontów pomiędzy różnymi kulturowo światami? Możemy nawiązywać do doświadczeń badawczych uczestników i uczestniczek kursu, choć nawet na studiach magisterskich z reguły są to bardzo jeszcze ograniczone doświadczenia. Możemy też posłużyć się tekstami etnograficznymi. Dobry opis etnograficzny nie polega na prostym tłumaczeniu z jednego systemu kulturowego czy też z jednej tradycji na drugą, ale na oddaniu różnicy, inności badanych poprzez sprawienie, że opisywane zdarzenia z życia badanych będą zrozumiałe w ich własnych kategoriach. Tego rodzaju opis zaprasza czytelnika i czytelniczkę do postawienia się na chwilę w sytuacji opisywanych aktorów, zrozumienia ich głębokich motywacji, wywołuje współodczuwanie kultury i związanych z nią działań i problemów. Taki styl narracji reprezentują chociażby Clifford Geertz³ czy Nancy Scheper-Hughes⁴. Czytelnik może się nie zgodzić z opisywanymi zasadami, może nie chcieć doświadczyć takiej kultury, ale przy odrobinie szczęścia może doznać namiastki „załamania” etnograficznego, poszerzyć swoje schematy interpretacyjne.

2 Tamże, 123.

3 Clifford Geertz, *Interpretacja kultur. Wybrane eseje* (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005).

4 Nancy Scheper-Hughes, „Demografía sin números. El contexto económico y cultural de la mortalidad infantil en Brasil”, w *Antropología del desarrollo. Teorías y estudios etnográficos en América Latina*, comp. Andreu Viola (Barcelona: Píados, 2000).

Analogiczne narzędzie proponuje Vanessa Andreotti w swojej koncepcji postkolonialnej edukacji globalnej⁵. Skonfrontowanie uczniów i studentów z odmiennym punktem widzenia, dyskusowanie jego założeń, implikacji i podstaw społeczno-kulturowych ma służyć poszerzeniu ram odniesienia, dostrzeżeniu i zrozumieniu, że można pojmować świat na wiele różnych sposobów.

Drugim elementem, znanym w antropologii, który może zostać z powodzeniem wykorzystany jako narzędzie edukacji globalnej, jest krytyka dominujących dyskursów. Zachęca do niej wcześniejsze poszerzenie horyzontów o inne wizje świata i uświadomienie sobie kontekstualnego charakteru własnego spojrzenia. Krytykując dominujące dyskursy, dekonstruujemy nasz świat, pokazujemy kontekst historyczny występujących w nim zjawisk, na przykład takich, jak dominacja, wykluczenie, dyskryminacja, kolonializm, imperializm, ubóstwo etc. Dekonstrukcji dominującej wizji świata towarzyszy konstruktywistyczne podejście do analizowanych zjawisk. Oznacza to, że rzeczywistość jest postrzegana jako konstruowana społecznie. Żeby poznać jakieś zjawisko, musimy je więc zdekonstruować, poszukać jego społecznych korzeni i prześledzić jego historię w krytyczny sposób. Konstruktywizm oznacza także, że nie ma jednej prawdy, ale wiele różnych spojrzeń na dany fenomen, w zależności od doświadczenia tych, którzy na ten fenomen patrzą. Konstruktywizm i dekonstrukcja to dwie strony tego samego medalu⁶.

Subdyscypliną antropologii, która ma niemały wkład w dekonstrukcję zachodniej wizji świata, jest antropologia rozwoju, badająca dyskurs rozwojowy i praktyki rozwojowe jako zjawiska konstruowane kulturowo. Przedmiotem zainteresowania antropologii rozwoju jest więc, z jednej strony, dekonstrukcja zachodniej wizji świata, która, jak twierdzą radykalni reprezentanci tego nurtu, doprowadziła do zachodniego imperializmu i usprawiedliwiła go, z drugiej zaś – badanie skutków kolonializmu i modernizacji w krajach biednych.

Ta subdyscyplina, z kolei, dała początek perspektywie post-rozwojowej w antropologii. Jej reprezentanci nie tylko dekonstruują sposób myślenia o świecie w kategoriach rozwoju i niedorozwoju, ale także poszukują alternatywnych prawd o rzeczywistości, najczęściej pochodzących z kosmologii grup lub zbiorowości marginalizowanych na globalnej arenie etnicznej i kulturowej. Jeden z pionierów tej perspektywy, Arturo Escobar, postuluje poszukiwanie nie alternatywnego

5 Vanessa Andreotti, *Actionable postcolonial theory in education* (New York: Palgrave Macmillan, 2011).

6 *Train-the-trainer module. A reader for the future trainers on degrowth*, https://degrowth.co-munity.net/system/files/TTTReader_CzechCourse.pdf, dostęp 21 stycznia 2014 r.

rozwoju (zrównoważonego, społecznego etc.), ale odejście od rozwojowego myślenia w kierunku czegoś zupełnie innego. Jego zdaniem, w krytyce rozwoju chodzi nie o **alternatywne koncepcje** rozwoju, ale o **alternatywę dla** rozwoju, czyli o całkowite odrzucenie paradygmatu rozwoju⁷. Rozwój bowiem (jako dyskurs i praktyka), zdaniem reprezentantów perspektywy post-rozwojowej, już dawno udowodnił swoją nieskuteczność, a nawet szkodliwość. Konstruuje on szczególną formę wiedzy o rzeczywistości i ustanawia pewną formę władzy, legitymizując i wzmacniając dominację Zachodu nad resztą świata. Stosując termin „rozwój”, odtwarzamy system władzy, jaki on implikuje. Dekonstruując ten termin, dajemy sobie możliwość popatrzenia na świat inaczej.

Rozwój jednak wykorzystuje różne przebrania, by omamić nas złudną alternatywą. W odniesieniu do szeroko promowanej idei rozwoju zrównoważonego Gustavo Esteva i Madhu Suri Prakash, autorzy pochodzący z Południa, argumentują, że dziś rozwój wymalowany jest na zielono⁸. Zagrożenie kryzysem ekologicznym, spowodowane rozpowszechnieniem gospodarki rynkowej, kultury konsumpcji, paradygmatu wzrostu gospodarczego oraz idei rozwoju na całym świecie, przyczyniło się do pozornego, jak podkreślają, włączenia wymiarów społecznych, kulturowych i ekologicznych do polityki rozwojowej. Jednak społecznie czy ekologicznie zrównoważony rozwój przy jednoczesnym nieustannym dążeniu do wzrostu gospodarczego jest ułudą. Zaniepokojenie ekologicznym wyniszczeniem zostało więc przekute na różne alternatywy rozwojowe w imię wizji wspólnej zielonej przyszłości jedynie w celu uratowania idei rozwoju. Rozwój zrównoważony stał się mottem nie dlatego, żeby zachować naturę czy kulturę, ale po to, żeby podtrzymać samą ideę rozwoju, dawno już skompromitowaną. Ekologia działa raczej jako listek figowy – żeby przysłonić, a nie zapobiec procesowi dewastacji wywołanemu przez praktyki rozwojowe⁹.

Arturo Escobar wyjaśnia, że aby myśleć o koncepcji alternatywnej w stosunku do idei rozwoju, musimy dokonać teoretyczno-praktycznej transformacji pojęcia rozwoju, nowoczesności i ekonomii. Wymaga to, po pierwsze, krytycznej rewizji historii Zachodu i kontekstu, w jakim powstała i funkcjonowała powojenna teoria rozwoju. Pojawia się w tym miejscu pytanie, do jakiego stopnia analiza własnej historii może uwolnić jakąś myśl od ukrytych, przyjmowanych za oczywiste założeń

7 Arturo Escobar, „Imagining a Post-Development Era? Critical Thought, Development and Social Movements”, *Social Text*, nr 31/32 (1992), 27.

8 Gustavo Esteva, Madhu Suri Prakash, „Beyond development, what?”, *Development in Practice*, 8, nr 3 (1998), 281.

9 Tamże.

i umożliwić myślenie w innych kategoriach? Rozwój i myślenie w kategoriach postępu, zmiany od form prostszych do bardziej złożonych i wartościowanych jako lepsze niż te wcześniejsze, jest głęboko zakorzeniony w naszym, zachodnim sposobie myślenia. Genezy idei rozwoju możemy szukać już w starożytności, a jej kolejne wyraźne emanacje znajdujemy także w czasach oświecenia. Nasza cywilizacja została zbudowana na fundamentach konstytuowanych, między innymi, właśnie przez ideę rozwoju. Nie tak łatwo ją więc podważyć.

Idea rozwoju nie była jednak w historii Zachodu rozumiana w jednakowy sposób. To w rozwoju jako idei i praktyce międzynarodowej po II wojnie światowej myśliciele post-rozwojowi widzą problem. Krytykują głównie powojenny gospodarczy imperializm, który przejął na swój użytek ideę rozwoju. Negatywne konsekwencje rozwoju dla środowiska naturalnego i relacji społecznych dotyczą głównie takiego ujmowania rozwoju, które utożsamia go ze wzrostem gospodarczym, kulturą konsumpcji i imperializmem ekonomicznym. Może więc nie trzeba iść aż tak daleko i odrzucać wszelkiego rodzaju zmianę, ale przede wszystkim ten nowoczesny rozwój. Być może, wystarczy zdekonstruować ten konkretny element naszego dziedzictwa kulturowego. Brak jednoznacznej odpowiedzi nie oznacza jednak, że nie powinniśmy dekonstruować naszego kontekstu historycznego, by lepiej poznać swoje własne korzenie i otrząsnąć się z utartych terminów, które myślą za nas.

Drugą drogą do przededefiniowania rozwoju jest badanie ruchów społecznych w krajach poszukujących alternatywy dla rozwoju, ruchów będących odpowiedzią na powojenny, hegemonistyczny porządek społeczny. Ruchy społeczne to oddolny motor zmiany społecznej, który może nam coś powiedzieć o kierunku tej zmiany. Jest to alternatywa dla z góry ustalonego kierunku rozwoju¹⁰.

Podjęcie post-rozwojowe to projekt mający na celu zintensyfikowanie procesu budowania demokracji bezpośredniej. Ale nie chodzi tu proces, który mógłby być opisany w kategoriach „całego społeczeństwa”. Chodzi raczej o coś, co dotyczy przede wszystkim wspólnot lokalnych i regionalnych. To projekt, który uznaje ludzką sprawczość. Ruchy społeczne stanowią analityczny i polityczny obszar, na którym słabości rozwoju i wypieranie pewnych kategorii nowoczesności (np. postępu czy ekonomii) mogą być zdefiniowane i zbadane¹¹. Arturo Escobar podkreśla, że w badaniu ruchów społecznych nie chodzi wyłącznie o postulaty polityczne, ale także, a właściwie przede wszystkim, o życie codzienne, którym jednostki i grupy

10 Escobar, „Imagining a Post-Development Era? Critical Thought, Development and Social Movements”, 22.

11 Tamże, 28.

dają świadectwo alternatywnej wizji świata. Życie codzienne zakłada kolektywny akt tworzenia zbiorowego znaczenia, a więc kultury¹².

Jak ta praktyka naukowa ma się do edukacji globalnej? Podobnie jak badania terenowe, zbliża nas do reprezentantów innych kultur, do innych wizji świata, innych horyzontów poznawczych. Antropologia post-rozwoju dąży do upodmiotowienia reprezentantów społeczeństw spoza euroamerykańskiego kręgu kulturowego. Cechą antropologii rozwoju i post-rozwoju jest także nieustanna rewizja własnych podstaw kulturowych, czyniona po to, by uświadamiać bliskie pokrewieństwo antropologii z imperialistyczną praktyką wdrażania rozwoju w społeczeństwach „nierozwiniętych”, realizowaną od czasów kolonialnych.

James Ferguson przewrotnie twierdzi, że antypatia niektórych reprezentantów antropologicznego mainstreamu wobec idei rozwoju może być interpretowana nie jako antropologiczny krytyczny dystans do problemu, ale jako niewygodny intymny z nim związek. Antropologiczne myślenie jest właściwie ufundowane na idei rozwoju. Bronisław Malinowski, ojciec nowoczesnej antropologii, wzywał do uprawiania „praktycznej antropologii”, która miała być „antropologią zmieniającego się tubylca”, i miała mieć kluczowe znaczenie dla zarządzania koloniami¹³. Takie postulaty były kluczowe dla brytyjskiej antropologii lat trzydziestych. Klasyczna antropologia wyrosła w czasach nowoczesnych, obok samej teorii rozwoju i w tym samym, co ona, klimacie intelektualnym. Dominującą wtedy koncepcją teoretyczną był ewolucjonizm, a myślenie ewolucjonistyczne jest blisko spokrewnione z ideą rozwoju. Dlatego też prawdziwie krytyczna postawa wobec rozwoju wiąże się także z gotowością do podważania tożsamości antropologii jako dyscypliny, podobnie jak krytyczni reprezentanci euroamerykańskiego kręgu kulturowego powinni być gotowi do podważania własnych podstaw cywilizacyjnych¹⁴.

Z tej perspektywy edukacja globalna także powinna zostać poddana rewizji. Jeśli edukacja globalna jest narzędziem definiowania nowej rzeczywistości całej ludzkości, rzeczywistości lepszej i sprawiedliwszej dzięki większej świadomości jednostek, należy zapytać, z czyjej perspektywy ta rzeczywistość jest definiowana? Czy edukowanie w duchu edukacji globalnej, nawet w dobrej intencji, nie jest kolejną formą

12 Tamże, 30.

13 Bronisław Malinowski, „Practical anthropology”, *Africa* 2, nr 1 (1929), 36.

14 James Ferguson, „Anthropology and Its Evil Twin: »Development« in the Constitution of a Discipline”, in *International Development and the Social Science, Essays on the History and Politics of Knowledge*, ed. Frederick Cooper and Randall M. Packard (Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press, 1997), 3.

kolonizacji intelektu, tworzenia nowego dominującego *imaginarium*¹⁵? Czy nie jest znów definiowaniem rzeczywistości większości przez mniejszość, niezależnie od tego, jak bardzo etyczna wydawałaby się ta nowa rzeczywistość?

Te pytania powinny towarzyszyć wszystkim edukatorom praktykującym edukację globalną, nie tylko antropologom. Nie wystarczy jedynie uczyć krytycznego myślenia w stosunku do procesów, których jesteśmy świadkami. Warto też krytycznie spojrzeć na to, jak myślimy i dlaczego. Nie chcemy bowiem powtarzać błędu tworzenia hegemonicznej wizji świata, takiej, jaką jest rozwój. Celem edukacji globalnej powinno być raczej dążenie do ukonstytuowania takiej rzeczywistości, w której różnice w interpretacji świata byłyby szanowane, która tworzyłaby przyjazny klimat do dialogu pomiędzy różnymi wizjami życia i związanymi z nimi praktykami. W tym zadaniu może inspirować się antropologią post-rozwoju.

Aby zbliżyć się do tak rozumianej edukacji globalnej edukatorzy i edukatorzy, zanim przystąpią do pracy, powinni najpierw „zdekonstruować siebie” – uświadomić sobie swoje miejsce w historii i kulturze oraz wpływ tego umiejscowienia na sposób ich myślenia, a następnie przeprowadzić uczących się przez podobny proces, między innymi przyglądając się utrwalonym schematom myślenia w naszej kulturze. Źródłem wiedzy na temat innych wizji świata mogą być natomiast antropologiczne studia przypadku – zwłaszcza dla tych, którzy nie mogą pozwolić sobie na długoletnie badania terenowe. Dobrze dobrane studia przypadków dostarczają zwykle opisu zjawisk, na które edukacja globalna szczególnie zwraca uwagę (np. zrównoważony rozwój, globalny rynek i handel międzynarodowy, relacje genderowe, ubóstwo, zdrowie) oraz, co najważniejsze, dają wgląd w motywacje i kulturowe uwarunkowania aktorów zaangażowanych w opisywane zjawiska.

Większość antropologów, a przynajmniej tak zwanych „terenowców”, pracujących w innych kręgach kulturowych, jest wyposażona w bardzo cenne doświadczenie badań terenowych, które – jak żadne inne – daje możliwość zdekonstruowania siebie i swojej wizji świata dzięki konfrontacji jej z czyjąś inną wizją. Warunkiem, łatwym – jak by się wydawało – do spełnienia, jest podejście do reprezentantów badanych rzeczywistości w możliwie jak najbardziej egalitarny sposób. Niestety, profil nowoczesnej antropologii o silnych pozytywistycznych cechach ciąży często na nas, antropologach, i stawia nas w roli wszytkowiedzących badaczy, którzy wiedzą lepiej od badanych, na czym polega ich kultura. Zarówno antropolodzy, jak i edukatorzy globalni powinni wystrzegać się tego pozytywistycznego dziedzictwa.

15 Serge Latouche, *La apuesta por el decrecimiento. ¿Cómo salir del imaginario dominante?* (Barcelona: Icaria, 2008).

Z jednej strony, antropologia daje nam narzędzie do poznawania innych kultur i wizji świata oraz oddaje je poprzez sztukę opisu etnograficznego. Z drugiej zaś daje narzędzie do dekonstrukcji własnej wizji świata, a więc do zrozumienia zjawisk z własnej kultury w jej kategoriach i kontekście historycznym, do zrelatywizowania ich do tego kontekstu, do odebrania im legitymacji uniwersalnej, a co za tym idzie – prawa do hegemonii.

Dla edukacji globalnej inspirujące w antropologicznym doświadczeniu może – i powinno – być także na przykład relatywizujące kulturowo podejście do kwestii globalnych, takich jak prawa człowieka, ubóstwo itp. Czasopisma i książki antropologiczne opisują społeczne mechanizmy dominującej gospodarki, pokazują życie i wizje świata zbiorowości, które pozbawiane są ziemi na rzecz wielkich monokulturowych upraw przemysłowych lub marginalizowane w międzynarodowej polityce gospodarczej. Antropologiczne świadectwa inspirują także do poszukiwania alternatyw dla współczesnej gospodarki, opisując na przykład funkcjonowanie z sukcesem małych, samowystarczalnych wiejskich gospodarstw jako alternatywy dla przemysłowej produkcji żywności, czy też oddolne sposoby zarządzania zasobami naturalnymi.

Wszystkie te postulaty i inspiracje bliskie są edukacji globalnej w ujęciu postkolonialnym, która zmierza do ukształtowania kompetencji krytycznych i etycznego zaangażowania w problemy globalne, wynikającego z poczucia solidarności i odpowiedzialności za historyczne krzywdy¹⁶. Ten nurt edukacji globalnej proponuje właśnie dekonstrukcję, odczytywanie ukrytych założeń różnych punktów widzenia, dostrzeżenie skutków i ograniczeń własnej perspektywy społeczno-kulturowej, otwarcie na nowe możliwości postrzegania świata i uczenie się nowych sposobów patrzenia i rozumienia, przede wszystkim tych dotychczas marginalizowanych, np. ludności rdzennej¹⁷. Wiele uwagi poświęca się dociekaniom, kto, jak w czyim imieniu i na czyją korzyść definiuje określone kategorie, takie jak rozwój, edukacja czy pomoc, nie starając się przy tym narzucać własnej definicji rzeczywistości.

W tym miejscu warto powrócić do wspomnianego na wstępie kursu „Edukacja globalna z perspektywy antropologii”, który stał się inspiracją do powstania niniejszego artykułu i pokrótce opisać rezultaty moich prac nad metodyczną stroną przedmiotu i związanych z tym przemyśleń. Punktem wyjścia dla formy

16 Vanessa Andreotti, „Soft versus critical global citizenship education”, *Development Education: Policy and Practice*, 3 (2006).

17 Vanessa Andreotti, Lynn Mario T. M. de Souza, *Learning to read the world Through Other Eyes* (Derby: Global Education, 2008).

dydaktycznej przedmiotu było dla mnie zastosowanie metod partycypacyjnych i uwzględnienie strony emocjonalnej procesu uczenia się przy jednoczesnej dekonstrukcji hierarchii między uczącym a uczącym się.

Studenci przyzwyczajeni są do tradycyjnej hierarchii akademickiej, magister, doktor, profesor, profesor z przymiotnikiem belwederski, zwyczajny. Hierarchia ta jest odtwarzana w codziennych rytuałach przestrzeni uniwersyteckiej: „dzień dobry, Pani Profesor”, „Szanowny Panie Doktorze”.... Celebracja hierarchii podtrzymuje wyższość wykładowców nad studentami, nawet jeśli w żaden inny sposób wyższość ta nie daje się utrzymać. Profesor jednak najczęściej chętnie odgrywa rolę nauczyciela wykładającego zza katedry, przekazującego wiedzę w jednym kierunku: od niego w stronę studentów. Odwrotny kierunek zwykle nie jest brany pod uwagę. Gdy profesor uznawany jest za jedyne posiadacza prawdy, horyzontalna wymiana wiedzy pomiędzy studentami jest bardzo ograniczona i niepożądana, a myślenie krytyczne nie ma szans się rozwinąć. Tak skonstruowana edukacja uniwersytecka przyczynia się do reprodukcji społeczeństwa zhierarchizowanego i pełnego nierówności.

A przecież studenci często mają już za sobą doświadczenia innych studiów, życia w innych kontekstach, czerpali wiedzę najpierw w rodzinie, potem z relacji społecznych, być może czytali teksty, których ich wykładowca nie czytał, mają wszelkie narzędzia do tego, by nie przyjmować biernie przekazywanej im wiedzy, ale krytycznie się do niej odnosić. Profesor w tak rozumianej edukacji uniwersyteckiej nie ma więc monopolu na prawdę, zamiast tego powinien pełnić rolę inspiratora do dyskusji poprzez przygotowane przez siebie problemy, które zostaną poddane pod rozagę podczas pracy grupowej. Wiedza nie powinna zatem być monopolizowana, ale ma reprodukować się w dynamicznym procesie dzielenia się informacjami i doświadczeniami pomiędzy członkami grupy tematycznej (na kształt otwartych sieci oświatowych Ivana Illicha), której liderem może być nauczyciel uniwersytecki¹⁸.

Moim zdaniem, dopiero po takiej rekonstrukcji relacji władzy w kontekście uniwersyteckim można przejść do rozmowy o antropologicznie zorientowanej edukacji globalnej, rozumianej jako eksploracja odmiennych kulturowo wizji świata. Tego rodzaju dekonstrukcji, w pierwszej kolejności, powinien dokonać nauczyciel sam wobec siebie, a dopiero potem pracować nad tym ze studentami. Niekiedy jednak zhierarchizowany charakter instytucji edukacyjnych jest tak silnie zakorzeniony, że studenci nie zadają sobie trudu jego podważania. Niektórzy z chęcią poddają się

18 Ivan Illich, *Odszkolnić społeczeństwo*, tłum. Łukasz Mojsak (Warszawa: Bęc Zmiana, 2010).

status quo, gdyż nie wymaga to wysiłku krytycznego, pozwala możliwie najmniejszym nakładem energii (przyswajanie wiedzy) uzyskać dyplom i otworzyć sobie drzwi do kariery zawodowej. Inni jeszcze z domu rodzinnego wynieśli przekonanie o tradycyjnej wyższości pozycji nauczyciela i trudno jest im pomyśleć świat inaczej. Jeszcze inni boją się zmiany. Wszystkie przytoczone przykłady to egzemplifikacje kolonizacyjnego charakteru edukacji, szczególnie tej zinstytucjonalizowanej, formalnej.

W moim przekonaniu, antropologia może i powinna być praktyką emancypacji, nie tylko w odniesieniu do badanych zbiorowości społecznych, ale także w odniesieniu do praktyk wewnątrzuniwersyteckich, praktyk edukacyjnych. Kilka prostych narzędzi pomaga zrealizować ten postulat.

Rozpoczynając zajęcia z nową grupą, proponuję wszystkim symboliczne przeorganizowanie przestrzeni, z klasycznego ustawienia ławek w szeregach w ustawienie w okręgu. Często, gdy sugeruję studentom, by sami zorganizowali przyjazną dla siebie przestrzeń, proponują właśnie ustawienie w okręgu. Taka organizacja przestrzeni ułatwia zniesienie hierarchii i zaangażowanie wszystkich uczestników spotkania w wymianę na równi z innymi. Pomaga także zaaranżować przestrzeń tak, by uczestnicy spotkań poczuli się równo odpowiedzialni za ich przebieg i nawet najbardziej nieśmiali ośmielili się zabrać głos.

Jednocześnie proponuję zrezygnowanie z tytułowania się i staram się zapamiętać imiona wszystkich studentów w grupie. Ma to na celu upodmiotowienie uczestników zajęć, rozpoznanie ich jako osób z indywidualną tożsamością, niezależnie od ich wiedzy czy poziomu IQ. Oczywiście jest, że w ogromnych grupach zajęciowych, których założenie opiera się na jednostronnym przepływie informacji od wykładowcy do uczestników, tego rodzaju przeorganizowanie przestrzeni i relacji jest raczej niemożliwe. Wykład reprezentuje „kolonialną” formę edukacji. Dlatego jestem przekonana, że model wykładu jest odpowiedni tylko sporadycznie, nie jako cykliczna forma przekazywania wiedzy.

Spotkania ze studentami przybierają formę pracy grupowej, nastawionej na potrzeby członków grupy. Dlatego też metody i treść powinno dostosowywać się do profilu studentów. Jeśli grupa nie jest zainteresowana bezpośrednio tematem, jaki proponuję – a często tak się zdarza ze względu na wymogi hierarchicznego systemu uniwersyteckiego oraz skolonizowane wartości studentów, dążących do skończenia studiów jak najmniejszym kosztem – staram się temat uatrakcyjnić, by studentów zachęcić, lub dostosować go bardziej do ich zainteresowań i potrzeb. Dzięki takiej elastyczności łatwiej stworzyć w grupie warunki sprzyjające budowaniu wzajemnego szacunku i zaufania, w których najlepiej rozwija się dialog i dyskusja. Mam tu na myśli dialog czy dyskusję nie jako, po prostu, technikę zajęciową.

Chodzi tu o coś więcej, o dialog będący relacją epistemologiczną, formą poznania. Jak to ujął Paulo Freire: „angażuję się w dialog niekoniecznie dlatego, że lubię drugą osobę. Angażuję się w dialog, ponieważ rozpoznaję społeczny, a nie tylko indywidualistyczny charakter procesu poznania”¹⁹. Dialog nie musi prowadzić do konsensusu. Przeciwnie, przestrzeń dialogu zakłada odmienne zdania oraz wzajemny szacunek dla innych punktów widzenia.

W wykorzystywanej przeze mnie metodzie inspiruję się także założeniami podejścia *head, heart and hands*²⁰ (głowa, serce, ręce), które łączy trzy wymiary doświadczenia edukacyjnego jako równie ważne: myślenie, analizowanie, dyskusowanie umożliwia krytyczne poznanie; emocje sprawiają, że doświadczenie poznania staje się bardziej osobiste, dzięki czemu trafia do osoby i może inspirować do działania; uczenie się poprzez praktykę jest często bardziej skuteczne niż przez samo analizowanie.

Istotnym aspektem świadomego uczenia się jest także ciągła autorefleksja w procesie edukacyjnym. Style pracy, metody i treści powinny podlegać dyskusji i modyfikacji w zależności od profilu uczestników i uczestniczek doświadczenia edukacyjnego, ich zainteresowań, potrzeb i możliwości²¹. Przedmiot „Edukacja globalna z perspektywy antropologii” opiera się na doświadczeniu studiów przypadku poprzez czytanie tekstów antropologicznych, na ich analizowaniu w odniesieniu do globalnego kontekstu oraz na wyciąganiu wniosków przydatnych do kształtowania osobistych postaw wobec problemów świata.

W mojej pracy ze studentami stosuję bardzo proste metody warsztatowe. Pierwszą aktywnością jest dzielenie się wrażeniami z lektury. Następnie, zapraszam uczestników do dyskusji w podgrupach na temat wybranych problemów. Kilkoro studentów może być poproszonych o przyniesienie na zajęcia gotowego tematu do dyskusji w podgrupach, tak, żeby to nie prowadząca narzucała temat, ale proponowali go uczestnicy. W ten sposób rozmowa ma szansę toczyć się na tematy, które najbardziej poruszyły czytelników danego tekstu. Praca w podgrupach zwieńczona zostaje krótkim sprawozdaniem z wniosków, które każda z grup wyciągnęła z dyskusji, oraz uwagami do tych wniosków ze strony reszty studentów oraz ze strony prowadzącej.

19 Paulo Freire and Donaldo Macedo, „A Dialog: Culture, Language and Race”, *Harvard Educational Review* 65, no 3 (1995): 379.

20 *Train-the-trainer module*.

21 Tamże.

Wybrani studenci mogą być poproszeni o moderację dyskusji. W ten sposób mogą nie tylko uczestniczyć, ale i prowadzić spotkanie. Stosując też metodę *Philosophy for Global Citizenship*²², w ramach której to grupa wybiera tematy, o których chce rozmawiać poprzez zadawanie filozoficznych pytań dotyczących problemu poruszanego w przeczytanym wcześniej tekście.

Inną formą aktywnego doświadczenia treści studiów przypadku jest odgrywanie scenek inspirowanych opisaną w danym tekście historią. Dzięki temu, studenci mają możliwość wejść w role aktorów społecznych i bohaterów czytanych etnografii, wczuć się w ich sytuację, a przez to lepiej ją zrozumieć. Mogą poczuć emocje, które towarzyszą opisywanym jednostkom, spersonalizować zawarte w tekście informacje.

Wykorzystywanie metafory badań terenowych, przykładów etnograficznych oraz dekonstrukcji w edukacji globalnej pomaga najpierw odczytać się (*unlearn*) pewnych nawyków myślowych, automatycznych reakcji, konstrukcji stereotypowych, przeanalizować własny sposób myślenia, źródła własnej wizji świata, zachęca do zmiany struktur mentalnych. Ostatecznym celem takiej dekonstrukcji jest uczenie się na nowo.

Dekonstrukcja może mieć silny wpływ na psychikę uczących się. Jest to bardzo delikatny proces. Dlatego jako prowadzący czy moderatorzy tego procesu musimy towarzyszyć studentom także w konstruowaniu alternatywnego sposobu myślenia i interpretacji świata²³. Inspirującą metodą zamknięcia procesu dekonstrukcji-konstrukcji jest wizualizacja alternatywnej rzeczywistości.

Połączenie perspektywy antropologicznej z edukacją globalną może budzić wątpliwości wśród reprezentantów konwencjonalnej antropologii, którzy postulują obiektywność i brak zaangażowania w badane zjawiska. Niemniej, perspektywie postmodernistycznej zawdzięczamy przewartościowanie tego tradycyjnego podejścia. Dziś wiemy, że nie musimy już ukrywać naszych osobistych poglądów jako badaczki i badacze. Nie musimy też powstrzymywać się przed zaangażowaniem się w problemy osób czy grup badanych. Antropologia zaangażowana, antropologia walcząca czy antropologia wyzwolenia to dzisiaj pełnoprawne dziedziny naszej dyscypliny, które zbliżają nas do założeń edukacji globalnej. Głos Innego, który próbuje wydobyć na globalne światło dzienne etnografia, jest niezbędny do zaangażowania studentów w inne wizje świata, inne perspektywy – równoprawne, prawdziwe, a zarazem cząstkowe.

Nie dajmy się też zniewolić procesowi utowarowiania nauki. Nie poddawajmy się neoliberalnym standardom. Taka praca alienuje, nasze działania przestają mieć dla nas znaczenie. Przywróćmy działalności naukowej jej polityczny charakter,

22 Więcej na temat tej metody pisze Gabriela Lipska-Badoti w tym tomie.

23 *Train-the-trainer module*.

a przez to – jej znaczenie społeczne. Zamiast produkować siłę roboczą, inspirujmy do krytycznego myślenia i zmiany społecznej.

Bibliografia

Agar, Michael. „Hacia un lenguaje etnográfico”. W *El surgimiento de la antropología postmoderna*, compilador Carlos Reynoso, 117–137. México: Gedisa, 1991.

Andreotti, Vanessa. „Soft versus critical global citizenship education”. *Development Education: Policy and Practice*, nr 3 (2006): 83–98.

Andreotti, Vanessa, and Lynn Mario T. M. de Souza. *Learning to read the world Through Other Eyes*. Derby: Global Education, 2008.

Escobar, Arturo. „Imagining a Post-Development Era? Critical Thought, Development and Social Movements”. *Social Text*, nr 31/32 (1992): 20–56.

Esteve, Gustavo i Madhu Suri Prakash. „Beyond development, what?” *Development in Practice* 8, nr 3 (1998): 280–296.

Ferguson, James. „Anthropology and Its Evil Twin: »Development« in the Constitution of a Discipline”. W *International Development and the Social Science, Essays on the History and Politics of Knowledge*, edited by Frederick Cooper and Randall M. Packard, 150–175. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press, 1997.

Freire, Paulo, and Donaldo Macedo. „A Dialog: Culture, Language and Race”. *Harvard Educational Review* 65, nr 3 (1995): 377–402.

Geertz, Clifford. *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005.

Illich, Ivan. *Odszkolnić społeczeństwo*. Tłumaczył Łukasz Mojsak. Warszawa: Bęc Zmiana, 2010.

Latouche, Serge. *La apuesta por el decrecimiento. ¿Cómo salir del imaginario Dominante?* Barcelona: Icaria, 2008.

Malinowski, Bronisław. „Practical anthropology” *Africa* 2, nr 1 (1929): 22–38.

Scheper-Hughes, Nancy. „Demografía sin números. El contexto económico y cultural de la mortalidad infantil en Brasil”. W *Antropología del desarrollo. Teorías y estudios etnográficos en América Latina*, compilador Andreu Viola, 267–299. Barcelona: Píados, 2000.

Train-the-trainer module. A reader for the future trainers on degrowth. 2014. https://degrowth.co-munity.net/system/files/TTTReader_CzechCourse.pdf. Dostęp 21 stycznia 2014 r.

PROCES KSZTAŁCENIA UKIERUNKOWANY NA WARTOŚCI SPOŁECZNE

Ewa Szadzińska
Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Śląski

Jak cytować: Szadzińska, E. „Proces kształcenia ukierunkowany na wartości społeczne”. W: M. Kuleta-Hulboj i M. Gontarska (red.), *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*, 128–144. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2015.

Współczesne wyzwania dla rozwoju cywilizacji określa idea *sustainable development* – zrównoważonego rozwoju, która staje się inspiracją dla edukacji. Za równoważne uznaje się w edukacji akademickiej poznawanie wiedzy o zrównoważonym rozwoju oraz teoretycznej wiedzy o programie kształcenia¹. Oznacza to, iż znajomość zagadnień, zjawisk, procesów określonych jako zrównoważony rozwój jest konieczna, aby w toku edukacji odpowiednio przygotować ludzi do funkcjonowania w społeczeństwie zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju. Ważny zakres wiedzy o zrównoważonym rozwoju dotyczy wartości sprawiedliwości i odpowiedzialności, zatem od ich sensu zależy projektowanie, realizowanie i ocenianie edukacji akademickiej. Związek między wartościami oraz procesem kształcenia jest przedmiotem poznania aksjologii pedagogicznej i dydaktyki ogólnej, co przyjmuje za podstawę opisu zagadnienia.

Nieźmiernie trudno ustalić zwięzłą i precyzyjną definicję zrównoważonego rozwoju, ponieważ znaczenie tego pojęcia wiąże się z wieloma terminami, takimi jak ekorozwój, samopodtrzymujący się rozwój, trwały rozwój oraz zrównoważony rozwój. Obecnie najczęściej określa się go jako:

¹ Por. Cheryl Desha i Karlson Ch. Hargroves, *Higher education and sustainable development. A model for curriculum renewal* (London and New York: Routledge, 2014).

- zależność ochrony środowiska, wzrostu ekonomicznego i rozwoju człowieka w wymiarze indywidualnym oraz społecznym;
- zespół mechanizmów decydujących o organizacji ludzkiego świata, zapewniający harmonijne i trwałe współistnienie z biosferą oraz umożliwiającym samorealizację człowieka;
- trwały sposób zaspokajania potrzeb w teraźniejszości, aby przyszłe pokolenia także mogły zaspokoić swoje potrzeby;
- zapewnienie wszystkim żyjącym ludziom i przyszłym pokoleniom dostatecznie wysokich standardów ekologicznych, ekonomicznych i społecznych (społeczno-kulturowych) w granicach naturalnej wytrzymałości Ziemi, stosując zasadę sprawiedliwości wewnątrzpokoleniowej i międzypokoleniowej².

Z przeglądu ujęć zrównoważonego rozwoju wyłaniają się trzy dominujące aspekty, opisywane w koncepcjach filozoficznych: ekonomiczny, ekologiczny i społeczny. W opisie aspektu ekonomicznego zwraca się uwagę na konieczność racjonalnego postępowania człowieka w korzystaniu z zasobów naturalnych, aby zapewnić komfort życia. Wskaźnikiem jest wzrost gospodarczy, który oznacza ciągle innowacyjne poszukiwania rozwiązań technicznych i technologicznych, sprzyjających wydajności w gospodarowaniu i wzrostowi dobrobytu ludzi.

Dostrzeganie konieczności ochrony przyrody, szczególnie bioróżnorodności oraz naturalnych zasobów Ziemi, jest wskaźnikiem doceniania ekologicznego aspektu zrównoważonego rozwoju. W opisie społecznego aspektu zrównoważonego rozwoju zwraca się uwagę na znaczenie środowiska dla zaspokajania podstawowych potrzeb ludzi. Ich zaspokojenie zależy od dobrych relacji między ludźmi dbającymi o udostępnianie podstawowych dóbr. Uznaje się założenie, iż tylko osoby podejmujące działania dla dobra wspólnoty z powodu uznawanych wysokich wartości mogą przejąć odpowiedzialność za innych.

Na podstawie wymienionych ujęć zrównoważonego rozwoju można sformułować następujący sens działań społecznych: jest nim zapewnienie ludziom warunków odpowiednich do zdrowego i godnego życia. Jakość życia ludzi zależy od ingerencji w środowisko przyrodnicze, co jest warunkiem pojawiania się problemów społecznych, gospodarczych, ekologicznych, technologicznych. Dla ich rozwiązania konieczna jest międzynarodowa współpraca w celu przezwyciężania kryzysu środowiskowego.

2 Por. Andrzej Papuziński, „Filozoficzne aspekty zrównoważonego rozwoju – wprowadzenie”, *Problemy Ekorozwoju: studia filozoficzno-socjologiczne* 1, nr 2 (2006): 27–29; Zbigniew Hull, „Filozofie zrównoważonego rozwoju”, w *Zrównoważony rozwój. Od utopii do praw człowieka*, red. Andrzej Papuziński (Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta, 2005), 58.

Międzynarodowe organizacje (ONZ, UNESCO) podkreślają wagę odpowiedniej edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Najczęściej określa się ją jako:

- edukację, która umożliwi uczącemu się zdobywanie umiejętności, wiedzy i przymiotów zapewniających mu trwały rozwój;
- edukację jednakowo dostępną na wszystkich szczeblach i we wszelkich społecznych kontekstach (rodzinnym, szkolnym, zawodowym, w lokalnej społeczności);
- edukację budującą odpowiedzialność obywatelską i promującą demokrację poprzez uświadomienie jednostce jej praw i obowiązków;
- edukację opartą na zasadzie uczenia się przez całe życie;
- edukację wspierającą równomierny rozwój jednostki³.

Z tak ujętych oczekiwań społecznych wynika refleksja, iż nie wystarczy oparcie edukacji na wiedzy pedagogicznej, która jest rezultatem badań naukowych, lecz konieczne jest też odwołanie się do wartości. To od nich zależy zrozumienie sensu zmian wprowadzanych w społeczeństwie, a następnie inspirowania, ukierunkowania przebiegu procesów edukacyjnych tak, by ludzie mogli przystosowywać się do życia oraz inicjować, stymulować i wprowadzać zmiany w świecie.

W edukacji akademickiej przygotowanie do funkcjonowania w społeczeństwie zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju oznacza, iż od akceptowanych wartości zależy proces kształcenia, w którym uczący się przeżywają wartościowe stany w tworzeniu wiedzy, nabywaniu umiejętności poznawczych oraz praktycznych, a także nabywaniu kompetencji społecznych. Znaczy to, iż w edukacji dopiero po zaznajomieniu z opisem pożądanego, oczekiwanego stanu ludzkiego świata i ludzkiego postępowania (opis normatywny) można wskazać te pożądane ludzkie przeżycia, o których chcemy, aby stały się celem naszego działania. Andrzej Grzegorzyc stwierdza, iż odpowiedź na pytanie o kształt ludzkiego świata polega na wskazaniu pozytywnie ocenianych przez ludzi przeżywanych stanów. Do nich zaliczane są stany cenne witalnie, gdyż od nich zależy nasze biologiczne życie i ekspansja. Oprócz nich cenione są stany bezinteresowne, nazywane duchowymi, gdyż wzmacniają jakość naszego życia⁴.

Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie wartości społecznych istotnych dla zrównoważonego rozwoju oraz opis tych cech i składników procesu kształcenia,

3 UNESCO, *Dekada Edukacji na temat Zrównoważonego Rozwoju*, <http://www.unesco.pl/edukacja/dekada-edukacji-nt-zrownowazonego-rozwoju/>, dostęp 11 lutego 2014 r.

4 Andrzej Grzegorzyc, *Życie jako wyzwanie: wprowadzenie w filozofię racjonalistyczną* (Warszawa: Wydawnictwo IFIS PAN, 1995), 92–108.

od których zależy przygotowanie uczących się do działania zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju.

Wartości w procesie kształcenia - ustalenia terminologiczne

Zagadnienia wartości oraz procesu kształcenia są przedmiotem wielu dyskusji o ich statusie, cechach czy funkcjach, ważne są zatem ustalenia terminologiczne. W dydaktyce termin „proces kształcenia” odnosi się do procesu ukierunkowanego na cele o istotnej wartości społecznej⁵. Procesem nazywamy uporządkowany ciąg zdarzeń, w którym zdarzenie „b” powstaje z „a” lub dzięki „a”. Do składników zdarzeń zalicza się czynności osób nauczających, czynności osób uczących się, cele i treści kształcenia, środki dydaktyczne oraz czynniki (warunki) środowiska, w których te zdarzenia przebiegają. Zatem, proces kształcenia oznacza, iż jedno ze zdarzeń „b” (cele, treści, czynności osób uczących się i nauczających, warunki sytuacyjne) jest tworzone ze zdarzenia „a” albo dzięki zdarzeniu „a”⁶. Ogólna charakterystyka procesu kształcenia wskazuje, iż jest to ciąg zdarzeń uporządkowanych, świadomie inicjowanych, prawidłowościowych, od których zależą zmiany w osobowości uczących się.

W ujęciu wąskim proces kształcenia określa się jako zintegrowany proces nauczania–uczenia się, czyli ciąg uporządkowanych, ściśle powiązanych ze sobą czynności nauczyciela i odpowiadających im czynności ucznia, doprowadzający do zmian w sferze poznawczej, emocjonalnej i psychomotorycznej uczących się. W pracy przyjęto szerokie ujęcie procesu kształcenia, który obejmuje ciąg zdarzeń prowadzących do rozwijania zdolności poznawczych, zainteresowań poznawczych, systemu wartości poznawczych, postaw poznawczych oraz przygotowuje do samokształcenia⁷.

W aksjologii pedagogicznej wartości⁸ analizowane są w aspekcie subiektywnym oraz obiektywnym. W aspekcie subiektywnym rozpatruje się je jako stany

5 Bolesław Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki* (Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007), 36.

6 Por. Ewa Szadzińska, *Podstawy poznawcze procesu kształcenia* (Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2012), 127.

7 Por. Stanisław Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje* (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003), 49.

8 Wartość to stan rzeczy lub jego cecha, wobec której ludzie przejawiają pozytywne odczucia i starają się uwzględnić w swoim postępowaniu. Por. Władysław Cichoń, *Wartości – człowiek – wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej* (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1996), 27–30.

uwarunkowane indywidualnymi przekonaniem ludzi. W aspekcie obiektywnym wartości są analizowane w dwóch znaczeniach – jako wartości zrelatywizowane do człowieka, grupy społecznej, epoki historyczno-kulturowej czy warunków społeczno-ekonomicznych, bądź też, w drugim znaczeniu, jako cechy zjawisk i zdarzeń w rzeczywistości. Za istotne w sytuacjach pedagogicznych uznaje się dostrzeżenie indywidualnych wartości uczących się i nauczających (wartości subiektywne) oraz wartości obiektywne, do których odwołują się uczestnicy procesu kształcenia przy podejmowaniu, realizowaniu, ocenianiu działania⁹.

Z badań aksjologii pedagogicznej i dydaktyki wyłaniają się opisy związku wartości z procesem kształcenia. Wyniki badań pedagogicznych wskazują, iż wartości występują w systemie norm wyznaczających dyrektywy działania pedagogicznego. W oparciu o wartości formułowane są cele kształcenia, które służą do regulowania ludzkich dążeń, zachowań, działań. Wartości występują we wzorcu osobowym ucznia, który jest podstawą budowania schematu oceniania. Wartości są także podstawą określania cech i rodzaju składników procesu kształcenia¹⁰.

Jak wspomniano, w tym tekście przyjęto szerokie ujęcie procesu kształcenia, co uzasadnione jest specyfiką edukacji w szkole wyższej. Na tym poziomie edukacji powinno uwzględnić się takie cechy osób studiujących, jak znaczący zasób wiedzy, ugruntowana postawa, rozwinięte zainteresowania, samodzielnie decyzje o uczeniu się¹¹. Skoro istotą studiowania jest dogłębne poznawanie, to w procesie kształcenia największe znaczenie ma wiedza naukowa¹². Czynności nauczyciela akademickiego koncentrują się na tworzeniu środowiska edukacyjnego dla studiujących. Obecnie pożądanymi efektami kształcenia, oprócz umiejętności i wiedzy, są kompetencje społeczne. Dostrzeżenie wagi tego efektu kształcenia inspirowane do poszukiwania znaczenia wartości społecznych.

9 Por. Krystyna Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej* (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003), 142.

10 Urszula Morszczyńska, *Normy w pedagogice. Aksjologiczne i metodologiczne wyznaczniki statusu zdań o powinnościach* (Kraków: Księgarnia Akademicka, 2009), 330.

11 Eugeniusz Piotrowski, „Proces kształcenia w szkole wyższej między marzeniem w rzeczywistością”, w *Edukacja akademicka. Między oczekiwaniami a rzeczywistością*, red. Andrzej Ćwikliński (Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, 2014), 38.

12 Termin „wiedza naukowa” oznacza rezultaty czynności naukowych, które mają postać zobiektywizowaną (intersubiektywną) wyrażoną w formie językowej lub subiektywną w formie stanu umysłu oraz umiejętności badawczych pomiotu. Por. Monika Walczak, *Racjonalność nauki: problemy, koncepcje, argumenty* (Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2006), 27.

Wartości społeczne - aspekt zrównoważonego rozwoju

Zainteresowani zrównoważonym rozwojem filozofowie zwracają uwagę na znaczenie intencjonalnego, świadomego kształtowania globalnego zrównoważonego rozwoju. Dostrzegana jest odmienność równoważenia procesów w środowisku naturalnym oraz środowisku człowieka. W naturalnych ekosystemach istoty żywe są wzajemnie dostosowane i powiązane energetycznie, dlatego zakłócenia równowagi w ich funkcjonowaniu wywołują takie procesy biologiczne, które przywracają równowagę w ekosystemie. W środowisku człowieka dostrzeżenie trudności w utrzymaniu równowagi w ekosystemie wymaga celowego ludzkiego działania. Takie postrzeganie aktywności człowieka w świecie zmienia dominujący pogląd na relację człowieka i przyrody. Dotychczas **przeciwstawiano** człowieka przyrodzie, co sankcjonowało wykorzystywanie zasobów naturalnych, przyrodniczych według potrzeb ludzi. Obecnie dostrzega się **wielostronne powiązania między nimi**, co sprzyja ochronie przyrody, samoograniczeniu ludzi w gospodarowaniu zasobami i docenianiu zaplecza ekologicznego dla samopoczucia człowieka¹³.

Podmiotowy udział człowieka w zapewnieniu zrównoważonego rozwoju przejawia się w planowaniu, organizowaniu, realizowaniu i kontrolowaniu działania w środowisku ekologicznym i społecznym. Podejmowanie działań zgodnie z wartościami zrównoważonego rozwoju wymaga zmiany dotychczasowej hierarchii wartości, zmiany potrzeb ludzkich oraz zmiany społecznej organizacji przestrzeni publicznej. Właśnie ta sfera działań człowieka łączy się z zagadnieniem wartości społecznych.

Dla ich wyróżnienia warto odwołać się do przyjętych założeń dotyczących obrazu człowieka zwanego *homo cooperativus*, czyli człowieka zdolnego do współpracy i bezinteresowności. O takich zachowaniach decyduje zdolność do empatii, wczuwania się w sytuację innych ludzi i odczuwania współczucia. Dzięki tej zdolności człowiek rozwija uczucie miłości *caritas* do innych osób¹⁴.

Oprócz wymienionych cech człowieka, istotne znaczenie ma umiejętność współpracy i współdziałania ludzi. Holger Rogall wskazuje, iż podejmowanie współpracy jest uznawane za pomocne w osiągnięciu celów dalekich. Tylko wtedy, gdy podejmuje się działania, aby wiodło się w miarę dobrze ludziom z otoczenia, można otrzymać od nich pomoc w zaspokojeniu potrzeb. Współpraca zapewnia

13 Charles J. Krebs, *Ekologia. Eksperymentalna analiza rozmieszczenia i liczebności*, tłum. Anna Kozakiewicz, Michał Kozakiewicz, Jakub Szacki (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011), 560–564.

14 Holger Rogall, *Ekonomia zrównoważonego rozwoju Teoria i praktyka*, tłum. Joanna Gilewicz (Poznań: Zysk i s-ka, 2010), 185.

ludziom wyższy poziom szczęścia i bezpieczeństwa, dlatego w społeczeństwie ustalone są normy społeczne sprzyjające myśleniu o wspólnocie, a nie myśleniu ukierunkowanemu na cel. Pożądane jest wspieranie kooperacyjnych zachowań przez podtrzymywanie obyczajów oraz konstruowanie systemów prawnych w społeczeństwie dla zapewnienia przewidywalności postępowania osób i podmiotów gospodarczych, co ułatwia podejmowanie decyzji¹⁵.

Następne ważne założenia zrównoważonego rozwoju dotyczą wzorca życia społecznego. Do nich zalicza się działania społeczne, które umożliwiają rozwiązywanie konfliktów, szczególnie ważne tam, gdzie występują nieprawidłowości między gospodarką a środowiskiem. Zbudowanie takiego systemu jest możliwe przy realizowaniu polityki społecznej zapewniającej udział obywateli w podejmowaniu decyzji. Głównym celem jest zbudowanie systemu społecznego, który umożliwi zapobieganie konfliktom wynikającym z nieharmonijnego rozwoju¹⁶.

W tworzonej teorii ekonomicznej zrównoważonego rozwoju zwraca się uwagę na zawodność mechanizmów rynkowych, neguje dogmaty o suwerenności konsumenta i nieograniczonej swobodzie handlu. Wskazuje się na wzrost rangi instytucji w rozwiązywaniu złożonych problemów społeczno-gospodarczych. Zwraca się szczególną uwagę na trwałe zachowanie zasobów naturalnych, a nie na ich optymalne wykorzystanie. Dlatego podstawowe potrzeby człowieka (jedzenie, ciepło, mieszkanie, odzież, woda pitna, mobilność, przynależność społeczna) należy zaspokajać przez ograniczenie zużycia zasobów, tak aby dostosować gospodarkę do granic tolerancji natury¹⁷. Ograniczenie wzrostu gospodarczego, który jest łączony ze wzrostem dobrobytu społecznego, wymaga opracowania polityki gospodarczej w celu eliminowania ubóstwa, zwalczania inflacji, obniżenia zysków. Do tego zakresu działań zalicza się oddziaływanie na dochody i wydatki państwa, tworzenie międzynarodowego podziału pracy, udzielania pomocy rozwojowej¹⁸.

Przedstawiony ogólny zarys podmiotowości ludzi w życiu społecznym oraz wzorzec życia społecznego jest oparty na takich wartościach społecznych, jak sprawiedliwość, solidaryzm i egalitaryzm. Sprawiedliwość jest wartością podstawową, a jej urzeczywistnienie w społeczeństwie decyduje o stosunkach międzyludzkich. Odwołując się do uznawanego znaczenia sprawiedliwości, przedstawionego przez

15 Tamże, 195.

16 Jakub Kronenberg, Tomasz Bergier, *Wyzwania zrównoważonego rozwoju w Polsce* (Kraków: Fundacja Sendzimira, 2010), 377.

17 Rogall, *Ekonomia zrównoważonego rozwoju*, 135.

18 Tamże, 101.

Johna Rawlsa, uznać można, iż każdy człowiek żyjący w społeczeństwie uważa za sprawiedliwe: równość szans, zaspokojenie minimalnych potrzeb życiowych i możliwość uczestnictwa w życiu społecznym. Urzeczywistnienie tej wartości przejawia się w postawach i zachowaniach, które zapewniają sprawiedliwe regulowanie stosunków społecznych oraz dzielenie wytwarzanego dobra materialnego i kulturowego¹⁹.

W solidaryzmie społecznym ważne jest dbanie o wspólnotę interesów jednostek, grup społecznych oraz państw na arenie międzynarodowej przy zagrożeniach kryzysem ekologicznym. Wartość solidarności z innymi ludźmi przejawia się przez odczuwanie powinności w stosunku do drugiego człowieka.

Egalitaryzm społeczny natomiast zapewnia ludziom równe szanse udziału w rozwoju, co przejawia się zaspokojeniem podstawowych potrzeb najbardziej potrzebujących ludzi na świecie oraz zapewnienia im odpowiednich warunków dla zachowania zdrowia²⁰.

Przedstawione wartości społeczne istotne w budowaniu pożądanego, oczekiwanego społeczeństwa zgodnie z ideą zrównoważonego rozwoju ukierunkowują proces kształcenia na:

- odwoływanie się do wartości wyższych (duchowych) istotnych w relacjach z innymi ludźmi,
- różnicowanie wiedzy o środowisku naturalnym i środowisku człowieka,
- uwzględnianie aspektów społecznych w rozwiązywaniu problemów ekologicznych i ekonomicznych,
- wartościowanie rozwiązań konfliktów społecznych ze względu na zaspokojenie podstawowych potrzeb ludzi,
- wspieranie kształtowania podmiotowości ludzi.

Oznacza to, iż w przygotowaniu do funkcjonowania zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju w szkole wyższej najbardziej cenionym efektem kształcenia są kompetencje społeczne, ponieważ od ich poziomu zależy zapewnienie standardu godnego życia we współczesnym świecie.

19 Jacek Hołówwka, *Etyka w działaniu* (Warszawa: Prószyński i S-ka, 2001), 395.

20 Tamże, 405.

Wyznaczniki wartości społecznych w procesie kształcenia

W dydaktyce wartości są podstawą dla określenia składników procesu kształcenia: celów kształcenia, treści kształcenia, strategii kształcenia oraz efektów kształcenia²¹. Wśród celów kształcenia najważniejsze są te dotyczące rozwoju człowieka, jego dążeń życiowych i jakości życia, stąd treść celów odnosi się do indywidualnych zainteresowań poznawczych. Z tymi celami powiązane są cele kształcenia w szkole wyższej dotyczące rozwijania wyższych umiejętności poznawczych: myślenia krytycznego, myślenia refleksyjnego, rozwiązywania problemów, wyjaśniania oraz interpretowania. Dopiero w następnej kolejności wymieniane są cele dotyczące nabywania, odkrywania, konstruowania i wykorzystywania wiedzy²². Jeżeli wśród celów w szkole wyższej wyróżnimy te odnoszące się do przygotowania studentów do rozwiązywania problemów i podejmowania działań zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju w społeczeństwie, to ich treść związana jest z nabywaniem kompetencji społecznych przez studentów.

Przygotowanie do działania w społeczeństwie zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju wymaga od uczących się realistycznego, całościowego i wieloaspektowego ujmowania zagadnień. Konieczny jest dobór treści do procesu kształcenia, obejmujący w równym stopniu wiedzę o środowisku przyrodniczym i społecznym. Jej integrowanie w procesie kształcenia jest ograniczane przez cechy kierunku studiów oraz właściwości wiedzy przyrodniczej i społecznej.

W zależności od typu szkoły wyższej i kierunku studiów treści kształcenia zawierają rozbudowany system wiedzy z poszczególnych dyscyplin. Studiując – zgłębiając coraz bardziej specjalistyczną wiedzę przyrodniczą, można „ominać” zakres wiedzy z dziedzin społecznych i ekonomicznych lub poznając wiedzę społeczną, można zaniechać poznawania wiedzy przyrodniczej lub technicznej.

Oprócz świadomości potrzeby scalania wiedzy przyrodniczej i społecznej w procesie kształcenia ważne staje się, wprowadzone przez Johna Searle'a, rozróżnienie przekonań na te, które odnoszą się do własności świata zależnych od człowieka, oraz na przekonania odnoszące się do własności świata niezależnych od niego²³. To z kolei łączy się z podziałem wiedzy na zależną i niezależną od człowieka.

21 Por. Janina Świrko-Pilipczuk, „Wartości i cele kształcenia ogólnego”, w *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, red. Franciszek Bereźnicki (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001), 43–77.

22 Por. Violetta Rodek, Ewa Szadzińska, Iwona Wendreńska, *Przemiany celów kształcenia* (Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2012), 43.

23 John R. Searle, *Umysł, język społeczeństwo. Filozofia i rzeczywistość*. (Warszawa: Wydawnictwo WAB, 1999), 76.

Przekonanie człowieka powstające przy odczuwaniu np. głodu, czyli pewnego biologicznie warunkowanego stanu organizmu, jest niezależne od człowieka. Podobnie, także przekonania opisujące dostrzegane zjawiska (np. burzy czy parowania wody) dotyczą faktów niezależnych od człowieka. Taką postać przekonań, które powstały w umyśle, są wyrażone w formie językowej i opisują zjawiska przyrodnicze, nazywamy wiedzą niezależną od człowieka.

Wiedzą zależną od człowieka nazywamy przekonania, które powstają w umyśle i odnoszą się do zjawisk społecznych. Przekonania człowieka dotyczące tego, co istnieje w świecie społecznym, zależą od tego, co istnieje w jego umyśle w postaci wyobrażeń i słów je określających. Bez posiadania pewnych wyobrażeń o cechach stanów rzeczy nie jesteśmy w stanie „zobaczyć” w świecie np. „dyżurowania”.

J. Searle zwraca uwagę na umysłowy charakter zjawisk społecznych, wynikający z tego, że nie mają one wyraźnych granic fizycznych, wskazujących, że „coś” istnieje. Zjawiska społeczne są wyrażane przez postawy przyjmowane przez ludzi, co oznacza, iż od tego, co ludzie myślą o jakimś zjawisku społecznym, zależy to, co identyfikują w świecie. Np. „pomaganiem” nazywa się takie zachowania ludzi, które wskazują, że ludzie ułatwiają innym wykonanie czynności, np. „sprzątanie łazienki”. Od nas, ludzi, zależy, które wykonywane przez nas czynności nazwiemy pomaganiem. Skoro nie mogą zaistnieć związki pomiędzy społecznymi i fizycznymi cechami zjawisk, to można wybrać lub wskazać nowe fizyczne cechy kategorizowanych zjawisk²⁴.

Z przedstawionego rozróżnienia wiedzy przyrodniczej i społecznej wynikają trudności integrowania treści kształcenia. Studiowanie nauk przyrodniczych wymaga wyjaśniania zjawisk przez odwoływanie się do praw nauki. Zatem, poznawana wiedza przyrodnicza, ustrukturyzowana, o wysokim stopniu ogólności, powinna być scalana z wiedzą o społeczeństwie, w niewielkim zakresie dotychczas uwzględnianą. W praktyce edukacyjnej wiedza społeczna poznawana jest przez wybór strategii kształcenia odpowiedniej dla wzbogacania środowiska uczenia się przez: uczenie się we współpracy, uczenie społeczne, współdziałanie, krytyczną analizę efektów indywidualnego uczenia się. Z indywidualnych przekonań uczących się można stworzyć wiedzę istotną dla zrozumienia wiedzy społecznej. Np. wykorzystanie ogniw fotowoltaicznych²⁵ do produkcji prądu w indywidualnych gospodarstwach domowych zależy od osobistych przekonań o szkodliwości dla zdrowia takich działań czy

24 John R. Searle, *Umysł. Krótkie wprowadzenie*, tłum. Jan Karłowski (Poznań: Dom Wydawniczy REBIS, 2010), 68.

25 Służą one do przemiany energii pozyskanej z promieniowania słonecznego w energię elektryczną.

współodczuwania obaw sąsiadów. W takich sytuacjach naukowa wiedza przyrodnicza jest łączona z indywidualną wiedzą społeczną, co utrudnia dostrzeżenie odmienności konstruowania obiektywnej wiedzy społecznej. Jej brak utrudnia rozumienie znaczenia wartości przy wykorzystaniu technologii w środowisku ludzi, chociaż istnieją warunki do indywidualnego rozumienia zastanej/istniejącej sytuacji.

Studiowanie nauk społecznych zapewnia lepsze rozumienie kategorii zjawisk przedstawianych w wiedzy społecznej. Jednak niedostatek wiedzy przyrodniczej utrudnia dostrzeżenie prawidłowości o charakterze przyczynowo-skutkowym, które determinują działania człowieka. Konsekwencją braku tego zakresu wiedzy jest brak przeciwdziałania zagrożeniom zdrowia jednostek. Wielostronna aktywność umysłowa (myślenie krytyczne, twórcze, refleksyjne) prowadzi do zróżnicowania indywidualnych przekonań uczących się o społecznych konsekwencjach zjawisk i procesów, jednak ważne jest, by nie miały one charakteru tylko intelektualnego, lecz także obejmowały przeżycia i praktyczne doświadczenie. Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się społecznemu jest tylko pozornie łatwiejsze przez studiowanie nauk społecznych, gdyż równocześnie jest zdobywana wiedza teoretyczna i praktyczna. Konieczny jest w poznaniu teoretycznej wiedzy społecznej dyskurs, dyskusja oraz dialog, aby dostrzec, iż indywidualna wiedza jednostki jest ważnym składnikiem obiektywnej wiedzy społecznej.

To rozróżnienie wiedzy o zjawiskach społecznych (wiedza deklaratywna) oraz doświadczania tychże zjawisk, uczestniczenia w praktycznych działaniach (wiedza proceduralna) jest ważne dla budowania struktury procesu kształcenia. Wyniki badań Katarzyny Stemplewskiej-Żakowicz wskazały, iż scalenie wiedzy deklaratywnej, przedstawianej przez nauczyciela, z indywidualną wiedzą jednostki wymaga zachowania odpowiedniej kolejności ich występowania w praktyce.

W sytuacji, gdy wiedza najpierw przedstawiona jest w formie wykładu (wiedza deklaratywna), to uczący się odrzuca ją jako wiedzę, która nie łączy się z jego wiedzą indywidualną. Natomiast w sytuacji, gdy jednostka najpierw samodzielnie poznaje treści nabywając tym samym wiedzę proceduralną, a dopiero później poznawana jest wiedza deklaratywna przedstawiana w formie wykładu, to następuje włączenie nowych wiadomości do indywidualnej wiedzy²⁶.

Oprócz kolejności porządkowania typów wiedzy w procesie kształcenia, ważne są również strategie kształcenia. Występują w nich zróżnicowane sposoby organizowania sytuacji uczenia się, zainteresowania zagadnieniem, tworzenia warunków

26 Krystyna Stemplewska-Żakowicz, *Osobiste doświadczenia a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego* (Wrocław: Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, 1996), 149.

do rozwiązywania problemów oraz zróżnicowany poziom otwartości i samodzielności poznawczej uczących się. W sytuacjach edukacyjnych od przyjętej przez nauczyciela akademickiego roli zależy wybór działania. Obecnie wyróżnia się następujące role:

- makler wiedzy – osoba przygotowująca zadania, pomoce dydaktyczne, symulacje komputerowe, udzielająca pomocy, instruująca, sprawująca opiekę merytoryczną i metodologiczną nad pracą studentów;
- akuszer – nauczyciel czy nauczycielka stawia kontrowersyjne pytania otwierające obszary dyskusji, wskazuje sposoby poszukiwania informacji, umożliwia studentom samodzielne rozwiązanie problemów;
- moderator, *coach* – podejmuje opiekę nad indywidualną ścieżką studiowania studenta, inspiruje do rozwoju, podtrzymuje aktywność uczenia się;
- model uczenia się – nauczyciel może stać się wzorem uczenia się metodą pracy naukowej;
- refleksyjny praktyk – formułuje metakomunikaty, pobudzające ucznia do uczenia się i umożliwiające wgląd w ich proces uczenia się;
- nauczyciel uczący się – przedstawia wyniki aktualnych badań, zaprasza do zaspokojenia ciekawości poznawczej²⁷.

O wyborze strategii kształcenia decyduje indywidualizowanie procesu kształcenia z uwagi na różnice zdolności poznawczych, zainteresowań i postaw. Zakres indywidualizacji zależy od pojmowania podmiotowości uczących się. W społecznym wymiarze podmiotowość przejawia się w tym, że ludzie podejmują działania w oparciu o własne preferencje, wybory, decyzje, a także przez chwilowy nastrój czy przeżycie. W sensie psychologicznym podmiotowość oznacza dążenie osoby do obranego przez siebie celu, a istniejące warunki traktuje jako możliwości dla osiągnięcia tego celu²⁸. Oznacza to, iż podmiotowość studiujących przejawia się w stawianiu się niezależnym, w osiąganiu samodzielności poznawczej, zdolności decydowania o sobie oraz ujawnianiu indywidualnych potrzeb i preferencji. Oba aspekty podmiotowości ujawniają się w indywidualnym poznaniu wtedy, gdy są respektowane w przebiegu procesu kształcenia. Oznacza to budowanie indywidualnego programu uczenia się w oparciu o wybór zagadnień zgodny z zainteresowaniami z ogólnego program przedmiotu nauczania.

27 Anna Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013), 186.

28 *Wyzwania wobec nauk społecznych u progu XX wieku*, przygot. do druku Andrzej Flis (Kraków: Wydawnictwo Universitas, 1999), 125.

Jeżeli celem edukacji dla zrównoważonego rozwoju jest przygotowanie do rozwiązywania problemów w społeczeństwie, to ważniejsze jest koncentrowanie się na indywidualności uczących się niż na wymaganiach programowych. Każdy student, rozwiązując problem, uzupełni swoją wiedzę, rozstrzygnie dylematy etyczne, o ile będzie miał poczucie odpowiedzialności za wynik pracy. Aby osiągnąć taki stan, nauczyciele akademicy, poznając zróżnicowanie wiedzy studentów, stosownie sformułują cele, wybiorą metody odpowiednie do samodzielnego szukania nowych wiadomości, przekształcania swojej wiedzy i wykorzystania jej do działania oraz nabywania złożonych umiejętności poznawczych. Od nauczycielskiej świadomości tego zróżnicowania zależy szacowanie różnicy między poziomem wiedzy studenta rozpoczynającego zajęcia oraz kończącego je.

Do ważnych strategii w procesie kształcenia należy wyznaczenie celu podmiotowego. Za Władysławem Zaczyńskim warto przypomnieć zasadę, iż przedstawienie wartości, które nadają sens indywidualnym działaniom, prowadzi do uznania jej przez jednostkę za cenną i uznania za własny cel²⁹. Samodzielne formułowanie celów sprzyja przyjmowaniu perspektywy przyszłościowej. Oznacza to opisanie przyszłego stanu rzeczy, który jest pozytywnie wartościowany i postulowany do realizacji. Ponieważ stosunek człowieka do rzeczywistości mu nieznannej, która jest przed nim, jest pełen nadziei i ufności, to sprzyja poczuciu swobody oraz ułatwia tworzenie projektów. Takie projektowanie nie napotyka oporu, z jakim mamy do czynienia przy ich realizowaniu³⁰.

Na znaczenie samodzielnego określania celów w przygotowaniu do działania na rzecz zrównoważonego rozwoju wskazuje charakterystyka cech zdolności człowieka potrzebnych do podejmowania aktywności na rzecz przyszłości. Maria Jarymowicz wymienia wśród nich nawyk refleksji, gotowość do oglądu rzeczywistości z różnych perspektyw, tworzenie opisów rzeczywistości i ich wariantów w przyszłości, sformułowanie nieegocentrycznych przesłanek myślenia o świecie i o sobie³¹. Stąd wynika postulat budowania celów podmiotowych w procesie kształcenia w szkole wyższej.

29 Por. Violetta Rodek, Ewa Szadzińska, Iwona Wendreńska, *Przemiany celów kształcenia* (Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2012), 66.

30 Ewa Szadzińska, „Budowanie celów podmiotowych w procesie kształcenia”. W: *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie*, red. Anna Karpińska, Walentyna Wróblewska (Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2011), 82.

31 Maria Jarymowicz, *Psychologiczne podstawy podmiotowości. Szkice teoretyczne, studia empiryczne* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008), 67.

Umiejętność budowania celów podmiotowych wskazuje na zdolność powiązania osobistych (subiektywnych) wartości związanych z sensem życia z celami edukacyjnymi sformułowanymi przez nauczycieli oraz przedstawianymi w programach. Od celów podmiotowych zależy ukierunkowanie postrzegania uczących się na normy i zasady społeczne zbudowane z wartości wysokich. Zatem, pożądaną jest występowanie takich sytuacji w praktyce edukacyjnej, aby tworzyć projekty działania zgodne z uznawanymi wysokimi wartościami społecznymi, takimi jak szacunek, sprawiedliwość, solidarność, równość, życzliwość. Warto wskazać opis edukacji przedstawiony przez Stephena Sterlinga – jako wspierający przekształcanie doświadczeń uczenia się. Do jej cech zalicza się twórczość, refleksyjność oraz współpracę. W procesie kształcenia ważne jest uczenie się przez badanie praktyki umożliwiające dostrzeżenie wieloznaczności i niepewności³².

Zagadnienie zrównoważonego rozwoju w edukacji akademickiej może spełnić funkcję scalającą kształcenie z samokształceniem. Oznacza to budowanie treści zrównoważonego rozwoju z wielu struktur przedmiotów nauczania. Naukowa wiedza o zrównoważonym rozwoju powinna być hierarchizowana ze względu na jej znaczenie w kształtowaniu osobowości uczących się oraz przygotowaniu do działania. Efektem scalania wiedzy naukowej z wiedzą osobistą nabywaną podczas studiowania powinna być wiedza istotna w utrzymywaniu równowagi wewnętrznej, harmonii osobistej, efektywnego współdziałania w grupach, współistnienia z przyrodniczym środowiskiem planety i korzystania z zasobów informacyjnych cywilizacji.

W scalaniu doświadczeń zdobytych w uczelni oraz przez samokształcenie ważną rolę odgrywa wzór czynności równoważenia. Oznacza to zdolność do przeciwstawiania się, zapobiegania negatywnym skutkom procesów przyrodniczych, społecznych lub wywoływania procesów poświadanych dla jakości życia. Podejmowane działania edukacyjne nie będą ograniczały się do poznawania wiedzy o zrównoważonym rozwoju oraz przygotowywania do działania na rzecz projektowania i wprowadzania zmian w przyszłości. Za cenne uznaje się uczenie jako zmianę, w toku formalnej edukacji akademickiej oraz w samokształceniu określoną jako zrównoważona edukacja.

32 Stephen Sterling, *Sustainable education. Re-visioning learning and change* (Bristol: Green Books and The Schumacher Society, 2001), 61.

Podsumowanie

Wyzwaniem dla współczesnej edukacji jest przygotowanie ludzi do funkcjonowania w społeczeństwach zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju. Rozwój społeczeństwa opartego na zasadach zrównoważonego rozwoju zależy od postaw, wiedzy, działań jednostek w środowisku przyrodniczym oraz w ludzkich społecznościach. Ponieważ poszukiwanie nowych norm zachowań zależy od różnych wartości, zatem ich rozpoznawanie, akceptowanie, realizowanie jest ważne dla projektowania edukacji.

Podstawą dla wprowadzenia zmian w edukacji akademickiej jest najnowsza wiedza naukowa o wadze zrównoważonego rozwoju i znaczenia sprawiedliwości w społeczeństwie dla przetrwania cywilizacji. W praktyce akademickiej przygotowanie do respektowania zasad zrównoważonego rozwoju w życiu społecznym wymaga dostrzeżenia konieczności zmian cech składników procesu kształcenia.

Przedstawiony kierunek myślenia o procesie kształcenia wpisuje się w podmiotowy paradygmat dydaktyki. Oznacza to, iż uznajemy możliwość wpływu jednostki na tworzoną strukturę procesu kształcenia, zgodnie z uznanymi i akceptowanymi regułami w społeczeństwie (podstawy prawne, formalne struktury instytucji, programy edukacyjne). Warunkiem kształtowania podmiotowości jednostki w procesie kształcenia w szkole wyższej jest przyzwolenie na zmianę jego struktury oraz podjęcie aktywności przez uczących się przez formułowanie celów, wybieranie strategii kształcenia, scalania wiedzy przyrodniczej i społecznej przy rozwiązywaniu problemów.

Edukacja oparta na społecznych założeniach filozofii zrównoważonego rozwoju powinna przygotować uczących się do realistycznego, ukierunkowanego na całościowe i wieloaspektowe, ujmowania zagadnień oraz do podejmowania działań (obecnie i w przyszłości) istotnych dla jakości życia ludzi.

Bibliografia

Ablewicz, Krystyna. *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 2003.

Cichoń, Władysław. *Wartości – człowiek – wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1996.

Desha, Cheryl i Karlson Ch. Hargroves. *Higher education and sustainable development. A model for curriculum renewal*. London and New York: Routledge, 2014.

Grzegorzczak, Andrzej. *Życie jako wyzwanie: wprowadzenie w filozofię racjonalistyczną*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, 1995.

- Hołówka, Jacek. *Etyka w działaniu*. Warszawa: Prószyński i S-ka, 2001.
- Hull, Zbigniew. „Filozofie zrównoważonego rozwoju”. W *Zrównoważony rozwój. Od utopii do praw człowieka*, pod redakcją Andrzeja Papuzińskiego, 52–64. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta, 2005.
- Jarymowicz, Maria. *Psychologiczne podstawy podmiotowości. Szkice teoretyczne, studia empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
- Krebs, Charles J. *Ekologia. Eksperymentalna analiza rozmieszczenia i liczebności*. Tłumaczyła Anna Kozakiewicz, Michał Kozakiewicz, Jakub Szacki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.
- Kronenberg, Jakub i Tomasz Bergier. *Wyzwania zrównoważonego rozwoju w Polsce*. Kraków: Fundacja Sendzimira, 2010.
- Morszczyńska, Urszula. *Normy w pedagogice. Aksjologiczne i metodologiczne wyznaczniki statusu zdań o powinnościach*. Kraków: Księgarnia Akademicka, 2009.
- Niemierko, Bolesław. *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007.
- Palka, Stanisław. *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 2003.
- Papuziński, Andrzej. „Filozoficzne aspekty zrównoważonego rozwoju – wprowadzenie”, *Problemy Ekorozwoju: Studia Filozoficzno-Sozologiczne* 1, nr 2 (2006): 25–32.
- Piotrowski, Eugeniusz. „Proces kształcenia w szkole wyższej – między marzeniem w rzeczywistością”. W *Edukacja akademicka między oczekiwaniami a rzeczywistością*, pod redakcją Andrzeja Cieślińskiego, 31–50. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, 2014.
- Rodek, Violetta, Ewa Szadzińska i Iwona Wendreńska. *Przemiany celów kształcenia*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2011.
- Rogall, Holger. *Ekonomia zrównoważonego rozwoju Teoria i praktyka*. Tłumaczyła Joanna Gilewicz. Poznań: Zys i s-ka, 2010.
- Sajdak, Anna. *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013.
- Searle, John R. *Umysł. Krótkie wprowadzenie*. Tłumaczył Jan Karłowski. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS, 2010.
- Searle, John R. *Umysł, język, społeczeństwo. Filozofia i rzeczywistość*. Tłumaczyła Dominika Cieśla. Warszawa: Wydawnictwo WAB, 1999.
- Stemplewska-Żakowicz, Krystyna. *Osobiste doświadczenia a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław: Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, 1996.

Sterling, Stephen. *Sustainable education. Re-visioning learning and change*. Bristol: Green Books and The Schumacher Society, 2001.

Szadzińska, Ewa. „Budowanie celów podmiotowych w procesie kształcenia”. W *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie*, pod redakcją Anny Karpińskiej i Walentyny Wróblewskiej, 77–84. Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2011.

Szadzińska, Ewa. *Podstawy poznawcze procesu kształcenia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2012.

Świrko-Pilipczuk, Janina. „Wartości i cele kształcenia ogólnego”. W *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, pod redakcją Franciszka Bereźnickiego, 43–77. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001.

UNESCO. *Dekada Edukacja na temat Zrównoważonego Rozwoju*. <http://www.unesco.pl/edukacja/dekada-edukacji-nt-zrownnowazonego-rozwoju/>. Dostęp 11 lutego 2014 r.

Walczak, Monika. *Racjonalność nauki: problemy, koncepcje, argumenty*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2006.

Wyzwania wobec nauk społecznych u progu XX wieku. Przygotował do druku Andrzej Flis. Kraków: Wydawnictwo Universitas, 1999.

METODA DOCIEKAŃ FILOZOFICZNYCH W EDUKACJI GLOBALNEJ

Gabriela Lipska-Badoti
Instytut Globalnej Odpowiedzialności

Konsultacja: Katarzyna Jasikowska, Instytut Socjologii UJ

Jak cytować: Lipska-Badoti, G. „Metoda dociekań filozoficznych w edukacji globalnej”. W: M. Kuleta-Hulboj i M. Gontarska (red.), *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*, 145–172. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2015.

Niniejszy tekst analizuje edukację globalną oraz dociekania filozoficzne pod kątem założeń, celów, umiejętności, postaw oraz wiedzy rozwijanych zarówno u osób uczących, jak i uczących się w procesie edukacyjnym, którego celem jest kształtowanie globalnego obywatela. W analizie i ocenie możliwości i korzyści płynących z wykorzystania metody Matthew Lipmana w edukacji globalnej powołuję się głównie na doświadczenia wynikające z realizacji dwóch trzyletnich projektów edukacji globalnej, prowadzonych w Instytucie Globalnej Odpowiedzialności (IGO), a finansowanych przez UE: *Zrozum świat*¹ i *Zrozum świat – przedszkola*². Dodatkowe możliwości testowania zdobytych doświadczeń w praktyce i refleksji nad wykorzystaniem metody filozoficznych dociekań oferuje trzeci projekt IGO, *Nauczycielki zmieniają świat*, realizowany w partnerstwie m.in. z Liverpool World Centre (LWC) z Wielkiej Brytanii³. Dwa pierwsze projekty były skierowane na budowanie

1 *Zrozum świat – Edukacja globalna na rzecz bardziej sprawiedliwego świata (Global Literacy for a Fairer World!)*, projekt realizowany przez konsorcjum złożone z 4 organizacji pozarządowych (Instytut Globalnej Odpowiedzialności – Polska, Sever – Czechy, Cumbria Development Education Centre – Wielka Brytania, International Centre for Enterprise and Sustainable Development – Ghana).

2 *Zrozum świat – przedszkola (World from Our Doorstep)*, projekt realizowany przez konsorcjum złożone z 4 organizacji pozarządowych (IGO – Polska, Future Worlds Center – Cypr, Alliance for Regional and Civil Initiatives – Bułgaria, Cumbria Development Education Centre – Wielka Brytania).

3 *Nauczycielki zmieniają świat (Teachers – Agents of Change)*, projekt realizowany przez konsorcjum złożone z 4 organizacji pozarządowych (IGO – Polska, People in Need – Czechy, Liverpool World

kompetencji nauczycieli pierwszego i drugiego etapu edukacyjnego w zakresie wykorzystania metody dociekań filozoficznych (ang. *philosophy for children, P4C*) oraz pedagogiki przeżyć w prowadzeniu edukacji globalnej. W obu tych projektach wiodącym partnerem merytorycznym był angielski ośrodek edukacji globalnej z Cumbrii, który jest pionierem w wykorzystaniu metody dociekań w edukacji globalnej⁴.

W tekście opiszę podobieństwa i punkty styeczne między obiema propozycjami edukacyjnymi, co – mam nadzieję – pozwoli spojrzeć na edukację globalną z innej strony (nie tylko zawartości treściowej, ale też sposobu realizacji). Oparcie się o uznane i zweryfikowane przez lata doświadczeń metody umożliwia docenienie wartości edukacji globalnej jako propozycji edukacyjnej. Pozwala też przybliżyć się do ustalenia, czy dociekania filozoficzne jedynie urozmaicają proces realizacji edukacji globalnej, pozytywnie wpływają na jej jakość, czy też mogą być uznane za warunek skutecznej realizacji postulatów edukacji globalnej i stanowią o możliwości kreacji globalnego obywatela, lub też mają potencjał transformowania edukacji globalnej, np. uwolnienia jej od balastu ideologicznego pomocy rozwojowej czy dobroczynności, nadania lokalnego wymiaru i cech multicentryczności mimo zachodniej proveniencji⁵.

Po latach doświadczeń praktycznych w realizacji edukacji globalnej w Polsce pozwolę sobie zaryzykować stwierdzenie, że w Polsce nie istnieje metodyka edukacji globalnej. W obiegu funkcjonuje mniej więcej stały zestaw, wymiennie używanych przez praktyków, ćwiczeń, narzędzi i technik, określanych niewiele w gruncie rzeczy mówiącym hasłem: „metody aktywizujące”⁶. Z tego względu wszelkie próby włączania, testowania czy tworzenia konkretnych metod zasługują na uwagę i docenienie. Być może zabrzmi to jak truizm, ale sposób, w jaki pracujemy, jest równie ważny jak przekaz. Stosowanie wspomnianych metod pozwala na spójność w tym zakresie. Projekty realizowane przez IGO starają się podążać w tym kierunku, mimo że na razie znajdują się na raczej etapie eksperymentowania i włączania elementów poszczególnych metod (dociekania filozoficzne, *Open Spaces for Dialogue and Enquiry*, pedagogika przeżyć) do edukacji globalnej niż całościowej implementacji

Centre – Wielka Brytania oraz World University Service – Austria).

4 O doświadczeniach CDEC w tej dziedzinie więcej w dalszej części tekstu.

5 W każdym kraju, w którym wprowadza się program filozoficznych dociekań, przygotowywane są materiały dydaktyczne dla uczniów i nauczycieli, stanowiące punkt wyjścia do filozoficznego dialogu w klasie. Są one po części przekładami materiałów powstałych w IAPC, po części zaś opracowywane są na nowo zależnie od kontekstów kulturowo-społecznych poszczególnych krajów.

6 Zob. np. <http://e-globalna.edu.pl/index.php?etap=10&i=186>, dostęp 10 marca 2015 r.

któreś z nich. Doświadczenia IGO wskazują, że włączanie elementów tych metod poprawia jakość działań edukacyjnych w odniesieniu do kryteriów wypracowanych w ramach Grupy Zagranica⁷. Ten pozytywny wpływ wyraźny jest w dziewięciu z trzynastu kryteriów wysokiej jakości edukacji globalnej, a mianowicie: prezentowanie przyczyn i skutków przedstawianych zjawisk, zarówno dla ludzi z krajów globalnego Południa, jak i globalnej Północy; spójność z i odwoływanie się do wartości, takich jak godność ludzka, równość, pokój, wolność, sprawiedliwość i solidarność; wyraźne rozgraniczanie prezentowanych faktów i opinii oraz ich rozróżnianie; kształtowanie umiejętności krytycznego myślenia oraz prezentowanie różnych opinii oraz punktów widzenia; oparcie procesu na materiałach źródłowych; uwzględnianie głosów mieszkańców globalnego Południa; zgodność z zaleceniami *Kodeksu w sprawie obrazów i przesłań* CONCORD⁸; dostosowanie pod względem treści i formy do grupy odbiorców oraz zachęcanie do samodzielnego zdobywania wiedzy i tworzenia postawy zaangażowania. Podstawowe zasady dociekań filozoficznych pokrywają się z kilkoma kluczowymi zasadami edukacji globalnej. Są to: dialogiczność, upodmiotowienie osoby uczącej się, demokratyzacja procesu uczenia się, krytyczne myślenie, dociekanie, praca nad wartościami⁹. Nie bez znaczenia są takie pojęcia, jak wspólnotowość, wielość perspektyw oraz sam koncept globalnego obywatelstwa. Stąd proponowana struktura niniejszego tekstu. Dociekania filozoficzne w edukacji globalnej to używanie filozofii do podejmowania ważkich tematów społecznych, co jest zgodne z myślą M. Lipmana, dla którego dociekanie jest badaniem problematycznych aspektów ludzkiego doświadczenia¹⁰. Globalne wyzwania stają się częścią doświadczenia każdego i każdej z nas, czy tego chcemy czy nie, zatem każda propozycja edukacyjna zbliżająca nas do zrozumienia naszej roli i odpowiedzialności w dzisiejszym świecie jest nieoceniona.

7 Grupa Robocza ds. Edukacji Globalnej Grupy Zagranica, *Kwestionariusz do badania jakości w edukacji globalnej. Partnerski przegląd edukacji globalnej 2013*, http://www.zagranica.org.pl/sites/zagranica.org.pl/files/attachments/Publikacje/EdukacjaGlobalna/kwestionariusz_jakosc_przeglad_eg_2013.pdf, dostęp 10 marca 2015 r.

8 http://fed.home.pl/teg/index.php?option=com_content&view=article&catid=32:czym-jest-edukacja-globalna&id=156:kodeks, dostęp 10 marca 2015 r.

9 Alicia Cabezudo, *Introduction on Global Citizenship Education Principles*. Global Citizenship Education Forum, Bangkok, Thailand, December 2013, za UNESCO, *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century* (Paris: UNESCO, 2014), 22, <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>, dostęp 10 marca 2015 r.

10 Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp i Frederick S. Oscanyan, *Filozofia w szkole* (Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 1996).

Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą

Metoda filozoficznych dociekań została opracowana przez Matthew Lipmana w latach sześćdziesiątych XX wieku. Jest ona rezultatem poszukiwań zainspirowanych pytaniem o możliwość kształtowania samodzielności poznawczej studentów i studentek. M. Lipman pracował wówczas jako wykładowca akademicki, był też ważnym obserwatorem ówczesnej sytuacji społecznej i politycznej w USA. Był również przekonany o potencjale, jaki ma filozofia w procesie kształtowania samodzielności poznawczej. Obecnie, jego program jest praktykowany w około sześćdziesięciu krajach na całym świecie¹¹. Przez długi czas był kojarzony, przede wszystkim, z uczeniem dzieci filozofii czy etyki. Z czasem, głównie z uwagi na kształtowane umiejętności, metoda dociekań zaczęła być stosowana w systemie edukacji formalnej w uczeniu rozmaitych przedmiotów, zarówno humanistycznych, jak i ścisłych, a nawet katechezy. Jest wykorzystywana w pracy z uczniami i uczennicami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w placówkach, do których uczęszczają dzieci z bardzo zróżnicowanych środowisk, a także do pracy z dziećmi i młodzieżą z problemami wychowawczymi. W Polsce popularyzacją programu M. Lipmana zajmowały się na początku lat dziewięćdziesiątych Fundacja „Edukacja dla Demokracji” oraz Stowarzyszenie Edukacji Filozoficznej „Phronesis”¹².

Pierwszą sformalizowaną próbę omówienia i zbadania możliwości wykorzystania metody dociekań w edukacji globalnej oraz płynących z tego korzyści podjęto w 2002 roku. „Dociekania filozoficzne na rzecz globalnego obywatelstwa” (ang. *Philosophy for Global Citizenship, P4GC*), będące owocem doświadczeń praktyków, zostały oficjalnie przyjęte w czasie konferencji organizowanej w Wielkiej Brytanii przez organizacje zajmujące się edukacją globalną i rozwojem, takie jak CDEC (Cumbria Development Education Centre)¹³, DECSY (South Yorks Development Education Centre)¹⁴, CDEC (Cheshire Development Education Centre)¹⁵, Global Link (Development Education Centre, Lancashire)¹⁶, Liverpool World Centre¹⁷, Oxfam¹⁸ oraz SAPERE (Society for Advancing Philosophical Enquiry and

11 <http://p4c.com/about/p4c/history>, dostęp 11 marca 2015 r.

12 www.phronesis.org.pl, dostęp 10 marca 2015 r.

13 <http://www.cdec.org.uk>, dostęp 10 marca 2015 r.

14 <http://www.decsy.org.uk>, dostęp 10 marca 2015 r.

15 www.cheshiredec.org, dostęp 10 marca 2015 r.

16 www.lgec.org.uk, dostęp 10 marca 2015 r.

17 www.liverpoolworldcentre.org, dostęp 10 marca 2015 r.

18 www.oxfam.org, dostęp 10 marca 2015 r.

Reflection in Education)¹⁹. W ramach spotkania podjęto temat wykorzystania metody M. Lipmana w edukacji globalnej, bazując na intuicyjnych i incydentalnych, a czasami celowych poszukiwaniach metod pozwalających na skuteczną realizację celów edukacji globalnej. W 2003 roku zrealizowano roczny projekt badania w działaniu poświęcony eksploracji tematów poruszanych w czasie konferencji²⁰. Celem projektu było wsparcie nauczycieli i nauczycielek oraz pracowników organizacji pozarządowych zajmujących się edukacją globalną do adaptacji i konsolidacji edukacji globalnej i dociekań filozoficznych oraz skutecznej implementacji nowej propozycji, która miała na celu wzmocnienie i polepszenie jakości edukacji globalnej. Badania polegały na obserwacji pracy nauczycieli i nauczycielek w sześciu placówkach edukacyjnych, analizie dobrych praktyk, skupiały się także na wzajemnych związkach między procedurą dociekań a zasadami i założeniami edukacji globalnej. Szkoły zaangażowane w projekt realizowały wątki tematyczne wpisane w angielską podstawę programową, np. różnorodność, zrównoważony rozwój, migracje, ubóstwo, głód, dostęp do wody, sprawiedliwy handel, potrzeby. Sesje prowadzone były z użyciem różnorodnych materiałów służących stymulacji dyskusji. Wyniki badania potwierdziły tezę, że wykorzystanie dociekań filozoficznych stanowi wartość dodaną w realizacji edukacji globalnej i zwiększa skuteczność tejże. Kluczowe wnioski potwierdziły wagę wspólnoty dociekającej jako formy uczenia się, stawiały także pytanie o sposób rozumienia kategorii uczenia się w kontekście pojęcia globalnego obywatelstwa. Badanie podniosło też problem treści edukacji globalnej, agendy stojącej za edukacją globalną oraz pozwoliło na refleksję nad zmianami postaw i zachowań uczniów i uczennic²¹.

W Wielkiej Brytanii zainteresowanie dociekaniami filozoficznym w edukacji globalnej trwa i jest bardzo intensywne. Dotychczas opracowano kurs dociekań filozoficznych w edukacji globalnej dla praktyków oraz kurs dociekań filozoficznych w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, stworzono też kilkadziesiąt bajek filozoficznych podnoszących tematykę realizowaną w ramach edukacji globalnej. Wątek edukacji globalnej jest tematem spotkań sieci praktyków zrzeszonych wokół SAPERE, dociekania filozoficzne w edukacji globalnej są stosowane w programie łączenia szkół British Council, prowadzonym przez CDEC²². Wyzwaniem pozosta-

19 www.sapere.org.uk, dostęp 10 marca 2015 r.

20 Arthur Capstick and Vimala John, „Philosophy for global citizenship (P4GC) project”, *Policy & Practice: A Development Education Review* 3 (Autumn 2006), <http://www.developmenteducationreview.com/issue3-perspectives1>, dostęp 10 marca 2015 r.

21 Tamże.

22 www.connectingschools.bc.org.uk, dostęp 10 marca 2015 r.

je trwałe wprowadzenie dociekań filozoficznych w edukacji globalnej do praktyki szkolnej. Aby to osiągnąć, potrzeba, zdaniem osób zaangażowanych w proces, spójnej strategii w tym zakresie. Wymienione inicjatywy pokazują, jak wiele łączy oba programy, ale też dają przestrzeń do omawiania różnic, wzajemnych relacji, zastosowania i konstruktywnej krytyki obu propozycji edukacyjnych oraz samego systemu edukacji.

Udział w procesie edukacyjnym, jakim są dociekania filozoficzne, pomaga osobom weń zaangażowanym rozwijać umiejętności i postawy potrzebne w różnorodnym i zmieniającym się świecie. „Dociekania promują myślenie, które charakteryzuje się dbaniem o innych (rozwija empatię i szacunek dla różnych punktów widzenia), współpracą (dzieleniem się swoimi przemyśleniami z innymi i kształtowaniem własnych opinii przy uwzględnieniu opinii innych), krytycznością (kwestionowaniem utartych przekonań, analizowaniem i problematyzowaniem zagadnień oraz rozważaniem ich uwzględniając rozmaite perspektywy, dokonywaniem osądów) oraz kreatywnością (spekulowaniem, syntetyzowaniem, myśleniem »co by było gdyby...«). Metoda dociekań filozoficznych pomaga rozwijać czynności myślowe wyższego rzędu (w tym analizowanie i ewaluowanie informacji), które są konieczne, aby zmierzyć się z niepewnością i złożonością oraz uniknąć sytuacji »jedyniej słusznej odpowiedzi«. Dociekania pomagają uczniom i uczennicom stać się lepszymi słuchaczami i uznać różnorodność perspektyw. Pomagają im także rozważać, jak dane zagadnienie wpływa na ich życie i czy potrzebują się dowiedzieć o nim więcej lub podjąć etyczne i świadome działania”²³. Metoda dociekań filozoficznych pozwala wypracowywać w trakcie cyklu zajęć kluczowe krytyczne umiejętności, takie jak: sceptycyzm w stosunku do informacji niedostatecznie uzasadnionych, używanie coraz to bardziej precyzyjnych pojęć, umiejętność uzasadniania własnego stanowiska, trenowanie wyobrażania sobie konsekwencji wygłaszania konkretnych poglądów. Jeżeli natomiast chodzi o umiejętności społeczne, do najważniejszych można zaliczyć chociażby umiejętność wspólnego poszukiwania odpowiedzi na pojawiające się w trakcie dyskusji pytania, uważne słuchanie opinii wygłaszanych przez pozostałych uczestników i uczestniczki wspólnoty dociekającej, ćwiczenie umiejętności odnoszenia się do opinii innych oraz szacunek do wszystkich osób bez względu na wygłaszane przez nich sądy, a także kształtowanie tożsamości zbiorowej.

23 Anna Łagodźka, *Filozoficzne dociekania z dziećmi – propozycja dla uczniów i nauczycieli* (Warszawa, 2013), <http://www.etykawszkole.pl/baza-wiedzy/artykuly/343-filozoficzne-dociekania-z-dzieciemi-propozycja-dla-uczniow-i-nauczycieli>, dostęp 29 grudnia 2014 r.

Edukacja nastawiona na naukę samodzielnego myślenia jest koniecznym elementem kształtowania postaw obywatelskich i świadomości globalnej²⁴. Jeżeli osoba ucząca się rozumie, że różne zjawiska występujące we współczesnym świecie są ze sobą powiązane, poznaje swoje miejsce w tej sieci powiązań i analizuje moralne implikacje tego stanu rzeczy, będzie lepiej przygotowana do podejmowania w codziennym życiu odpowiedzialnych, świadomych decyzji. Będzie też świadoma tego, że wiele pozornie drobnych wyborów ma charakter moralny, zaś w całości składają się one na określoną postawę wobec świata.

„Edukacja globalna kładzie nacisk na odpowiedzialność wobec innych, solidarność i poczucie wspólnoty. Podczas zajęć prowadzonych metodą wspólnych dociekań uczniowie muszą ze sobą nieustannie współpracować, słuchać wypowiedzi innych i budować w oparciu o to, co powiedzieli inni uczestnicy dialogu. Bardzo istotne jest również poszukiwanie wspólnych punktów widzenia, jak też szacunek dla odmiennych poglądów. Uczestnicy uczą się dyskutować w sposób, który nie rani innych – stają się tym samym bardziej empatyczni i otwarci na drugiego człowieka”²⁵.

Kształcenie myślących obywateli

Tworząc program dociekań filozoficznych, M. Lipman nie myślał o nim jako o narzędziu ułatwiającym realizację programu edukacji globalnej. Chodziło mu o stworzenie propozycji edukacyjnej, która wyzwoli uczestników i uczestniczki, uwolni ich potencjał, pozwoli krytycznie spojrzeć na przedstawianą wizję świata, pobudzić do refleksji, dać przestrzeń do rozważań natury etycznej i sprzeciwić się systemowi, czyli *de facto* sprawi, że staną się myślącymi i aktywnymi obywatelami i obywatelkami. Główne cele pedagogiczne realizowane w edukacji globalnej i w programie M. Lipmana są podobne. To podobieństwo jest widoczne zarówno na poziomie ogólnym (kształtowanie nie tylko intelektu, ale też sfery moralnej i etycznej, uczenie się bycia aktywnym członkiem grupy, wspólnoty), jak i szczegółowym, co pokazuje lista poniżej:

- „[...] doskonalenie umiejętności myślowo językowych, takich jak rozumiejące czytanie, pisanie twórcze, formułowanie pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadnianie, wyjaśnianie, klasyfikowanie, badanie założeń, wnioskowanie, definiowanie, posługiwanie się przykładami, itp. [...];

24 Maria Nowicka-Kozioł, „Refleksyjność w szkole dla demokracji”, *Nowa Szkoła*, nr 6 (1993): 347–350.

25 Anna Kucińska, *Nie wiem, czy świat ma koniec – edukacja globalna i dociekania filozoficzne dla dzieci*, <http://igo.org.pl/nie-wiem-czy-swiat-ma-koniec-edukacja-globalna-i-dociekania-filozoficzne-dla-dzieci/>, dostęp 10 marca 2015 r.

- rozwijanie u ucznia umiejętności wglądu we własne procesy poznawcze w celu ich doskonalenia i wzbogacania, np. wykrywanie błędów w rozumowaniach i porównywanie różnych sposobów myślenia);
- zdobywanie umiejętności wydawania samodzielnych i przemyślanych sądów, która rodzi się w wyniku rozwijania wymienionych umiejętności, spotykania się z wielością i różnorodnością przekonań i poglądów na świat, krytyką i uzasadnianiem własnych i cudzych sądów w procesie dialogu we wspólnocie dociekającej;
- rozwijanie umiejętności komunikacji, rozumianej jako umiejętność jasnego wypowiedzania się, słuchania innych i ustosunkowywania się do ich wypowiedzi [...];
- rozwijanie wrażliwości społecznej, moralnej i estetycznej [...]”²⁶.

Pierwsze trzy cele wydają się wyjątkowo skuteczne w pracy nad obalaniem stereotypów, budowaniem postawy szacunku i solidarności, kluczowych w edukacji globalnej. Widać też podobieństwa z celami edukacji globalnej proponowanymi przez UNESCO:

- „rozumienie wielu płaszczyzn tożsamości i potencjał ukształtowania «tożsamości zbiorowej», która wykracza poza jednostkowe różnice na tle kulturowym, religijnym, etnicznym lub innym;
- ćwiczenie zdolności poznawczych umożliwiających myślenie krytyczne, systemowe i twórcze, w tym przyjęcie podejścia, które uznaje różne wymiary, perspektywy i aspekty rozważania danej tematyki;
- kształtowanie umiejętności społecznych – postawy empatii i zdolności rozwiązywania konfliktów, zdolności komunikacyjne i umiejętność nawiązywania kontaktów w celu współpracy (*networking*) z ludźmi z różnych środowisk, kultur, krajów i mającymi różne punkty widzenia;
- zdolność do działania opartego na współpracy i odpowiedzialności w celu znalezienia rozwiązań globalnych problemów i działania na rzecz wspólnego dobra” [tłum. GLB]²⁷.

Globalne obywatelstwo, podmiotowość, sprawczość

Globalne obywatelstwo to abstrakcyjny termin przez wielu kontestowany, przez innych przyjmowany bezrefleksyjnie, rozumiany i definiowany na tyle sposobów, ile jest kontekstów, w których funkcjonuje. Termin wykorzystywany zarówno przez

26 Beata Etwich, Anna Łagodzka, Brygida Pytkowska-Kapulkin, *Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą. Opis programu edukacyjnego* (Agencja Wydawniczo-Reklamowa PETIT, 1999). Zatwierdzone do użytku szkolnego przez MEN pod nr DKW-4014-28/99, <http://phronesis.org.pl/wp-content/uploads/2013/11/program.pdf>, dostęp 10 marca 2015 r.

27 UNESCO, *Global Citizenship Education*, 9.

międzynarodowe instytucje, globalne ruchy typu „Occupy” czy lokalne grupy działające oddolnie w duchu alternatywnym.

Dla niektórych termin ten będzie dotyczył uniwersalnych wartości i ponadnarodowej odpowiedzialności. Dla innych będzie filozofią praw człowieka, etosem, zestawem zasad moralnych czy sposobów postępowania; dyskursem; zbiorem progresywnych idei i metod pracy (w stosunku do obowiązujących w edukacji formalnej) lub symplistycznym rozumieniem definicji wyznaczającej granice tego, co i w jaki sposób należy mówić o świecie i zjawiskach społeczno-polityczno-gospodarczych²⁸. Globalne obywatelstwo może być także uniwersalizmem rozumianym jako naturalna, przyrodzona nam cecha wynikająca z samego faktu zamieszkiwania jednej planety Ziemi, a tym samym związane z obowiązkiem dbania o wspólne dobro, lub wysoko skontekstualizowaną hybrydą budowaną przez historię, kulturę, politykę i ekonomię²⁹. Polskie rozumienie globalnego obywatelstwa nie wybiega poza obraz dobrej i odpowiedzialnej jednostki, która pomaga swojej społeczności, działa na rzecz dobra innych ludzi blisko i daleko. Jest to osobiście odpowiedzialny obywatel uczestniczący, ale niezorientowany na zmianę i niewyemancypowany. Odpowiedzialny raczej za innych niż wobec innych, co jest szczególnie widoczne w realizowanych przez szkoły inicjatywach, wśród których dominują zbiórki darów, pomoc finansowa lub akcje typu „adopcja serca”. Takie rozumienie jest mocno związane z polskim kontekstem edukacji globalnej i działań rozwojowych³⁰.

W niniejszym tekście, w którym rozumienie pojęcia globalnego obywatela jest punktem wyjścia do przedstawienia związku metody dociekań filozoficznych dla dzieci i młodzieży i edukacji globalnej, posługiwać się będę pojęciem globalnego obywatelstwa w ujęciu Instytutu Globalnej Odpowiedzialności. Rozumienie to, mimo że wyróżniające się na tle innych organizacji i instytucji w Polsce, a czasem także w Europie, mimo wszystko nie będzie całkowicie wolne od kontekstu,

28 Shibao Guo and Mackie Chase, „Toward Global Citizenship: Implications for Internationalization of the Curriculum in Canadian High Education”, w *Global Citizenship Education in Post-Secondary Institutions: theories, practices, policies*, eds. Lynette Shultz, Ali A. Abdi i George H. Richardson (New York: Peter Lang Publishing Inc., 2011), 41.

29 Więcej o różnych sposobach ujmowania globalnego obywatelstwa zob. np. Laura Oxley i Paul Morris, „Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions”, *British Journal of Educational Studies* (2013).

30 Więcej informacji na temat polskiego kontekstu edukacji globalnej możemy dowiedzieć się z publikacji zawierającej wyniki badań prowadzonych na terenie Małopolski: Katarzyna Jasikowska, Ewa Pająk-Ważna i Magdalena Klarenbach, *Edukacja globalna w Małopolsce. Podmioty – praktyki – konteksty* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015).

w jakim działa IGO, to jest europejskich organizacji pozarządowych zajmujących się edukacją globalną i współpracą rozwojową.

Korzystając z modelu zaproponowanego przez Vanessę Andreotti³¹, wyróżniającą miękką (*soft*) i krytyczną (*critical*) edukację globalną, możemy przyjąć, że IGO realizuje jej krytyczną odmianę. Wydaje się, że tylko w takim ujęciu można mówić o skutecznym wykorzystaniu metody dociekań. Tylko taki model uwzględnia potrzebę i daje przestrzeń do dociekania, dialogicznej dyskusji, współpracy, relatywizmu, krytycznego myślenia i uwzględniania wielości perspektyw. Tak więc globalny obywatel to ktoś, kto rozumie i kwestionuje istniejące hierarchiczne struktury władzy, które stworzyły, a obecnie podtrzymują i sprzyjają powiększaniu się niesprawiedliwości. Cechuje go krytyczne podejście do otaczającej go rzeczywistości. Potrafi identyfikować społeczne, polityczne i ekonomiczne fakty zarówno z przeszłości, jak i obecnie, które przyczyniają się do tworzenia sytuacji społecznej niesprawiedliwości. Osoba będąca globalnym obywatelem używa wiedzy świadomie, jest etyczna, kreatywna, wierzy w możliwość głębokiej zmiany wykraczającej poza ściśle wyznaczone ramy rynkowego, indywidualistycznego, zdominowanego przez konsumeryzm i dobroczynność świata, który dyktuje, jak zmiana może wyglądać i na czym ma polegać, do czego może doprowadzić. Jest to osoba, która ma wizję lepszego świata oraz, co bardzo istotne, ma nadzieję, wytrwałość i odwagę, by stawić opór, zainterweniować i zainicjować lub włączyć się w transformację istniejącego porządku, jeśli służy on budowaniu niesprawiedliwości i szkodzi ludziom lub planecie. Globalny obywatel i obywatelka są otwarci na dialog i na różnice, pytają, poddają w wątpliwość, testują, uczą się przez całe życie, są świadomi wagi współpracy, interakcji, dialogu. Edukacja globalna, definiowana za Radą Europy jako transformacyjny proces uczenia się, ma prowadzić do głębokiej, strukturalnej zmiany wewnętrznej osób zaangażowanych w proces edukacyjny w podstawowych założeniach myślenia, uczuciach i działaniach. Takie rozumienie edukacji globalnej „pociąga za sobą radykalną zmianę prowadzącą do poczucia połączenia z innymi i stwarza możliwość osiągnięcia większej równości i sprawiedliwości społecznej oraz zrozumienia i współpracy między ludźmi. [...] Edukacja globalna jako transformacyjne uczenie się sugeruje partycypacyjne procesy podejmowania decyzji. Celem takiego rodzaju uczenia się jest wzmocnienie wspólnej wiedzy i kolektywnej samoświadomości. Edukacja globalna, zamiast dzielenia ludzi na

31 Vanessa Andreotti, „Soft versus critical global citizenship education”, *Policy & Practice: A Development Education Review* 3 (Autumn 2006), <http://www.developmenteducationreview.com/issue3-focus4>, dostęp 10 marca 2015 r.

drodze współzawodnictwa, konfliktu, strachu nienawiści, kwestionuje chciwość, nierówności i egocentryzm poprzez współpracę i solidarność”³². Ta niejako wewnętrzna przemiana ma doprowadzić osoby uczestniczące w procesie edukacyjnym do zmiany zachowania i funkcjonowania jednostek w relacjach wzajemnych i w relacjach ze światem. W ujęciu IGO, zmiana ta ma jednak sięgać jeszcze głębiej, nawet do obywatelskiego nieposłuszeństwa w sytuacji, gdy istniejący porządek rodzi lub pogłębia niesprawiedliwości. Obywatelskość zatem, także w wymiarze globalnym, będzie nieustającym procesem zaangażowania, dekonstrukcji i ponownej konstrukcji świata, co zbliża nas do koncepcji edukacji emancypacyjnej Paula Freirego³³. Taką zmianę można osiągnąć, między innymi, dzięki stosowaniu metod spójnych z postulatami krytycznej, emancypacyjnej edukacji globalnej. Program Lipmana, dzięki temu, że opiera się na dialogu, wspólnotowości i uczestnictwie, że wymaga szacunku i otwartości na wyzwania oraz poznawczej elastyczności i holistyczności (*versus* triada edukacji globalnej³⁴), wydaje się jedną z bardziej skutecznych metod w osiągnięciu tego celu. Zdaniem Amasy P. Ndofirepi, „[u]prawianie filozofii z dziećmi może być jednym z najbardziej efektywnych sposobów transformacji (tychże dzieci) w refleksyjnych, odpowiedzialnych i progresywnych obywateli” [tłum. GLB]³⁵.

Dialogiczność i zmiana

Dialog w dociekaniach filozoficznych można scharakteryzować jako proces, w którym wyłączną motywacją uczestnictwa w nim jest dążenie do prawdy, dobroć, uznanie warunków i podporządkowanie się jego regułom³⁶. Nauczanie

32 Global Education Week Network, *Przewodnik po edukacji globalnej. Poradnik dla edukatorów: jak rozumieć i realizować edukację globalną* (Warszawa: Grupa Zagranica, 2012). http://zagranica.org.pl/2014/wp-content/uploads/2014/10/Global_Education_Guidelines_PL.pdf, dostęp 10 marca 2015 r.

33 *We make the road by walking: Conversations on education and social change*. Paulo Freire and Myles Horton, eds. Brenda Bell, John Gaventa and John Peters (Philadelphia: Temple University Press, 1990); Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Continuum, 1993).

34 Wiedza – postawy – umiejętności.

35 Amasa P. Ndofirepi, „Philosophy for children: the quest for an African perspective”, *South African Journal of Education* 31, nr 2 (2011), 249, <http://www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/viewFile/278/240>, dostęp 10 marca 2015 r.

36 Robin Alexander, *What is dialogic teaching?*, <http://www.robinalexander.org.uk/dialogic-teaching/>, dostęp 9 marca 2015 r.

dialogiczne, z wykorzystaniem dyskusji w celu pobudzenia do myślenia i rozwijania umiejętności rozumienia, jest, zdaniem Anny Łagodzikiej:

- „zbiorowe – uczestniczki i uczestnicy wspólnie angażują się w proces uczenia się,
- wzajemne – uczestnicy i uczestniczki słuchają się, dzielą pomysłami i rozważają alternatywne poglądy,
- wspierające – uczestnicy i uczestniczki swobodnie wyrażają swoje pomysły, bez obawy, że poczują się skrępowani z powodu podania „złej” odpowiedzi i pomagają sobie nawzajem wspólnie rozumieć dane zagadnienia,
- kumulatywne – uczestnicy i uczestniczki budują swoje wypowiedzi w oparciu o wypowiedzi innych, łącząc je w spójny tok myślenia i rozumienia,
- celowe – dyskusja we wspólnocie dociekającej, chociaż otwarta i dialogiczna, jest także zaplanowana, ustrukturyzowana i ma konkretne cele edukacyjne³⁷.

Tę listę można uzupełnić za Aldoną Pobojewską o równouprawnienie rozmówców, zachowanie intelektualnej pokory i szczerości. Zdaniem A. Pobojewskiej, „dążenie do prawdy, jako wyłączna motywacja przystąpienia do dialogu, wyklucza realizację w jego toku wszelkich innych zamiarów, na przykład podkreślenia czy budowania własnego, jakkolwiek rozumianego, prestiżu itp. W rezultacie, dialogujący zobowiązują się do respektowania zasad autentyczności wypowiedzi, tj. do dobrowolnego wygłaszania sądów, co do których sami są przekonani. Odstępują też od popisów erystycznych czy erudycyjnych, tj. wyrażają własne zdanie nie zaślaniając się żadnymi autorytetami. Eliminuje to z dialogu wszelką grę, pozę czy współzawodnictwo, a wprowadza jako zasadę szczerość (tak w mówieniu, jak też słuchaniu), która spleta się z postulatem zaufania do partnera. Wypełnienie powyższych warunków jest niezbędne do zaistnienia i trwania dialogu. Zostaje on zniweczony, jeżeli nastąpi złamanie którejkolwiek z tych zasad³⁸. Dialog intelektualny przebiegający na forum całej grupy stanowi centralną fazę dociekań filozoficznych. Cechuje go przede wszystkim szczerość wypowiedzi, pokora intelektualna, szacunek do pozostałych uczestników i uczestniczek, akceptacja ich odmienności, wiara w ich pozytywny moralny i intelektualny potencjał. „Uczestnictwo w dialogu wymaga uznania podmiotowości każdego członka grupy poprzez akceptację prawa każdej osoby uczestniczącej w dialogu do własnych opinii i sądów oraz do popełniania błędów, jak też do ponoszenia za nie odpowiedzialności. Towarzyszy temu uznanie samodzielności każdego uczestnika w wykonywaniu powierzonych

37 Tamże.

38 Aldona Pobojewska, „Zajęcia warsztatowe z filozofii a relatywizm. Dyrektywa wycofania się prowadzącego z merytorycznej warstwy dialogu”, *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria* 21, nr 3 (2012).

mu zadań oraz przeświadczenie o jego zdolnościach ku temu i zaufanie, że dobrze je spożytkuje. Wszystko to idzie w parze z poszanowaniem sfery prywatności danej osoby³⁹.

O sile dialogiczności w procesie zmiany pisał już P. Freire w odniesieniu do procesu emancypacji⁴⁰. Sam M. Lipman podkreślał potrzebę emancypacji myślenia, a jego metoda została wypracowana w trudnych politycznie latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku. Lipmanowski kurs filozofii dla dzieci miał „nauczyć dzieci myśleć, ponieważ taki kurs rozwinię umiejętności rozumowania; (i) jest sposobem na podniesienie samooceny i rozwoju wartości moralnych”⁴¹. Dla wielu afrykańskich autorów propozycja Lipmana, wpisująca się w tradycyjnie pojmowaną wiedzę i uczenie się, jest sposobem na uporanie się z kolonialnym i postkolonialnym systemem podtrzymującym kulturową i intelektualną dominację Zachodu, na transformację nie tylko edukacji, ale też całego społeczeństwa⁴². Mimo że sam program dociekań filozoficznych, w formie opracowanej przez M. Lipmana, jest produktem kultury Zachodu, to przecież myślenie, dociekanie, słuchanie etc. są właściwościami ogólnoludzkimi. Co więcej, przekazywanie wiedzy z pokolenia na pokolenie w postaci opowiadanych i stale rozbudowywanych przypowieści, interpretowanie ludzkich zachowań i sytuacji przez bajki, uczenie się przez rozmowę i słuchanie opowieści starszych – to wszystko było tradycyjnym sposobem budowania wiedzy w wielu krajach Afryki. Dialogiczność jest również jednym z priorytetów edukacji globalnej w krajach latynoamerykańskich oraz jednym z jej najważniejszych przymiotów wymienianych przez UNESCO⁴³. Wykorzystanie metody dociekań filozoficznych w edukacji globalnej może być zatem szansą na jej uwolnienie nie tylko od wizerunku neokolonialnej dominacji, ale też budowania binarnych opozycji „my i nasz sposób patrzenia i czytania świata” oraz „oni i ich sposób patrzenia i czytania świata”⁴⁴ oraz relatywizmu kulturowego.

39 Tamże.

40 Freire, *Pedagogy of the Oppressed*.

41 Robert Fisher, *Teaching Children to Think* (Oxford: Basil Blackwell, 1990).

42 Yatta Kanu, „Tradition and educational reconstruction in Africa in postcolonial and global times. The case of Sierra Leone”, *African Studies Quarterly* 10, nr 3 (2007), <http://asq.africa.ufl.edu/files/Kanu-Vol9Issue3.pdf>, dostęp 10 marca 2015 r.

43 UNESCO. *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO, 2014. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>, dostęp 10 marca 2015 r.

44 Jest to np. zarzut wysuwany względem materiałów opracowanych przez Vanessę Andreotti i Lynn M. de Souzaę pt. *Learning the world Through Other Eyes* (Derby: Global Education, 2008). Por. np. Tobias Troll, *Questioning or reproducing binaries? A critical reflection on „western” and „indigenous”*

David Bohm uznaje siłę i wagę procesów dialogicznych w przestrzeni edukacyjnej z uwagi na fakt, że opiera się ona na stworzeniu przestrzeni dla eksploracji i myślenia, na badaniu samego myślenia, tworzenia się sądów i idei oraz tego, jak wpływają one na nasze zachowanie⁴⁵. Jego zdaniem, dialog pozwala przełamać bierność i ignorancję oraz przejść w stronę pełnego zaangażowania w budowanie lub rekonstrukcję sfery społecznej. W ramach zajęć prowadzonych z wykorzystaniem dyskusji dialogicznej mamy do czynienia z sytuacją, w której klasa szkolna staje się miejscem tworzenia i testowania wiedzy, a nie tylko jej reprodukcji lub interpretacji zgodnie z ustalonym wcześniej kluczem. Jeśli założymy, że celem globalnego obywatela jest kwestionowanie ustalonego porządku i realizacja wizji lepszego świata, to udział w dialogicznych rozważaniach pozwala w bezpiecznych warunkach przećwiczyć i wykształcić potrzebne ku temu predyspozycje.

Wspólnotowość, współpraca, wielość perspektyw

Wspólnota dociekająca oznacza „[...] grupę składającą się z uczniów i nauczyciela, która w rozmowie wspólnie poszukuje odpowiedzi na filozoficzne pytania. Wspólnota dociekająca nie jest jednak czymś, co nauczyciel może w klasie zadekretować, ale czymś, co podczas tych poszukiwań stopniowo się wytwarza. Nauczyciel jest tutaj organizatorem i współtwórcą sytuacji dydaktycznej, która ten proces umożliwia”⁴⁶. Anna Łagodzka pisze jeszcze, że „[b]ycie uczestnikiem wspólnoty dociekającej uczy szacunku dla innych, współpracy i tolerancji, ponieważ dialog opiera się nie tylko na myśleniu, lecz także na praktykowaniu tych wartości. Pomaga dziecku konstituować poczucie własnej wartości jako niepowtarzalnej jednostki, która wnosi swój wkład w istnienie tej wspólnoty. Ponawiana sytuacja dialogu oznacza tworzenie międzyosobowych więzi czerpiących z dynamiki różnic”⁴⁷. Współpraca – jak wynika z badań Elliota Aronsona (eksperyment klas-układanek, z 1971 roku) – jest najbardziej skuteczna w zmniejszaniu poziomu wzajemnych uprzedzeń (w tym rasowych) oraz negatywnych stereotypów. Dzieci uczone w systemie edukacyjnym opartym na współpracy cechuje również wyższy poziom pewności siebie oraz lepsze wyniki w nauce⁴⁸.

perspectives in the „Through other Eyes” project (unpublished student assignment, MA Development Education, Institute of Education, London, 2012), www.globalwh.at, dostęp 10 marca 2015 r. Więcej na temat projektu „Through Other Eyes” pisze Magdalena Kuleta-Hulboj w tym tomie.

45 David Bohm, *On dialogue* (London/New York: Routledge, 1996).

46 Anna Łagodzka, „Filozoficzne dociekania w klasach I–III”, *TRENDY*, nr 1 (2014), 30, http://www.bc.ore.edu.pl/Content/608/Trendy+1_2014_%C5%81agodzka.pdf, dostęp 10 marca 2015 r.

47 Tamże, 36.

48 www.jigsaw.org, dostęp 11 marca 2015 r.

Współpraca jest kompetencją, której można się uczyć i ją rozwijać. Nauczanie oparte na współpracy (kooperatywne) pozwala na tworzenie sytuacji, w których można w bezpiecznych warunkach konfrontować własne przekonania i pomysły z innymi ludźmi. Jak wykazał Paul Vermette w 1998 roku, u uczniów biorących udział w kooperatywnych programach nauczania następuje wzrost prospołecznych i kognitywnych cech charakteru, np.: wykazują większą tolerancję, więcej zachowań wspomagających i koleżeńskich wobec przedstawicieli innych grup etnicznych, o innym kolorze skóry lub odmiennej płci; mają większy poziom zrozumienia i tolerancji wobec osób z niepełnosprawnościami; mają wyższe poczucie własnej wartości; wykazują większy poziom zadowolenia; mają większe zdolności rozwiązywania problemów i wykazują rozwinięte strategie kognitywnego rozumowania; lepiej zapamiętują i przekazują skomplikowany materiał; lepiej rozumieją tekst, pisownię i werbalną ekspresję⁴⁹. Podsumowując, dzięki doświadczeniom wyniesionym z bezpiecznej sytuacji, jaką jest praca we wspólnocie dociekającej lub uczestnictwo w jakimkolwiek programie opartym o zasady współpracy, partycypacji i włączania, możemy kształtować wspomniane postawy i zachowania niezbędne globalnym obywatelom (jeśli przyjmujemy, że celem globalnych obywateli jest kolektywny wysiłek na rzecz pozytywnej zmiany i zrównoważonego i bardziej sprawiedliwego świata). Ta dbałość o wspólne globalne dobro (*global commons*) i działanie na jego rzecz udadzą się tylko przy wspólnym wysiłku każdego z nas. Umiejętności wychodzenia poza siebie, swój punkt widzenia i partykularne interesy, wspólne dochodzenie prawd, kumulatywne budowanie na wypowiedziach i pomysłach innych ćwiczone w czasie sesji dociekań filozoficznych przygotowują globalnych obywateli i obywatelki do działań w duchu kolektywizmu, szacunku i sprawiedliwości w realnym świecie.

Wiedza, treści, myślenie

Z jednej strony, zbieżność treści, jakie mogą być realizowane w czasie sesji *Philosophy for Global Citizenship* (P4GC), wydaje się – obok zbieżności celów operacyjnych i głównych zasad realizacji edukacji globalnej i dociekań filozoficznych – ich najbardziej oczywistą wspólną cechą. Z drugiej strony, to właśnie ta sfera budzi najwięcej wątpliwości wśród praktyków. Ponieważ edukacja globalna skupia się

49 Paul J. Vermette, *Making cooperative learning work: Student teams in K-12 classrooms* (Upper Saddle River, NJ: M. J. Merrill, 1998), za Chandra J. Foote, Paul J. Vermette, Jennifer Wilson-Bridgman, Thomas J. Sheeran, Robin Erwin and Mary Murray, „Preparing Secondary Teachers to Use Cooperative Learning Strategies”, w *Teaching Cooperative Learning: The Challenge for Teacher Education*, eds. Elizabeth G. Cohen, Celeste M. Brody and Mara Sapon-Shevin (Albany: State University of New York Press, 2004), 99 i nast.

na świadomym kształtowaniu wartości i postaw, możliwość dyskusowania kwestii etycznych w odniesieniu do problemów globalnych ma ogromne znaczenie, zwłaszcza gdy weźmiemy pod uwagę fakt, że zdecydowana większość działań, np. ponadnarodowych korporacji przyczyniających się do pogarszania sytuacji mieszkańców globu, jest zgodna z prawem (na którego ustanawianie miały, *notabene*, niejednokrotnie ogromny wpływ), ale wątpliwa pod względem etycznym. Praca nad problemami globalnymi z wykorzystaniem dociekań filozoficznych umożliwia ich autentyczne zrozumienie, co, z kolei, pozwala na większą skuteczność w generowaniu rozwiązań i mobilizuje do zaangażowania się na rzecz wdrożenia zmian. Jeśli jednak przyjmujemy, że jednym z ważniejszych celów programu Lipmana jest rozwijanie intelektualnej i moralnej autonomii osób uczestniczących w dociekaniach, a nie przekazywanie wiedzy czy też przedstawianie wybranego merytorycznego stanowiska jako jedynie słusznego, wybór określonych materiałów stanowiących bodziec do dyskusji może być postrzegany jako manipulowanie grupą i dyskusją. Wyniki badania z brytyjskiego projektu poświęconego dociekaniom filozoficznym w edukacji globalnej pokazały obawy praktyków dociekań dotyczące dewaluacji wartości programu dociekań filozoficznych przez kojarzenie go z edukacją globalną, wynikające z postrzeganej przez nich tendencyjności i ideologizacji edukacji globalnej. Dociekania filozoficzne były przedstawiane jako w pełni demokratyczny i otwarty proces wolny od ukrytych założeń w opozycji do edukacji globalnej postrzeganej jako mniej demokratyczna i realizująca pewny ukryty program. Ostatecznie praktycy edukacji globalnej i dociekań filozoficznych doszli do wniosku, że sam wybór bodźca do dyskusji, którego dokonuje osoba prowadząca w klasycznych dociekaniach filozoficznych, także nie jest całkowicie wolny od założeń. Jest to zgodne ze stanowiskiem np. Vanessy Andreotti, której zdaniem – żadne treści, metody czy programy edukacyjne nie są neutralne. Za każdym stanowiskiem czy punktem widzenia stoją jakieś założenia, jawne bądź ukryte. Natomiast w procesie dociekań filozoficznych można je wydobywać na światło dzienne, omawiać, analizować etc. – jak każde inne. Włączenie do analizy wielu różnych punktów widzenia pozwala, jak pisze np. Douglas Bourn⁵⁰, na poradzenie sobie z tym problemem.

Krytyka edukacji globalnej jako tendencyjnej i zideologizowanej jest widoczna nie tylko w Wielkiej Brytanii, ale i w Polsce. Edukacja globalna jest często postrzegana przez nauczycieli i nauczycielki jako mocno nacechowana ideowo, rodząc

50 Douglas Bourn, *The theory and practice of development education: A pedagogy for global social justice* (London and New York, Routledge 2014).

propagandy i indoktrynacji uczniów i uczennic⁵¹. Na podstawie lektury tekstów niektórych polskich praktyków metody Lipmana można również antycypować pewną ich podejrzliwość w odniesieniu do łączenia obu programów i (nie)możliwości zachowania bezstronności w edukacji globalnej. Na przykład, Aldona Pobjewska w tekście pt. *Dyrektywa wycofania się nauczyciela z merytorycznej warstwy dociekań filozoficznych* pisze, że prowadzący dociekania filozoficzne „[n]ie może więc przyjmować pozycji eksperta, który »wie, jak ma być«, jak rozwiązać dane zadanie czy problem. Dlatego nie ocenia, nie poucza i nie koryguje uczestników. Nie przekonuje ich do jakichkolwiek poglądów, ani nie naprowadza zwrócić na »właściwe« odpowiedź”⁵². Można zadać pytanie, czy wybór treści do tzw. stymulusa rozpoczynającego zajęcia również zostałby przez autorkę oceniony jako tendencyjny.

Z doświadczeń zakończonego trzyletniego projektu *Zrozum świat*, wspólnej pracy zespołu edukacyjnego IGO oraz Anny Łagodzkiej, należącej do Stowarzyszenia „Phronesis”, wynika, że możliwe jest zachowanie neutralności dociekań oraz zrezygnowanie z gotowych wzorców podczas praktykowania dociekań filozoficznych na rzecz globalnego obywatelstwa.. Oczywiście, czas trwania, a przede wszystkim charakter obu projektów jest inny, niemniej wątek potencjalnego napięcia między postulowaną neutralnością metody dociekań filozoficznych a postrzeganą przez niektórych tendencyjnością edukacji globalnej nie pojawił się w czasie realizacji, ani też nie został wskazany jako znaczący w czasie ewaluacji współpracy.

Doświadczenie z wieloletniego prowadzenia zajęć z edukacji globalnej pokazuje, że brak podstaw merytorycznych uniemożliwia przeprowadzenie procesu edukacyjnego także w edukacji globalnej. Nieznajomość danych, faktów i bezkrytyczne podchodzenie do informacji skutkuje, między innymi, pogłębianiem stereotypów lub tworzeniem nowych, błędną identyfikacją przyczyn i skutków globalnych wyzwań, prowadzi do jałowych dyskusji i wniosków, a co za tym idzie – pociąga za sobą nietrafione działania lub bierność i spadek motywacji do działania ze strony uczniów i uczennic w tzw. projektach uczniowskich poświęconych edukacji globalnej. Podobnie, aby wybrać dobry merytorycznie materiał z zakresu edukacji globalnej stanowiący punkt wyjścia do dociekań, potrzebna jest u osoby prowadzącej zajęcia znajomość spraw związanych z globalnym rozwojem, gospodarką, polityką, historią etc. Rozwiązaniem problemu może być, między innymi,

51 Takie wnioski płyną z moich ośmioletnich doświadczeń realizacji edukacji globalnej i spotkań z nauczycielami i nauczycielkami w polskich szkołach. Badania, dotyczące między innymi tego problemu, prowadziła w Polsce Katarzyna Jasikowska (artykuł w przygotowaniu).

52 Pobjewska, „Zajęcia warsztatowe z filozofii a relatywizm”.

współpraca praktyków obu programów w czasie realizacji zajęć lub wykorzystywanie jedynie elementów dociekań filozoficznych, np. na etapie analizy czy oceny rozważanych problemów globalnych. Taką zasadę wprowadzono w zestawie scenariuszy stworzonych w ramach projektu *Zrozum świat*, zawierających obszerne materiały merytoryczne, w których wykorzystanie sesji dociekań filozoficznych jest wyraźnie sygnalizowane⁵³.

Kolejnym rozwiązaniem może być również proponowany przez brytyjskich praktyków model sesji umożliwiającej większą ingerencję nauczyciela, który raczej prowadzi sesję niż ją facylituje (ang. *guided session*). Ważne jest tu jednak zachowanie przejrzystości wobec osób tworzących wspólnotę dociekającą i poinformowanie ich o przyjętym modelu oraz wspólny wybór głównego wątku tematycznego sesji.

Niezależnie od przyjętego rozwiązania, konieczna jest świadoma praca nad zachowaniem dyscypliny przez osobę moderującą proces i trzymanie się roli wyznaczonej przez zasady dociekań.

Mimo zarysowanych powyżej problemów z obecnością i charakterem treści edukacji globalnej oraz postulatów mówiących, że w dociekaniach chodzi raczej o zachęcanie do myślenia niż o transfer wiedzy, można zidentyfikować wątki tematyczne, które pojawiają się zarówno w sesjach klasycznych dociekań filozoficznych, jak i w czasie zajęć z edukacji globalnej. Poniższa lista, opracowana przez SAPERE, pokazuje dwanaście podstawowych tematów poruszanych w ramach edukacji globalnej z wykorzystaniem metody dociekań. Obecnie, każdy z tematów jest realizowany przez zestaw odpowiednio opracowanych bajek, przypowieści i innych tekstów, poruszających takie zagadnienia, jak:

- sprawiedliwość społeczna, gotowość i umiejętność podejmowania działań na rzecz lepszego i bardziej zrównoważonego świata;
- szacunek i dbałość o środowisko naturalne, gotowość i umiejętność do prowadzenia życia zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju;
- empatia wobec innych, solidarność z innymi ludźmi, poczucie wspólnoty;
- docenianie różnorodności w każdej formie (etniczność, religia, *gender*, niepełnosprawność, orientacja seksualna);
- tożsamość, samoświadomość;
- wola i umiejętność współpracy z innymi i pokojowego rozwiązywania konfliktów;
- rozumienie świata oraz własnego w nim miejsca, jak również globalnych wyzwań;

53 Anna Kucińska i Gabriela Lipska-Badoti, *Zrozum świat. Materiały z zakresu edukacji globalnej dla szkół podstawowych* (Warszawa: Instytut Globalnej Odpowiedzialności, 2013), http://issuu.com/igo1/docs/zrozum_swiat_igo, dostęp 10 marca 2015 r.

- rozumienie, globalnych współzależności oraz wiążących się z tym praw i obowiązków;
- przeświadczenie o tym, że zmiana jest możliwa i że każdy z nas ma potencjał, by doprowadzić do zmiany na lepsze;
- ciekawość, krytyczne myślenie, autorefleksja;
- poczucie współodpowiedzialności za świat i za własne działanie, gotowość ponoszenia konsekwencji własnych działań;
- chęć i umiejętność uczestniczenia w życiu społeczności na wszystkich poziomach (od lokalnego po globalny)⁵⁴.

Edukacja globalna w Polsce a wykorzystanie metody dociekań filozoficznych

Zdecydowana większość projektów i inicjatyw edukacyjnych realizowanych w systemie edukacji formalnej i nieformalnej w Polsce operuje na podstawowym poziomie, nie traktuje nauczycieli jako uczestników, którzy szukają, analizują i przechodzą proces transformacji, tylko jako multiplikatorów, uczących innych, to znaczy przekazujących poznane treści i metody. Brakuje oferty „dla zaawansowanych” oraz możliwości pogłębienia wiedzy czy umiejętności o kształtowaniu postaw i dyskusji nad wartościami oraz celami edukacji globalnej⁵⁵. Mimo to dla wielu nauczycieli i nauczycielek edukacja globalna wciąż wydaje się zbyt wywrotowa i niebezpieczna. W takim otoczeniu prowadzenie krytycznej edukacji globalnej połączonej z programem dociekań filozoficznych jest nie lada wyzwaniem. O trudnościach wynikających z nieprzystawalności programu M. Lipmana do stylu działania i przyjętych form pracy dydaktycznej w polskiej szkole można przeczytać np. w raporcie z badań prowadzonych przez „Phronesis”⁵⁶.

Wprowadzenie zagadnień globalnych do systemu edukacji formalnej, mimo pozornych zalet, jaką jest np. obecność edukacji globalnej w każdej szkole, nie przekłada się na jej jakość. Edukacja globalna postrzegana jako polityczna i podważająca *status quo* nie jest i nie może być częścią edukacji głównego nurtu, stąd próby jej wprowadzania w wersji krytycznej są dużym wyzwaniem, wymagającym

54 SAPERE, *12 Key Concepts of Global Citizenship with suggested stimuli*, <http://www.sapere.org.uk/Portals/0/12%20Key%20Concepts%20of%20Global%20Citizenship%20with%20suggested%20stimuli.pdf>, dostęp 10 marca 2015 r.

55 Powyższe wnioski opieram na moim kilkuletnim doświadczeniu współpracy ze szkołami, prowadzenia szkoleń dla nauczycieli, koordynacji projektów, oceny prac konkursowych etc.

56 Wnioski z badań projektu *Pozwolić uczniom myśleć*, Stowarzyszenie Edukacji Filozoficznej „Phronesis”.

intensywnego wsparcia nauczycieli i nauczycielek realizujących edukację globalną w ramach prowadzonych zajęć lekcyjnych przez np. edukatorów działających w środowisku organizacji pozarządowych realizujących projekty edukacji globalnej. Na to wyzwanie nakłada się całkowita odmienność zasad i form pracy w warstwie dydaktycznej. Treści zawarte w podstawie programowej są niezaprzeczalnie istotną częścią edukacji globalnych obywateli, jednakże upodmiotowienie uczniów i uczennic jest równie istotnym wymiarem. Z doświadczeń, wyniesionych ze zrealizowanych projektów, wynika, że najbliższym sukcesu w dziedzinie pracy metodą dociekań filozoficznych na rzecz globalnego obywatelstwa są raczej nauczyciele i nauczycielki już pracujący metodami uznającymi podmiotowość uczniów i uczennic, w placówkach Montessori czy szkołach demokratycznych, nauczyciele etyki i praktycy dociekań filozoficznych. Jest to o tyle istotne, że wielość i różnorodność doświadczeń w ramach procesu socjalizacji i uczenia się także w placówkach edukacji formalnej jest integralnie związana z formami uczenia, a nie tylko z treścią⁵⁷. Taką integrację oferuje połączenie obu programów. W warunkach polskiej szkoły mamy do czynienia z formami stojącymi w całkowitej opozycji do postulatów edukacji globalnej (chodzi tu zarówno o metody pracy, podstawę programową, ukryty program, jak i uznanie opartego na wiedzy autorytetu nauczyciela/nauczycielki). Również dynamika klasy szkolnej, przekonania i wartości, sposoby pracy nauczycieli i nauczycielek mają istotny wpływ na sposób realizacji treści. Mimo deklaracji otwartości, chęci poznawania nowych, innowacyjnych metod pracy duża część nauczycieli i nauczycielek nie jest gotowa na podstawowe zasady i cele edukacji globalnej, jakimi są uczenie się przez całe życie, gotowość na wewnętrzną zmianę w wyniku procesu edukacyjnego. Mówiąc bardzo kolokwialnie, w polskich warunkach edukacja globalna to coś, co się robi uczniom i uczennicom, ale w czym się nie uczestniczy. Ponadto, w polskiej szkole „przyjmuje się, że nauczyciel wie, a uczniowie nie wiedzą. Wszystko to razem powoduje, że jego zdanie dominuje w każdej sprawie i na zajęciach jednego typu [...] nie daje się abstrahować od tej, głęboko utrwalonej w społecznej świadomości, sytuacji. Dysproporcja między nauczycielem a uczniem sprawia, że nie ma między nimi partnerstwa, niezbędnego w dialogu. Do jego zaistnienia nie wystarcza bowiem przyjęcie przez prowadzącego dociekania postawy dialogicznej, cechującej się – o czym była mowa – uznaniem indywidualności i poszanowaniem ucznia, jak również autentycznością, szczerością oraz zaangażowaniem. Do partnerstwa

57 Paul Tarc, „Bridging (Representations of) the »Global Present« with the Life-World of the Classroom: Researching toward »Learning to Teach« Global Citizenship Education”, w *Global Citizenship Education in Post-Secondary Institutions*.

niezbędna jest ponadto pełna symetryczność wzajemnego odniesienia osób, wynikająca z ich pozycji. Tego warunku nie daje się spełnić w okolicznościach edukacji formalnej⁵⁸. Trudno jest także mówić o sprawiedliwości czy równości w warunkach zhierarchizowanej, coraz częściej poddającej się prawom rynku i instrumentalizowanej przezeń, instytucji. Kolejnym ograniczeniem dla skutecznej pracy cechujących się holizmem programów edukacji globalnej i dociekań filozoficznych jest podział na przedmioty szkolne, jak również umiejętne planowanie pracy, pozwalające na uwzględnienie wymogów formalnych, innowacji, indywidualnego stylu pracy zarówno osób uczących, jak i uczących się. Nauczyciele i nauczycielki – chętni podjąć ryzyko wejścia w proces tak odmienny od ich codziennych zawodowych doświadczeń, w warunkach stojących w całkowitej opozycji do postulowanych przez oba programy, transformujący zarówno ich podopiecznych, jak i ich samych – potrzebują regularnego wsparcia, dużej uwagi i czasu.

Postscriptum: Dociekania filozoficzne w edukacji globalnej - doświadczenia IGO

Zrozum świat – Edukacja globalna na rzecz bardziej sprawiedliwego świata (Global Literacy for a Fairer World!) to pierwszy projekt IGO realizowany z wykorzystaniem metody dociekań filozoficznych w edukacji globalnej w Polsce. Projekt realizowany w latach 2011–2013 w Polsce, Czechach, Anglii i Ghanie, skierowany był do nauczycieli i nauczycielek drugiego poziomu edukacyjnego, uczących dzieci w wieku 9–14 lat. Wzięło w nim udział 7 szkół. W ramach projektu poruszano takie wątki, jak sprawiedliwość, nierówności społeczne i ekonomiczne, ubóstwo, rozwój i zrównoważony rozwój, potrzeby, pragnienia, zaangażowanie na rzecz zmiany.

Wypracowane w projekcie materiały połączyły treści edukacji globalnej z metodą dociekań filozoficznych M. Lipmana. Dodatkowo, skupiono się na rozwijaniu u dzieci emocjonalnych i społecznych aspektów uczenia się, a zwłaszcza umiejętności społecznych (poczucie przynależności, świadomość własnej wartości, współpraca dla osiągnięcia wspólnych celów czy rozwiązywanie problemów) oraz empatii (rozumienie emocji innych osób, rozumienie różnych punktów widzenia, szacunek dla myśli, uczuć wartości i przekonań innych osób, gotowość pomocy innym). Publikacja przeznaczona do realizacji zajęć zawiera stosunkowo obszerny materiał merytoryczny, których celem jest inspiracja do uruchomienia krytycznego myślenia, stymulacja do dialogu, ale też pogłębienie wiedzy. Wersja anglojęzyczna publikacji została nagrodzona przez brytyjskie Towarzystwo Geograficzne

58 Pobjojewska, „Zajęcia warsztatowe z filozofii a relatywizm”.

w 2014 roku jako innowacyjna, przemyślana i wyczerpująca merytorycznie propozycja dydaktyczna niezbędna w kształceniu postaw globalnego obywatelstwa. Wewnętrzna ewaluacja projektu wykazała, że udział w nim znacząco przyczynił się do zwiększenia wśród uczniów i uczennic wiedzy oraz świadomości globalnych współzależności, współodpowiedzialności za świat, poczucia sprawstwa, wiedzy na temat przyczyn głodu, ubóstwa i nierówności społecznych. Dla nauczycieli projekt okazał się być ogromnym wyzwaniem zarówno z uwagi na treści, jak i metody w nim stosowane. Dla części nauczycieli udział w projekcie był równocześnie procesem zmiany wewnętrznej, oglądu świata, rewizji własnych praktyk, przywrócenia równowagi i przywróceniem właściwych relacji zarówno w skali klasy, jak i globalnie (dotyczy to głównie nauczycieli z Wielkiej Brytanii i Ghany). Natomiast dla nauczycieli polskich i czeskich innowacyjność podejścia i metod zaproponowanych w projekcie okazała się zbyt wielką ich zdaniem barierą, wyzwaniem, na które nie byli/nie są gotowi i które przerosło ich kompetencje.

Projekt *Skrojone na miarę* był częścią projektu *Zrozum świat – Edukacja globalna na rzecz bardziej sprawiedliwego świata (Global Literacy for a Fairer World!)*. Realizowany był w dwóch podwarszawskich szkołach podstawowych w ścisłej współpracy z praktykami zrzeszonymi w polskim Stowarzyszeniu Edukacji Filozoficznej „Phronesis”. Celem zajęć było rozbudzenie zainteresowania światem i innymi ludźmi oraz poczucia związku z nimi u dzieci, ćwiczenie przez dzieci umiejętności krytycznego myślenia oraz współpracy i dyskusji w grupie; przekazywanie umiejętności prowadzenia zajęć z edukacji globalnej nauczycielkom biorącym udział w projekcie poprzez stopniowe włączanie się przez nie w realizację zajęć. Projekt zakładał kolejno: obserwację doświadczonej praktyczki dociekań filozoficznych i edukacji globalnej oraz trenera edukacji globalnej z Ugandy, współprowadzenie zajęć wraz z praktykami i w końcowej fazie – samodzielną realizację zajęć w oparciu o przygotowane w tym celu przez IGO materiały.

Cele projektu zostały opracowane na podstawie doświadczeń półtorarocznej współpracy IGO z nauczycielkami z warszawskich szkół podstawowych. Skuteczność pracy zależała, między innymi, od natężenia wsparcia zapewnionego przez realizatorki projektu z ramienia IGO. Wymagało to zarówno czasu poświęconego pojedynczym nauczycielom, jak i czasu na prowadzenie cyklu zajęć. Dobór treści zajęć odbył się na podstawie diagnozy postaw, wiedzy i wartości, przeprowadzonej na początku z pomocą tzw. audytu, czyli zestawu pięciu ćwiczeń diagnozujących⁵⁹.

59 Instytut Globalnej Odpowiedzialności, *Punkt wyjścia. Jak zbadać początkową wiedzę i postawy dzieci wobec krajów globalnego Południa, ich mieszkańców oraz ubóstwa na świecie?*, <http://igo.org.pl/>

Obserwacje i wyniki warsztatów uwzględnione zostały przy projektowaniu sprofilowanych zajęć. Pomogło to w stworzeniu oferty odpowiadającej na najbardziej istotne potrzeby uczestników. Były to tematy dotyczące nierówności społecznych i ubóstwa. Obserwacje zajęć prowadzonych w zespole złożonym z praktyczki edukacji globalnej oraz dociekań filozoficznych i trenera z Ugandy pokazały, między innymi, że praca metodą dociekań faktycznie wzmocniła u dzieci postawy szacunku wobec różnorodności, zadowolenia i samoakceptacji, a także akceptacji innych osób w grupie oraz trenera z Ugandy. Akceptacja trenera wyrażała się np. traktowaniem go przez pryzmat jego kompetencji, a nie odmienności, skupieniem na instrukcjach, wspólnym z trenerem myśleniu zamiast prób np. dotykania skóry czy włosów, zadawania pytań „etnograficznych”, dotyczących „tradycyjnego stylu życia”. Ponadto, dzieci lepiej przyswajały i przekazywały skomplikowany materiał, zadawały bardziej szczegółowe pytania. Zajęcia pozytywnie wpłynęły też na relacje w grupie, poprawiły komunikację między uczniami i uczennicami oraz nauczycielką. Refleksjom z realizacji projektu z perspektywy osoby praktykującej dociekania filozoficzne poświęcony jest obszerny artykuł Anny Łagodzikiej⁶⁰.

Projekt *Zrozum świat – przedszkola (World from Our Doorstep)* jest próbą obniżenia wieku dzieci, które mogą podejmować tematy globalne w dialogicznej rozmowie. W Polsce biorą w nim udział dzieci trzy-, cztero- i pięcioletnie z 7 przedszkoli. Projekt opiera się na wykorzystaniu bajek, co stanowi nawiązanie do oryginalnej metody M. Lipmana. Włącza też elementy pedagogiki przeżyć poprzez zestaw gier i zabaw. Bajki stworzone na potrzeby projektu poruszają zagadnienia realizowane w edukacji globalnej, ale też takie, które pojawiają się często w sesjach dociekań filozoficznych (sprawiedliwość, różnorodność, zrównoważony rozwój, empatia, zaufanie, bezpieczeństwo, współpraca, piękno, człowiek a natura). Uwzględniając możliwości poznawcze dzieci biorących udział w projekcie, trzy wątki globalne (sprawiedliwość społeczna, zrównoważony rozwój i globalne współzależności) realizowane są w odniesieniu do wartości na przykładach zrozumiałych dla dzieci, nawiązujących do ich bezpośrednich doświadczeń i emocji oraz środowiska, w którym żyją. Z uwagi na charakter procesu dydaktycznego prowadzonego dla tego etapu edukacyjnego, a mianowicie – integrację różnych obszarów wiedzy, socjalizację oraz kształtowanie umiejętności i postaw, nauczyciele i nauczycielki uczestniczący

materiały-edukacyjne-wypracowane-w-ramach-projektu-zrozum-swiat/, dostęp 10 marca 2015 r.

60 Anna Łagodzka, *Filozoficzne dociekania z dziećmi – propozycja dla uczniów i nauczycieli*, <http://www.etykawszkole.pl/baza-wiedzy/-artykuy/343-filozoficzne-dociekania-z-dzieci-propozycja-dla-uczniow-i-nauczycieli>, dostęp 10 marca 2015 r.

w projekcie mają większą łatwość w realizowaniu projektu zgodnie z założeniami obu programów. Niemniej, to głównie zasady i metody pracy wciąż stanowią najpoważniejsze wyzwanie dla osób prowadzących zajęcia. Do tej pory największą zmianę można zauważyć w podejściu nauczycielek do uczestniczących w projekcie dzieci oraz reorientację z opisu procedur, przebiegu oraz produktów na proces, cele i efekty edukacyjne, czego przejawy widać w zmianie narracji. W relacjach z przedszkolami podmiotem przestaje być, jak bywało do tej pory, osoba nauczycielki relacjonującej projekt – stają się nim dzieci. Zamiast stwierdzeń typu „przygotowałam salę i materiały, pytałam dzieci...”, „nasze działania rozpoczęliśmy zorganizowaniem warsztatów dla dzieci i rodziców”, „zorganizowaliśmy wystawę prac plastycznych dzieci”, pojawiają się takie: „X zmienia się, bardziej się otworzył”, „Y ma takie pomysły, że byłam zaskoczona”, „nie przypuszczałam, że Z będzie chciała brać udział w tej zabawie”, „widzę, że bardziej aktywne są często nie te dzieci, które zawsze się wyrywały do odpowiedzi i wszystko chciały robić pierwsze, tylko ten X, który zawsze przeskadzał w zajęciach”. Nauczycielki coraz częściej cytują też w swoich relacjach z zajęć wypowiedzi samych dzieci. Interesujące jest, że nauczycielki niejako „na nowo” odkrywają dzieci i rewidują swoje wcześniejsze o nich wyobrażenia. Dzieci uczestniczące w projekcie chętnie i często relacjonują rodzicom zajęcia, zachowując chronologię i porządek logiczny (np. opowiadając o pochodzeniu i produkcji żywności, globalnych warunkach pracy: „banany w Biedronce są takie tanie, ale tyle ludzi pracuje, żeby wyrosły banany, oni (ci ludzie) są tacy biedni i tak ciężko pracują”). Jeśli chodzi o wiedzę zdobytą w czasie realizacji zajęć, to – cytując za osobą prowadzącą zajęcia z dziećmi pięcioletnimi – „dzieci poznały takie pojęcia jak sprawiedliwość, współpraca, różnorodność, mimo że pojęcie sprawiedliwości wciąż wymaga pogłębienia”, znają mapę, są świadome, że ludzie mogą różnie wyglądać, ale nie oceniają tych różnic, są też bardziej świadome, że żywność jest produkowana w wielu miejscach na świecie i mają podstawową wiedzę na temat pochodzenia niektórych produktów („np. banany, herbata, ryż nie rosną w Polsce, czekolada powstaje z kakao, ananasy nie rosną na drzewach” – jest to istotna zmiana w stosunku do odpowiedzi udzielanych przez dzieci na początku cyklu zajęć, kiedy na pytanie, skąd są banany, podawały w odpowiedzi nazwy lokalnych supermarketów). „Jeśli chodzi o postawy, największy wpływ (najbardziej trwałe) są doświadczenia współpracy z gier i zabaw. Dzieci chętniej włączają się w zadania zespołowe, wymagające współpracy, bardziej dbają o komfort i udział wszystkich uczestników grupy”⁶¹.

61 Relacja trenerki IGO z zajęć prowadzonych w grupie 5-latków w przedszkolach w Wołominie i Warszawie. Zajęcia były prowadzone raz w miesiącu przez pół roku.

Bibliografia

Alexander, Robin. *What is dialogic teaching?* <http://www.robinalexander.org.uk/dialogic-teaching/>. Dostęp 9 marca 2015 r.

Andreotti, Vanessa, and de Souza, Lynn M. *Learning to read the world Through Other Eyes*. Derby: Global Education, 2008.

Andreotti, Vanessa, and de Souza, Lynn M. *Learning to read the world Through Other Eyes*. Derby: Global Education, 2008.

Andreotti, Vanessa. „Soft versus critical global citizenship education”. *Development Education: Policy & Practice* 3 (2006): 83–98.

Andreotti, Vanessa. *Actionable postcolonial theory in education*. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

Bohm, David. *On dialogue*. London/New York: Routledge, 1996.

Bourn, Douglas. *The theory and practice of development education: A pedagogy for global social justice*. London, New York: Routledge, 2014.

Cabezudo, Alicia. „Global Education as a Transformative Learning”. *Global Education Magazine*, 2011. <http://www.globaleducationmagazine.com/global-education-transformative-learning/>. Dostęp 12 lutego 2015 r.

Capstick, Arthur i Vimala John. „Philosophy for global citizenship (P4GC) project”. *Policy & Practice: A Development Education Review* 3 (Autumn 2006), 76–78. <http://www.developmenteducationreview.com/issue3-perspectives1>. Dostęp 10 marca 2015 r.

Critical Literacy in Global Citizenship Education: Professional Development Resource Pack. www.osdemethodology.org.uk. Dostęp 17 kwietnia 2014 r.

Education for Global Citizenship. Doha: Education Above All, 2012. <http://www.sli-deshare.net/jbernard44/ea-education-for-global-citizenship>. Dostęp 10 marca 2015 r.

Etwich, Beata, Anna Łagodzka i Brygida Pytkowska-Kapulkin, *Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą. Opis programu edukacyjnego*. Agencja Wydawniczo-Reklamowa PETIT: 1999. Zatwierdzone do użytku szkolnego przez MEN pod nr DKW-4014-28/99. <http://phronesis.org.pl/wp-content/uploads/2013/11/program.pdf>. Dostęp 10 marca 2015 r.

Fisher, Robert. *Teaching Children to Think*. Oxford: Basil Blackwell, 1990.

Foote, Chandra J., Paul J. Vermette, Jennifer Wilson-Bridgman, Thomas J. Sheeran, Robin Erwin and Mary Murray. „Preparing Secondary Teachers to Use Cooperative Learning Strategies”. W *Teaching Cooperative Learning: The Challenge for Teacher Education*, edited by Elizabeth G. Cohen, Celeste M. Brody and Mara Sapon-Shevin, 97–110. Albany: State University of New York Press, 2004.

Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 1993.

Global Citizenship Education, Philosophy, Theory and Pedagogy, edited by Michael A. Peters, Alan Britton and Harry Blee. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers, 2008.

Global citizenship using Philosophy for Children. <http://globaldimension.org.uk/pages/8673>. Dostęp 10 marca 2015 r.

Global Education Week Network. *Przewodnik po edukacji globalnej. Poradnik dla edukatorów: jak rozumieć i realizować edukację globalną*. Warszawa: Grupa Zagranica, 2012. http://zagranica.org.pl/2014/wp-content/uploads/2014/10/Global_Education_Guidelines_PL.pdf. Dostęp 10 marca 2015 r.

Grupa Robocza ds. Edukacji Globalnej Grupy Zagranica. *Kwestionariusz do badania jakości w edukacji globalnej. Partnerski przegląd edukacji globalnej 2013*. http://www.zagranica.org.pl/sites/zagranica.org.pl/files/attachments/Publikacje/EdukacjaGlobalna/kwestionariusz_jakosc_przeglad_eg_2013.pdf. Dostęp 10 marca 2015 r.

Guo, Shibo and Mackie Chase. „Toward Global Citizenship: Implications for Internationalization of the Curriculum in Canadian High Education”. W *Global Citizenship Education in Post-Secondary Institutions: theories, practices, policies*, edited by Lynette Shultz, Ali A. Abdi and George H. Richardson, 40–52. New York: Peter Lang Publishing Inc., 2011.

Instytut Globalnej Odpowiedzialności. *Punkt wyjścia. Jak zbadać początkową wiedzę i postawy dzieci wobec krajów globalnego Południa, ich mieszkańców oraz ubóstwa na świecie?* <http://igo.org.pl/materialy-edukacyjne-wypracowane-w-ramach-projektu-zrozum-swiat/>. Dostęp 10 marca 2015 r.

Jasikowska, Katarzyna. „Edukacja na rzecz globalnego obywatelstwa: historia idei i wybrane współczesne problemy”. *Kultura – Historia – Globalizacja*, nr 14 (2013): 117–135. http://www.khg.uni.wroc.pl/files/8_%20KHG_14_Jasikowska_t.pdf. Dostęp 10 marca 2015 r.

Jasikowska, Katarzyna. „Globalna edukacja – wyzwanie dla systemu oświaty i nauki w globalnym świecie”. *Kultura – Historia – Globalizacja*, nr 10 (2011): 95–110. http://www.khg.uni.wroc.pl/files/8khg10_jasikowska_t.pdf. Dostęp 10 marca 2015 r.

Kanu, Yatta. „Tradition and educational reconstruction in Africa in postcolonial and global times. The case of Sierra Leone”. *African Studies Quarterly* 10, nr 3 (2007): 187–204. <http://asq.africa.ufl.edu/files/Kanu-Vol9Issue3.pdf>. Dostęp 10 marca 2015 r.

Kucińska, Anna i Gabriela Lipska-Badoti. *Zrozum świat. Materiały z zakresu edukacji globalnej dla szkół podstawowych*. Warszawa: Instytut Globalnej Odpowiedzialności, 2013. <http://igo.org.pl/materialy-edukacyjne-wypracowane-w-ramach-projektu-zrozum-swiat/>. Dostęp 10 marca 2015 r.

Kucińska, Anna. *Nie wiem, czy świat ma koniec – edukacja globalna i dociekania filozoficzne dla dzieci*. <http://igo.org.pl/nie-wiem-czy-swiat-ma-koniec-edukacja-globalna-i-dociekania-filozoficzne-dla-dzieci/>. Dostęp 10 marca 2015 r. Artykuł ten ukazał się wcześniej w *Głosie Nauczyciela*, nr 51–52, 18–25 grudnia 2013 r.

Łagodzka, Anna. „Filozoficzne dociekania w klasach I–III”. *TRENDY*, nr 1 (2014): 29–36. http://www.bc.ore.edu.pl/Content/608/Trendy+1_2014_%C5%81agodzka.pdf. Dostęp 10 marca 2015 r.

Łagodzka, Anna. *Filozoficzne dociekania z dziećmi – propozycja dla uczniów i nauczycieli*. Warszawa, 2013. <http://www.etykawszkole.pl/baza-wiedzy/-artykuy/343-filozoficzne-dociekania-z-dzieci-propozycja-dla-uczniow-i-nauczycieli>. Dostęp 29 grudnia 2014 r.

Lipman, Matthew, Ann Margaret Sharp i Frederick S. Oscanyan. *Filozofia w szkole*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 1996.

Lipman, Matthew. *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press, 2003.

Ndofirepi, Amasa P. „Philosophy for children: the quest for an African perspective”. *South African Journal of Education* 31, nr 2 (2011): 246–256. <http://www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/viewFile/278/240>. Dostęp 10 marca 2015 r.

Nowicka-Kozioł, Maria. „Refleksyjność w szkole dla demokracji”. *Nowa Szkoła*, nr 6 (1993): 347–350.

Oxley, Laura i Paul Morris. „Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions”. *British Journal of Educational Studies* (2013): 1–25.

Pobojewska, Aldona. „Zajęcia warsztatowe z filozofii a relatywizm. Dyrektywa wycofania się prowadzącego z merytorycznej warstwy dialogu”. *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria* 21, nr 3 (2012): 351–363.

SAPERE. *12 Key Concepts of Global Citizenship with suggested stimuli*. <http://www.sapere.org.uk/Portals/0/12%20Key%20Concepts%20of%20Global%20Citizenship%20with%20suggested%20stimuli.pdf>. Dostęp 10 marca 2015 r.

Tarc, Paul. „Bridging (Representations of) the »Global Present« with the Life-World of the Classroom: Researching toward »Learning to Teach« Global Citizenship Education”. W *Global Citizenship Education in Post-Secondary Institutions: theories, practices, policies*, edited by Lynette Shultz, Ali A. Abdi and George H. Richardson, 64–75. New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2011.

Troll, Tobias. *Questioning or reproducing binaries? A critical reflection on „western” and „indigenous” perspectives in the „Through other Eyes” project* (unpublished student assignment, MA Development Education, Institute of Education, London, 2012). www.globalwh.at. Dostęp 10 marca 2015 r.

UNESCO. *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO, 2014. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>. Dostęp 10 marca 2015 r.

We make the road by walking: Conversations on education and social change. Paulo Freire and Myles Horton, edited by Brenda Bell, John Gaventa and John Peters. Philadelphia: Temple University Press, 1990.

Metoda dociekań filozoficznych w edukacji globalnej

<http://eg.edudemo.org.pl/czym-jest-eg/jakosc-eg>. Dostęp 10 marca 2015 r.

<http://igo.org.pl/tag/dla-przedszkoli/>. Dostęp 10 marca 2015 r.

<http://p4c.com/about/p4c/history>. Dostęp 10 marca 2015 r.

<http://www.jigsaw.org>. Dostęp 10 marca 2015 r.

<http://www.sapere.org.uk/Default.aspx?tabid=223>. Dostęp 10 marca 2015 r.

https://www.oxfam.org.uk/~/_media/Files/Education/Resources/Philosophy%20for%20children/guide_p4c.ashx. Dostęp 10 marca 2015 r.

O AUTORKACH I AUTORACH

Marta Gontarska jest edukatorką, rzeczniczką, aktywistką i trenerką. W Instytucie Globalnej Odpowiedzialności odpowiada za współpracę z uczelniami wyższymi w ramach programu edukacji. Tematyką rozwojową zajmuje się od 2007 roku, w tym, w sposób szczególny, równością płci oraz prawami kobiet w rozwoju. Jest autorką raportów i analiz z zakresu współpracy rozwojowej, współdziała również z wieloma organizacjami w kraju i za granicą.

„Moja droga do edukacji globalnej, a dokładnie jej krytycznej i postkolonialnej wersji, rozpoczęła się wraz z moim zaangażowaniem w rzecznictwo dotyczące praw kobiet. Przekonanie o równości ludzi na całym świecie bez względu na rasę, płeć, wyznanie, orientację seksualną czy status ekonomiczno-społeczny doprowadziło mnie do głębokiej refleksji nad moim europocentrycznym podejściem do współpracy rozwojowej i edukacji globalnej. W rezultacie, zrewidowałam swoje założenia i skupiłam się na procesie edukacyjnym, którego celem ma być głęboka zmiana społeczna. Prowadzenie szkoleń i warsztatów z edukacji globalnej metodami skupionymi na kształtowaniu kompetencji krytycznych przekonało mnie, że edukacja globalna jest jak obieranie cebuli. Kolejne warstwy, współzależności, klisze i perspektywy należy powoli odsłaniać i podważać, tak aby móc zauważyć kolejne i kolejne i się z nimi nieustannie rozprawiać”.

E-mail: marta.gontarska@igo.org.pl

Agata Hummel jest doktorem etnologii i adiunktem w Instytucie Etnologii i Antropologii Kulturowej na Uniwersytecie A. Mickiewicza w Poznaniu. Zajmuje się, przede wszystkim, antropologią rozwoju i post-rozwoju, antropologią ekonomiczną i perspektywą postrozwojową, antropologią rolnictwa i Ameryką Łacińską. Od 2002 roku prowadzi badania w Meksyku dotyczące etniczności, lokalnej gospodarki, ruchów społecznych i projektów rozwojowych. Jest także aktywistką zaangażowaną w krajowe i międzynarodowe projekty w polskich organizacjach pozarządowych.

„Do edukacji globalnej doprowadziła mnie antropologia rozwoju, która łączy w sobie postkolonialną krytykę globalnych zależności społeczno-ekonomicznych i roli antropologii w kształtowaniu tych zależności z badaniami na temat lokalnych systemów wiedzy i praktyk oraz na temat wdrażania polityki rozwojowej i jej wpływu na społeczności lokalne w krajach zaklasyfikowanych jako nierozwinięte. Moje badania prowadzone w duchu antropologii rozwoju pomogły mi zdekonstruować kontekst mojego sposobu widzenia świata oraz pozwoliły mi skonstruować nową perspektywę patrzenia na świat. Praca ze studentami uświadomiła mi, że nie tylko badania terenowe, ale także teksty z zakresu antropologii rozwoju mają właściwość rekonstruującą. W ten sposób zaczęła się moja przygoda ze swataniem antropologii z edukacją globalną”.

E-mail: agahum@amu.edu.pl

Katarzyna Jasikowska jest wykładowczynią w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zajmowała się religią, pisząc pracę magisterską na University of Exeter w Wielkiej Brytanii (*Church State Relations in Contemporary England and Poland*), następnie socjologią polityki w pracy doktorskiej (*Państwo narodowe a globalizacja – dynamika powstawania nowego ładu*), od kilku już lat skupia się na edukacji globalnej w ramach tzw. socjologii zaangażowanej, która z wielkimi oporami otoczenia toruje sobie miejsce do zaistnienia w polskiej nauce.

„Zajmuję się edukacją globalną, gdyż w niej skupia się wszystko to, czego, w moim odczuciu, brakuje w polskim systemie edukacji formalnej: autorefleksji, niezależności w myśleniu i odwagi w płynięciu pod prąd. Zawsze intrygowało mnie to, że jedno i to samo zjawisko może być diametralnie odmiennie interpretowane. Dzięki edukacji globalnej nauczyłam się, że wiele zjawisk i światów jest niedostępnych dla ludzi uwięzionych w „wieży z kości słoniowej”. Edukacja globalna jest więc dla mnie ważna z czysto egoistycznych pobudek – chęci doświadczenia tego, czego trening formalnej edukacji mi nie dał czy wręcz dyskredytował, sankcjonując istniejące *status quo*”.

E-mail: k.gilarek@uj.edu.pl

Magdalena Kuleta-Hulboj – socjolożka i pedagożka, absolwentka Instytutu Socjologii oraz Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. W dotychczasowej pracy naukowej podejmowała problematykę pamięci społecznej i edukacji międzykulturowej, przede wszystkim w perspektywie relacji polsko-izraelskich i polsko-żydowskich, oraz edukacji

globalnej, zwłaszcza jej podstaw teoretycznych. Autorka artykułów naukowych (m.in. „Kilka uwag o heterogeniczności edukacji globalnej”, „Odmiany edukacji globalnej”, „Auf den Spuren Janusz Korczaks” (współautorstwo), „Polish-Jewish Youth Encounters”) oraz książki: *Pamięć – edukacja – dialog. Studium przypadku polsko-izraelskiej wymiany młodzieży* (2009). Koordynowała i realizowała (jako członkini zespołu) projekty z zakresu edukacji międzykulturowej i pedagogiki miejsca (we współpracy z Fundacją Forum Dialogu Między Narodami).

„Od dawna interesuje mnie wielość perspektyw w postrzeganiu i interpretowaniu świata oraz ich dyskusowanie i negocjowanie w procesie dialogu. Tej problematyki – w odniesieniu do odmiennej pamięci społecznej Polaków i Izraelczyków – dotyczy moja pierwsza książka i te zagadnienia są dla mnie ważne w edukacji globalnej, zwłaszcza w jej ujęciu krytycznym lub postkolonialnym. Jako przedstawicielka pedagogiki społecznej, subdyscypliny pedagogiki w swej genezie i założeniach krytycznie i emancypacyjnie zorientowanej, jestem przekonana, że edukacja może i powinna zmieniać świat, otwierać oczy na nierówności i zadawać pytania o to, czy inny świat jest możliwy. Edukacja globalna stara się to robić”.

E-mail: m.kuleta-hulboj@uw.edu.pl

Gabriela Lipska-Badoti jest jedną z pierwszych osób praktykujących edukację globalną w Polsce. Od lat związana z organizacjami pozarządowymi w Polsce i za granicą. Autorka publikacji dla nauczycieli i nauczycielek oraz trenerka prowadząca szkolenia. W swojej pracy wykorzystuje doświadczenia z „poprzedniego życia” jako nauczycielki angielskiego, z podróży i pracy w krajach globalnego Południa oraz codziennego życia.

„Edukacja globalna to dla mnie osobista podróż, podczas której poznajemy siebie, swoje przekonania, badamy swoje nastawienie i rozumienie otaczającego nas świata. Jest to podróż, którą każdy realizuje we własnym tempie, eksplorując rozmaite kierunki, zatrzymując się w różnych miejscach na dłużej, czasem nagle kończąc lub niespodziewanie ruszając dalej. To unikalne doświadczenie zmiany”.

E-mail: gabriela.lipska@igo.org.pl

Paweł Rudnicki – pedagog, politolog, adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Naukowo zajmuje się pedagogiką krytyczną, edukacją alternatywną oraz edukacyjnymi wymiarami działań organizacji pozarządowych. Współpracuje z organizacjami pozarządowymi zajmującymi się tematyką m.in. edukacji globalnej i praw człowieka. Autor tekstów naukowych, książki: *Oblicza buntu w biografach kontestatorów...* (2009); współredaktor książek: *Nauczyciel:*

zawód czy misja? Społeczne i profesjonalne aspekty roli (2008), *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja* (2011), *Władza, sens, działanie. Studia wokół związków ideologii i edukacji* (2012), *Educational Change and Challenges in Poland and the Czech Republic after 1989* (2013) oraz *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia* (2014). Redaktor serii „Dyskursy edukacji obywatelskiej” wydawanej przez Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Współtwórca i koordynator ds. badań i ekspertyz w Dolnośląskim Centrum Innowacji Edukacyjnych.

„Postrzegam edukację jako narzędzie zmieniania świata. Stąd bliskie mi są te działania edukacyjne, które krytycznie odnoszą się do rzeczywistości, nadają znaczenia nieobecny lub marginalizowanym dyskursom i zachęcają do refleksji. W pracy naukowej opieram się na koncepcjach pedagogiki krytycznej, w szczególności interesują mnie nurty dotyczące szeroko rozumianej emancypacji. Stąd moje zainteresowanie edukacją globalną, której niezbywalnym (jak rozumiem) elementem są pytania o sytuację człowieka w globalnym świecie, ukazywanie wymiarów ograniczania wolności oraz sposobów na jej odzyskanie. Uważam, że edukacja globalna jest jedną z ciekawszych perspektyw edukacyjnych.

Od ponad dziesięciu lat kooperuję z organizacjami pozarządowymi zajmującymi się dyskursami edukacji globalnej. Jako nauczyciel akademicki włączam tematy z zakresu edukacji globalnej i praw człowieka w sylabusy przedmiotów, które realizuję na studiach I, II i III stopnia. Promuję edukację globalną wśród studentek i studentów pedagogiki, ukazując, w jaki sposób można uruchamiać i wykorzystywać w pracy z dziećmi i młodzieżą wiedzę ważną, społecznie angażującą i niebanalną”.

E-mail: pawel.rudnicki@dsw.edu.pl

Marcin Starnawski – socjolog i pedagog, adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej; członek zespołu Interdyscyplinarnej Pracowni Badań nad Demokracją w Edukacji, działającej w Instytucie Pedagogiki DSW; współautor książek *Hate Crime Monitoring and Victim Assistance in Poland and Germany* (2009), *Masz problem? Przemoc motywowana nienawiścią we Wrocławiu* (2012), *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie* (2014); współredaktor czasopisma i portalu „Recykling Idei”.

„Moja edukacja globalna wyrasta z dwóch źródeł. Pierwsze to zainteresowania naukowo-badawcze, głównie w obszarze studiów nad rasizmem, emigracją i tożsamością. Moją wyobraźnię w kierunku myślenia „globalnego” pobudziły, zwłaszcza pojawiające się w latach 90., nowe koncepcje w studiach etniczno-narodowościowych, wykorzystujące pojęcie diaspory i „transnarodowości” w badaniach nad różnorodnością kulturową, państwem i polityką oporu. Z czasem, pojawił się drugi czynnik,

dużo ważniejszy: głos ruchów społecznych. Równolegle z zainteresowaniami badawczymi nawiązałem współpracę z organizacjami antyrasistowskimi. Szczególne znaczenie dla mojej *osobistej edukacji globalnej* miał ruch przeciwko wojnie w Iraku (a zwłaszcza przeciwko udziałowi Polski w tej wojnie) w roku 2003 i później. Wojna i protest zrodziły konieczność stawiania pytań i szukania odpowiedzi odnoszących się nie tylko do obywatelskiego wymiaru sprzeciwu wobec polityki uważanej za niesłuszną, ale także do przyczyn (historycznych, gospodarczych, politycznych, ideologicznych itd.) i skutków tej wojny, a także innych konfliktów (np. na Kaukazie, w Palestynie czy aktualnie we wschodniej Ukrainie). Dziś już mało kto posługuje się w Polsce słowem „alterglobalizm”, ale dla mnie w połowie ubiegłej dekady była to perspektywa odkrywczą i pełną nadziei z jej hasłem „inny świat jest możliwy”. Alterglobaliści nie zmienili świata, ale myślę, że wpłynęli na zmianę sposobu mówienia o tak zwanej „globalizacji”, kapitalizmie, polityce mocarstw, nierównościach, prawach pracowniczych, demokracji, ekologii, sprawiedliwości społecznej, solidarności... W dużej mierze, dzięki tej ponadnarodowej fali protestów i krytyki sprzed 10–15 lat, łatwiej nam dziś niesprawiedliwość nazwać po imieniu. Aktywistkom i aktywistom z różnych grup i mediów związanych z alterglobalizmem w Polsce i za granicą zawdzięczam szersze i bardziej krytyczne widzenie współczesnego świata. Także dzięki własnemu udziałowi w „społecznie zaangażowanych” przedsięwzięciach dziennikarsko-publicystycznych (od 10 lat jestem w redakcji „Recyklingu Idei”, a przez kilka lat współprowadziłem audycję w radiu studenckim we Wrocławiu) dostrzegłem różnorodność argumentacji, postaw i postulatów krytyków „systemu światowego” i jego rozmaitych lokalno-narodowych wcieleń”.

E-mail: marcin.starnawski@dsw.edu.pl

Ewa Szadzińska – dr hab., pracuje w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej i Pedeutologii na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego.

„W czasie realizowania badań dotyczących procesu kształcenia stale pojawia się zaciekawienie możliwościami wykorzystania teoretycznej wiedzy dydaktycznej do rozwiązywania istotnych problemów w społeczeństwie. Udział w konferencji w Berlinie w 2011 roku organizowanej przez The Learning Teacher Network uświadomił mi brak wiedzy w dydaktyce o znaczeniu idei zrównoważonego rozwoju w kształceniu i samokształceniu dla uczących się. Głębia i szerokość dyskusji o znaczeniu zrównoważonego rozwoju prowadzonych na świecie odsłania niedostatek wiedzy dydaktycznej o procesie kształcenia, aby przygotować uczniów do działania zgodnie z nowymi zasadami”.

E-mail: ewa.szadzinska@us.edu.pl

POLECANA LITERATURA

Andreotti de Oliveira, Vanessa i Lynn Mario T. M. de Souza, ed. *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. New York and London: Routledge, 2012.

Andreotti, Vanessa. *Actionable Postcolonial Theory in Education*. New York and London: Routledge, 2011.

Bauman, Zygmunt. *Konsumowanie życia*. Tłumaczyła Monika Wyrwas-Wiśniewska. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2009.

Bauman, Zygmunt. *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Tłumaczyła Patrycja Poniatowska. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2012.

Bourn, Douglas. *The theory and practice of development education: a pedagogy for global social justice*. London and New York: Routledge, 2014.

Cichy, Danuta. *Edukacja środowiskowa. Agenda 21 – realizacja zadań edukacyjnych*. IBE, Warszawa 1997.

Dialogi o rozwoju. http://www.gdrg.org.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=72:dialogi-o-rozwoju&catid=58&Itemid=82&lang=pl. Dostęp 1 maja 2015 r.

Dydaktyczne „tropy” zrównoważonego rozwoju w edukacji, pod redakcją Ewy Szadzińskiej. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.

Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Bloomsbury Academic, 2000.

Galor Zbigniew, Radomir Miński, Piotr Sałustowicz, red. *Afirmacja czy kontestacja? Dylemat społeczeństwa kapitalistycznego w kryzysie*. Bielefeld: Societas Pars Mundi, 2014.

Giroux, Henry A. i Lech Witkowski. *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.

hooks, bell. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge, 1994.

Jak mówić o większości świata. Jak rzetelnie informować o krajach globalnego Południa. Warszawa: Instytut Globalnej Odpowiedzialności, 2008.

Klein, Naomi. *Doktryna szoku. Jak współczesny kapitalizm wykorzystuje klęski żywiołowe i kryzysy społeczne*. Tłumaczyli Hanna Jankowska, Tomasz Krzyżanowski, Katarzyna Makaruk, Michał Penkala. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, 2008.

Polecana literatura

- Kordasiewicz, Anna i Przemysław Sadura, red. *Edukacja obywatelska w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2013.
- Kronenberg, Jakub i Tomasz Bergier. *Wyzwania zrównoważonego rozwoju w Polsce*. Kraków: Fundacja Sendzimira, 2010.
- Leszczyński, Adam. *Skok w nowoczesność. Polityka wzrostu w krajach peryferyjnych, 1943–1980*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2013.
- McCann, Gerard i Stephen McCloskey, red. *Lokalnie–globalnie. Kluczowe zagadnienia studiów nad rozwojem*. Warszawa: Polska Akcja Humanitarna, 2010.
- Pankowski, Rafał. *Rasizm a kultura popularna*. Warszawa: Wydawnictwo Trio, 2006.
- Popławski, Błażej i Katarzyna Szeniawska. *Gorzka czekolada. Społeczne aspekty uprawy kakao w Wybrzeżu Kości Słoniowej*. Warszawa: Polska Akcja Humanitarna, 2013.
- Potulicka, Eugenia i Joanna Rutkowiak. *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- Smolińska-Teiss, Barbara. *Korczakowskie narracje pedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Sosnowska, Anna. *Zrozumieć zacofanie. Spory historyków o Europę Wschodnią*. Warszawa: Wydawnictwo Trio, 2004.
- Sultana, Farhana i Alex Loftus, red. *Prawo do wody. W perspektywie politycznej, gospodarczej i społecznej*. Warszawa: Polska Akcja Humanitarna, 2012.
- Szumlewicz, Katarzyna. *Emancypacja przez wychowanie, czyli edukacja do wolności, równości i szczęścia*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2011.
- Visvanathan, Nalini, Lynn Duggan, Nan Wiegersma i Laurie Nisonoff, red. *Kobiety, gender i globalny rozwój: wybór tekstów*. Warszawa: Polska Akcja Humanitarna, 2012.
- Wallerstein, Immanuel. *Alternatywy historyczne dla XXI wieku*. Tłumaczył Iwo Czyż. Poznań: Trojka, 2008.
- Wallerstein, Immanuel. *Analiza systemów-światów. Wprowadzenie*. Tłumaczyli Katarzyna Gawlicz, Marcin Starnawski. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog, 2007.
- Wielgosz, Przemysław. *Opium globalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog, 2004.
- Zgliczyński, Stefan. *Hańba iracka. Zbrodnie Amerykanów i polska okupacja Iraku, 2003–2008*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, 2009.

„Prace te mogą autentycznie zachwycić, szczególnie przez odczuwalne w nich wyraźnie zaangażowanie Auterek i Autorów, które i którzy nie poprzestają na uważnym zbieraniu przejawów analizowanych zjawisk oraz opisie zależności pomiędzy nimi. Idą dalej, drążąc w głąb struktur, których ujęcie w ich tekstach staje się prawdziwym otwarciem opisywanego świata na zmianę, przede wszystkim przez podanie – jak na dłoni – formacyjnych względem niego, a opresyjnych i stale kolonialnych założeń i zasad. Złożona z takich tekstów książka naprawdę stanowi przyczynek do poruszenia w posadach świata niesprawiedliwego, stojącego na społecznych nierównościach. Książka ta jest przy tym zachwycająco krytyczna, w składających się na nią wypowiedziach, trzymając wymóg krytyczności także wobec samej siebie, w szczególności wobec niosącej ją idei edukacji globalnej. Treść całego tomu w żadnym miejscu nie jest jej bezkrytyczną apoteozą”.

prof. dr hab. Maria Mendel, Uniwersytet Gdański

www.wydawnictwo.dsw.edu.pl

„Chcę zaznaczyć, że (...) praca jest opracowaniem niezwykle potrzebnym na gruncie polskim i liczę, że odbije się ona szerokim echem nie tylko w środowisku organizacji pozarządowych działających na polu edukacji globalnej, ale również w świecie akademickim i na szczeblu ministerialnym. Liczę, że jest to początek merytorycznej debaty na temat tego, w jaki sposób prezentujemy „Innego”, jakich metod dydaktycznych powinniśmy używać, ale przede wszystkim mam nadzieję, że niniejsza książka znajdzie odbiorców wśród edukatorów, którzy nią zainspirowani będą zwiększać swoje kompetencje i wiedzę w kontekście edukacji globalnej”.

dr hab. Andrzej Polus, Uniwersytet Wrocławski