

GLOBALNA EDUKACJA — WYZWANIE DLA SYSTEMU OŚWIATY I NAUKI W GLOBALNYM ŚWIECIE

Globalna Edukacja (GE) na poziomie europejskim jest jednym z głównych „promotorów” systemowych zmian w pojmowaniu zarówno tzw. współpracy rozwojowej, jak i relacji pomiędzy krajami Globalnej Północy i Globalnego Południa. Celem edukacji globalnej, w kontekście pomocy rozwojowej, jest odejście od asymetrycznych relacji między krajami „dawcami” pomocy rozwojowej a krajami „biorcami” owej pomocy. Z kolei w kontekście istniejących relacji władzy pomiędzy bogatymi i biednymi krajami celem EG jest kwestionowanie neoliberalnego paradygmatu rozwoju. Produktem finalnym EG mają być „globalni obywatele”, posiadający kompetencje do aktywnego uczestnictwa w „globalnym społeczeństwie obywatelskim”.

W polskim systemie edukacji formalnej GE może stanowić swoisty „filtr” wiedzy o skomplikowanym świecie globalnych współzależności, zwłaszcza w kontekście relacji pomiędzy tzw. krajami Globalnego Południa a krajami Globalnej Północy. Co więcej, GE może przyczynić się do rozpoczęcia „dezintegracji pozytywnej” polskiego systemu edukacji i nauki za sprawą nowatorskich metod uczenia, ambitnych wyzwań, jakie przed sobą stawia (zmianę postaw na bardziej odpowiedzialne, empatyczne i zaangażowane) oraz, nade wszystko, ideologicznej opcji, którą promuje.

W pakiecie globalnej edukacji zawarte jest uznanie równorzędności odmiennych od europejskiej perspektyw poznawania i interpretowania świata oraz inkorporowania wiedzy o nich do systemu edukacji formalnej oraz nauki. Rezultatem tych działań w masowej skali może być przechylenie szali zmian cywilizacyjnych, wiążące się z rozpoczęciem stopniowego przechodzenia Europejczyków od kultury sensatywnej do ideacyjnej (nastawionej na realizowanie m. in. wartości sprawiedliwości, równości czy wolności zamiast na demonstrowanie statusu poprzez mnożenie ekonomicznych dóbr), co w kontekście wszechogarniającej współcześnie logiki „szybkiego zysku” wydaje się być bardzo trudne do osiągnięcia.

GLOBALNA EDUKACJA (GE) — DEFINICJE I METODY

Jedną z fundamentalnych kwestii, przed jaką stoi system edukacji, także w Polsce, jest to w jaki sposób nauczyciele i nauczycielki kształceni w XX wieku odpowiedzą na potrzeby uczniów funkcjonujących w „społeczeństwie wiedzy”. Nie chodzi tu jednak o najczęstsze rozumienie tego terminu — czyli społeczeństwa, w którym każdy musi polegać na systemach eksperckich (Giddens), tudzież wszechobecnym autorytecie nauki „produkowanej” w powołanych do tego instytucjach. Chodzi o taki rodzaj społeczeństwa, w którym wiedza pojmowana jest jako społeczny konstrukt, a więc podlega tworzeniu i zmianie w zależności od kontekstu. Inny rodzaj wiedzy istnieje w Boliwii, inny w Polsce a jeszcze inny np. w Tanzanii. Odmienny system „wiedzy” istniał w każdym z wymienionych kontekstów od zawsze. *Novum* polega na tym, iż po raz pierwszy w dyskursie cywilizacji Zachodu dopuszcza się otwarcie przyznanie równorzędności każdego rodzaju „wiedzy”. Konsekwencje przyjęcia rozumienia „wiedzy” jako konstruktu społecznego są znamienne — jeżeli mamy świadomość „tworzenia” obowiązujących nas ram uczestniczenia w zbiorowości — nabywamy przekonania, iż zasady funkcjonowania tej zbiorowości można zmieniać. Wiedza nie jest nigdzie zdeponowana w oczekiwaniu na „odkrycie” lecz tworzona poprzez uczestnictwo w zbiorowości. Aby w tworzeniu wiedzy móc uczestniczyć, potrzebne są określonego rodzaju kompetencje i trening od najmłodszych lat. Przygotowanie takie wymaga zmian w procesie uczenia i przejścia od nauki gromadzenia informacji w celu reprodukcji otrzymanej z zewnątrz wiedzy do umiejętności dostrzegania powiązań pomiędzy różnymi informacjami w celu tworzenia „wiedzy” zmieniającej się w zależności od kontekstu i sposobu interpretacji. W systemie edukacji formalnej edukacja globalna stanowi próbę uświadamiania istnienia wielu perspektyw na równorzędnych zasadach bez faworyzowania którejkolwiek (egocentrycznej, europocentrycznej, polskiej, itp.). Globalne obywatelstwo realizuje się w umiejętności uczestnictwa w debatach, świadomie dokonywanych wyborach i braniu odpowiedzialności za własne działania.

Deklaracja Edukacji Globalnej z Maastricht (Global Education Guidelines... 2008, 66) zawiera następujące sformułowanie: „Edukacja Globalna jest to edukacja, która otwiera ludziom oczy i umysły na świat oraz uświadamia konieczność podejmowania działań na rzecz większej sprawiedliwości, równości i poszanowania praw każdego człowieka”.

W powyższej definicji wyraźnie widać „etyczny moment” globalnej edukacji. Proces edukacji nie jest neutralny światopoglądowo, obiektywny, bezstronny i niezaangażowana politycznie. GE ma uzmysławiać ludziom (z krajów Globalnego Południa i Globalnej Północy) istnienie asymetrycznych relacji społecznych i prowadzić do podejmowania działań na rzecz emancypacji uciśnionych ludzi i zbiorowości (do tej kwestii powrócę w dalszej części pracy).

W polskojęzycznej wersji „Przewodnika po edukacji globalnej” napisano: „Edukacja globalna jest podejściem, które powstało w odpowiedzi na wymagania stojące przed człowiekiem w coraz bardziej zglobalizowanym świecie. Z tego powodu jednym z kluczowych założeń edukacji globalnej jest dostarczenie uczniom okazji i narzędzi umożliwiających refleksję i wymianę opinii w zakresie powiązań istniejących we współczesnym zglobalizowanym społeczeństwie. Proces nauczania powinien również zachęcać do dyskusji i zastanowienia się nad złożonymi zależnościami między kwestiami społecznymi, ekologicznymi, politycznymi i gospodarczymi, a w konsekwencji prowadzić do kształtowania nowych postaw i metod działania” (Przewodnik po edukacji globalnej..., 2011, 17). Reasumując — człowiek żyjący w globalnym społeczeństwie (społeczeństwie wiedzy) musi być refleksyjny, gdyż nie ma jednoznacznych i poprawnych odpowiedzi na większość pytań. Globalna rzeczywistość jest złożona i skomplikowana, ale to nie uwalnia nas od krytycznego myślenia.

Wreszcie w jednej z wersji dokumentu opracowywanego w latach 2010 i 2011 w procesie międzysektorowym dotyczącym wypracowania porozumienia na temat edukacji globalnej w Polsce możemy przeczytać, że: „Edukacja globalna¹ to część kształcenia obywatelskiego i wychowania, która rozszerza ich zakres przez uświadamianie istnienia zjawisk i współzależności łączących ludzi i miejsca. Jej celem jest przygotowanie odbiorców do stawiania czoła wyzwaniom² dotyczącym całej ludzkości. Edukacja globalna kła-

¹ „Podobny zakres znaczeniowy do zakresu definicji edukacji globalnej mają definicje terminów: edukacja rozwojowa, edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju, edukacja na rzecz globalnego obywatelstwa, itp. stosowane przez różne podmioty” w: *Raport z procesu międzysektorowego na temat globalnej edukacji*. Warszawa, Maj 2011, s. 6.

² Do aktualnych wyzwań globalnych zaliczyć można m.in.:

- zapewnienie pokoju i bezpieczeństwa na świecie;
- poprawa jakości życia w krajach Globalnego Południa;

dzie szczególny nacisk na: a) tłumaczenie przyczyn i konsekwencji opisywanych zjawisk; b) ukazywanie wpływu jednostki na globalne procesy i wpływu globalnych procesów na jednostkę; c) przełamywanie istniejących stereotypów i uprzedzeń; d) przedstawienie perspektywy Globalnego Południa; e) kształtowanie krytycznego myślenia i zmianę postaw”³. Dokument ten, w ostatecznej wersji nazwany „Raportem z procesu międzysektorowego na temat edukacji globalnej”, powstał z inicjatywy oraz pod auspicjami organizacji pozarządowej zrzeszającej polskie organizacje działające poza granicami — Grupa Zagranica. W jego tworzeniu uczestniczyli przedstawiciele i przedstawicielki organizacji pozarządowych, urzędnicy państwowi, nauczyciele i edukatorzy.

Współczesny świat pełen jest więc problemów (wyzwań), którym można stawiać czoła poprzez konfrontowanie się np. z własnymi ograniczeniami (uprzedzenia, stereotypy, przesady, rasizm, ksenofobia, mizoginia, itd.). Zmiana instytucjonalna ma szansę powodzenia, jeśli będzie towarzyszyła jej masowa zmiana mentalności.

Podstawowe pytania jakie można postawić w odniesieniu do globalnej edukacji (GE) to: a) jakie konkretne treści, jeśli w ogóle, znajdują się w centrum zainteresowania; b) w jaki sposób się odbywa (metody) oraz; c) jaki jest jej „zamierzony produkt finalny”. Odpowiedź w odniesieniu do każdego z tych pytań jest nieco zaskakująca.

Najmniej dowiemy się o perspektywie globalnej edukacji pytając o „treści”. W każdym z krajów Unii Europejskiej owa zawartość GE została zdefiniowana w nieco inny sposób. Wiele kwestii i problemów funkcjonowało jako „ważne tematy” zarówno w formalnej, jak

-
- ochronę praw człowieka;
 - zapewnienie zrównoważonego rozwoju;
 - budowanie partnerskich relacji gospodarczych i społecznych pomiędzy krajami Globalnej Północy i Globalnego Południa”, *op.cit.* s. 6.

³ „Edukacja globalna sprzyja kształtowaniu postaw:

- odpowiedzialności
- szacunku;
- uczciwości;
- empatii;
- otwartości;
- odpowiedzialności;
- osobistego zaangażowania;
- gotowości do ustawicznego uczenia się”, *op.cit.* s.7.

i nieformalnej edukacji od dziesięcioleci także wówczas, gdy określenie edukacja globalna nie było jeszcze w ogóle używane. Dobrym przykładem są tutaj wątki dotyczące rozwiązywania konfliktów, pomocy humanitarnej, praw człowieka (w tym prawa kobiet), relacje międzykulturowe, problemy związane z ekologią, zagadnienia zrównoważonego rozwoju, współpraca rozwojowa, relacje społeczne i gospodarcze z byłymi koloniami, itd. Od razu można więc postawić tezę, że nie o konkretne zagadnienia w owej globalnej edukacji chodzi ile raczej o analizowanie owych treści i problemów ze specyficznej perspektywy, która wymaga innego aniżeli dotychczas podejścia do całego procesu uczenia się. Dwie kwestie wymagają szczególnej uwagi: preferowanie aktywnych metod uczenia oraz diametralnie odmienne od tradycyjnych relacje nauczyciel/nauczycielka — uczniowie polegające na obustronnej wymianie doświadczeń i wzajemnym uczeniu się od siebie.

U podstaw GE obecne jest również założenie, że każdy rodzaj wiedzy obarczony jest pewną dozą subiektywizmu i możliwością jedynie fragmentarycznego poznania. Przykładem podejścia do uczenia, który stanowi świetną ilustrację powyższego twierdzenia jest metodologia *Open Spaces for Dialogue and Enquiry* (OSDE Methodology). OSDE Methodology jest przewidziana do pracy z młodzieżą (począwszy od gimnazjum) oraz dorosłymi. Została opracowana w *Centre for the Study of Social and Global Justice* (University of Nottingham) w ramach współpracy pomiędzy kilkoma krajami koordynowanej przez Vanesę Andreotti. Tytułowa *Open Space* to rodzaj otoczenia w którym odbywa się proces uczenia. Jej zapewnienie warunkuje zdobywanie kluczowych kompetencji przez globalnego obywatela/obywatelkę. Wymiana poglądów i doświadczeń w *Open Space* odbywa się: a) bez nacisku na to, by stać się kimś innym bądź upodobnić się do kogoś innego; b) bez konieczności zgadzania się z czymkolwiek; c) bez potrzeby osiągnięcia konsensusu (zazwyczaj kształtowanego przez osoby najlepiej wysławiające się w danej grupie); d) bez nacisku na „wygranie” debaty; e) bez obawy, że straci się uznanie z powodu wyrażania odmiennych od pozostałych poglądów; f) w duchu wolności wyrażania swoich poglądów i ich zmiany w sytuacji poznania nowej perspektywy; g) w poczuciu bezpieczeństwa, pomimo pojawiających się nieuchronnie konfliktów, niepewności i różnic; h) przy wsparciu dla kwestionowania i poddawania refleksji źródeł naszych fundamentalnych założeń bez wywoływania poczucia bycia osobiście urażonym, pozbawionym legitymizacji bądź prawa głosu (Bowden 2011). Jednym z największych osiągnięć OSDE jest uznanie konfliktu i różnic za nieuniknione i nieodzowne elementy ludzkiej egzystencji także na poziomie instytucjonalne-

go kształcenia oraz dostarczenie uczestnikom procesu elementarnego poczucia bezpieczeństwa w procesie demaskowania fundamentalnych założeń społecznej egzystencji.

Podstawowym celem OSDE jest wyrobienie tzw. krytycznych kompetencji (*critical literacy*) pozwalających np. odczytywać źródła pochodzenia podzielanych przekonań oraz uprzedzeń. Jak już zostało wcześniej powiedziane, w złożonym i skomplikowanym społeczeństwie wiedzy niezbędne są umiejętności i kompetencje pozwalające na aktywne włączanie się obywateli w skomplikowane debaty i działania dotyczące kwestionowania np. zasad wzajemnego funkcjonowania społeczeństwa, gospodarki, środowiska naturalnego, itd. Dlatego chodzi przede wszystkim o wypracowanie krytycznych kompetencji (*critical literacy*) niezbędnych dla samodzielnego znajdowania odpowiedzi na trudne pytania (Bowden, 2011). W świecie globalnych powiązań proces uczenia się jest w nieuchronny sposób chaotyczny i nieuporządkowany (*messy*) a nauczyciel/nauczycielka nie posiada kontroli nad tym, co się dzieje w trakcie zajęć; uczenie się polega na podejmowaniu ryzyka, radzeniu sobie z niepewnością w wielu obszarach i rzeczami, które w zupełnie zaskakujących momentach mogą okazać się kontrowersyjne. W Tabeli 1. poniżej zaprezentowano podstawowe różnice pomiędzy krytycznymi kompetencjami wpisanymi w GE a tradycyjnym oraz krytycznym odczytywaniem przekazu.

Tabela 1. Różnice między krytycznymi kompetencjami (*critical literacy*) a tradycyjnym i krytycznym odczytywaniem tekstu:

Tradycyjne odczytywanie przekazu	Krytyczne odczytywanie przekazu	Krytyczne kompetencje (<i>critical literacy</i>) w odczytywaniu przekazu
Rodzaj pytań: Czy tezy postawione w tekście są prawdziwe? Czy mamy do czynienia z faktami czy opiniami? Czy tekst jest stronniczy czy obiektywny? Kto jest autorem i jakiego rodzaju władzę reprezentuje?	Rodzaj pytań: W jakim kontekście powstał tekst? Kto jest adresatem tekstu? Jakie są intencje autora/ autorki? Jakie stanowisko polityczne zajmuje autora/autorka? W jaki sposób stara się przekonać/ manipulować czytelnikami?	Rodzaj pytań: Jakiego rodzaju ukryte założenia są obecne w prezentowanym stanowisku? Jak autor(ka) postrzega rzeczywistość? Jak jej/jego postrzeganie wpływa na rozumienie tej rzeczywistości? Kto wyznacza ramy interpretacyjne (co jest rzeczywiste, co poddaje się poznaniu, itd.)? W czyim imieniu oraz na czyją korzyść odbywa się interpretacja? Jakie są tego konsekwencje?
Co jest najważniejsze? Zawartość tekstu, władza i legitymizacja autora/ autorki	Co jest najważniejsze? Kontekst, intencje, styl komunikowania się	Co jest najważniejsze? założenia, tworzenie/produkowanie wiedzy, władza, reprezentacja

Tradycyjne odczytywanie przekazu	Krytyczne odczytywanie przekazu	Krytyczne kompetencje (<i>critical literacy</i>) w odczytywaniu przekazu
Cel: Zrozumienie zawartości tekstu; ustalenie prawdziwości i wartości tekstu	Cel: Rozwijanie krytycznej refleksji (zdolność dostrzegania intencji i pobudek)	Cel: Rozwijanie refleksyjności (zdolność dostrzegania w jaki sposób są konstruowane wszelkie założenia)
Język: Precyzyjny, z góry ustalony (<i>fixed</i>); umożliwiający dostęp do opisywanej rzeczywistości	Język: Z góry ustalony; „tłumaczący” opisywaną rzeczywistość	Język: Nacechowany ideologicznie i konstruujący otaczającą rzeczywistość
Rzeczywistość: Istnieje i jest poznawana zmysłami oraz poprzez obiektywne myślenie	Rzeczywistość: Istnieje i jest poznawalna, ale jest często tłumaczona w fałszywy sposób	Rzeczywistość: Istnieje, ale jest dla nas niedostępna — znamy tylko jej fragmentaryczne interpretacje konstruowane poprzez język którym się posługujemy
Wiedza: Uniwersalna; ma charakter kumulacyjny; linearna; poprawna vs błędna; oparta na faktach vs oparta na opiniach; neutralna vs stronnicza	Wiedza: Fałszywa vs prawdziwa interpretacja rzeczywistości	Wiedza: Zawsze częściowa; zależna od kontekstu; złożona i dynamiczna

Źródło: WWW.osdemethodology.org.uk/criticalliteracy.html. Wybrane i przełożone przez Autorkę artykułu.

Krytyczne kompetencje pozwalają na refleksyjne podejście do nawet najbardziej złożonych kwestii (np. skutki przenoszenia produkcji zabawek, ubrań i elektroniki do stref eksportowych w krajach Globalnego Południa; próby zrozumienia skutków operowania spółek energetycznych w krajach Ameryki Południowej; zatrudnianie młodych kobiet w chińskich fabrykach; wykupywanie przez zagraniczne firmy ziemi w Afryce i konsekwencje tych działań dla miejscowej ludności, polityka UE względem uchodźców spoza Europy; itd.). GE umożliwia pokazywanie związków pomiędzy owymi wydawałoby się odległymi kwestiami a kondycją naszego codziennego życia. Problem, z jakim natychmiast musimy się skonfrontować, to pytanie czy myślenie o „tak skomplikowanych rzeczach jest dla każdego” i czy nie mamy do czynienia tutaj raczej z tworzeniem wąskiej ścieżki elitarnej edukacji. Aby odpowiedzieć na tak postawione pytanie, należy zapytać o intelektualne inspiracje leżące u podstaw filozofii i metodologii globalnej edukacji.

ROLA PEDAGOGIKI EMANCYPACYJNEJ PAULO FREIRE DLA GE

Intelektualną inspiracją dla EG jest teoria i praktyka pedagogiczna stworzona w Ameryce Południowej. Najwybitniejszym przedstawicielem tzw. pedagogiki emancypacyjnej (krytycznej) jest Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997). Freire był twórcą programu alfabetyzacji dla dorosłych w Brazylii, który jednocześnie miał za zadanie uwalnianie ich od nacisków politycznych i ideologicznych wpisanych w programy kształcenia. Jak pisze Callo: „Ludzie, którzy żyją w ucisku, według Freire’a mieszkają jednocześnie w kulturze milczenia. Z uporczywością cierpią z powodu «mentalności wuja Toma» w gettach, przy czym ci opanowani opanowują samych siebie «w interesie panujących» (...) Freire pokazuje, że jedynie pedagogika emancypacyjna może temu przeciwdziałać” (Callo, 2006, 321). Wyzwolenie dokonujące się we wspólnocie jest możliwe, a jego niezbędnym narzędziem jest edukacja. Zdaniem Freire tradycyjne systemy kształcenia reprodukują ubezwłasnowolnienie. Freire kwestionuje powszechnie występujące założenie odnośnie systemu demokratycznego, iż stwarza on równe szanse. Szkoły są narzędziem w rękach rodziców, biznesu czy danej społeczności, dlatego narzucają ich wartości i przekonania. O ile nie można złożyć świadomej intencji szkodenia komukolwiek, o tyle najczęściej mechanizm ten prowadzi do opresji najmniej uprzywilejowanych. Reasumując, sam proces uczenia nigdy nie jest neutralny światopoglądowo. Nauczyciel albo wspiera grupę dominującą, albo staje po stronie grup uciśnionych. Podnoszenie kwestii nierówności społecznych jest, zdaniem Freire, kluczowym zadaniem dla pedagogów. Freire pokazał nowe formy stosunków między uczącymi a nauczonymi podważając tym samym działania i wyniki pedagogiki instytucjonalnej. Społeczeństwo powinno być otwarte na dialog. Jednak ludzi (zwłaszcza reprezentantów grup uciśnionych) trzeba do tego dialogu przygotować. „Obywatelstwo nie realizuje się w sposób przypadkowy: jest konstruktem, nigdy nie doprowadzonym do końca, wymaga abyśmy o nie walczyli. Wymaga od nas oddania, politycznej klarowności, spójności oraz decyzji. Z tego właśnie powodu edukacja dla demokracji nie może być realizowana ani poza edukacją obywatelską” (Freire, 1998, 90).

Zadaniem pedagogiki jest więc odsłanianie mechanizmów dominacji oraz wychowywanie ludzi tak, aby byli zdolni zmieniać świat. Do tego potrzebna jest krytyczna postawa wobec rzeczywistości i kwestionowanie oczywistości. Wyzwolenie jednostki jest możliwe, jeżeli będzie w stanie wyjść z roli ofiary. Jedynie pedagogika uciśnionych (taki tytuł nosi

jedna z książek Freire) jest zainteresowana pomocą innym. Metody Freire okazały się na tyle skuteczne i wywrotowe, iż musiał uciec z Brazylii. Z Genewy wspierał jednak młode państwa afrykańskie poprzez programy alfabetyzacji. Wrócił do Brazylii dopiero w 1980 roku i był ostatnim wygnańcem po militarnym puczu w 1964 roku. Stworzona, m.in. przez Freire pedagogika krytyczna stała się odpowiedzią na dominację instytucjonalną i ideologiczną, zwłaszcza w systemie kapitalistycznym.

Działalność Freire odbiła się szerokim echem na całym świecie zwłaszcza w kontekście *postcolonial studies*. W sferze edukacji dotyczy to np. badań nad „epistemologicznym rasizmem” polegającym na tym, iż kultura dominująca (której wartości i przekonania są reprodukowane przez formalny system edukacji) narzuca grupom podległym model edukacji nie będący częścią ich doświadczenia, sposobu pojmowania świata, czy aspiracji — skazując ich na nieuchronną porażkę. Przykładowo, zdaniem Bishopa i Glynn`a (1999) system edukacji w Nowej Zelandii ustanowiony w XIX w. ustala ekonomiczne, społeczne i polityczne podporządkowanie oraz marginalizację Maorysów. Kolonializm w Nowej Zelandii przyczynił się do ustalenia wzorów dominacji monokulturowej elity i podporządkowania Maorysów.

Inny przykład inspiracji pracami Freire można znaleźć wśród przedstawicieli *critical whiteness*, czyli dociekań mających na celu ukazanie, jak społeczny konstrukt „bycia białym” utwierdza przywileje białych w globalnym społeczeństwie. Przywileje te są zupełnie niewidoczne dla białych i jednocześnie oczywiste dla kolorowych podobnie jak przywileje związane z byciem mężczyzną nie są jako takie postrzegane przez mężczyzn natomiast oczywiste dla kobiet (McIntosh, 1988).

Z kolei Bell Hooks kwestionuje akademickie (*academic elitism*) podejście do inności/odmienności. Aby badacz mógł naprawdę zaangażować się w badanie *subaltern cultures*⁴ musi pozbyć się nawyku występowania w roli eksperta. Oczywiście Hooks ma świadomość, że naukowcy zawsze żywo interesowali się i interesują doświadczeniem wykluczonych, jednak, nie w sposób w jaki sami wykluczeni definiują swoją sytuację. Standardy naukowego myślenia i postępowanie badawczego wyznaczają badacza do pełnienia roli jedyne go prawomocnego wyraziciela/ odkrywcy prawdy. Badani są w tym sensie podpo-

⁴ Termin wprowadzony przez Gramsciego i odnoszący się do osób społecznie, politycznie i geograficznie wykluczonych z dominujących struktur władzy (za: Crehan, 2002, 98).

rządkowani badaczowi i artykułują swoją wiedzę jedynie na użytek badacza. „Nie ma potrzeby słuchania cię, jeśli ja mogę opowiedzieć o tobie lepiej niż ty sam. Opowiedz mi o swoich cierpieniach. Chce poznać twoją historię. Wówczas opowiem ją tobie w nowy sposób tak, iż stanie się moją wersją historii. Odczytując ciebie, odczytuję siebie na nowo. Jestem autorem i mam władzę. Jestem kolonizatorem a ty znajdujesz się w centrum mojej opowieści” (Hooks, 1990, 241).

Przekonanie o „zachodniej” kulturze, wiedzy i edukacji jako o uniwersalnych i neutralnych standardach jest postrzegane jako akademickie i pedagogiczne stanowisko odziedziczone po epoce kolonializmu (Andreotti, 2008, 24; Battiste 2004). We współczesnym zglobalizowanym świecie różnorodność, złożoność, wielość perspektyw i kontekstów, bezustanna zmiana i niepewność stają się „codziennym” środowiskiem funkcjonowania ludzi nie tylko w kontekście nauki czy edukacji, ale również w codziennym życiu. Nie chodzi tutaj jedynie o wielokulturowe, wieloetniczne czy wielowyznaniowe społeczeństwa stanowiące raczej regułę aniżeli wyjątek w skali świata. Konieczność funkcjonowania w ramach globalnych współzależności, kontakt z innością/odmiennością, niepewność w definiowaniu kontekstów, w których funkcjonujemy, dotyczy w nie mniejszym stopniu homogenicznego pod względem kulturowym, etnicznym, czy wyznaniowym polskiego społeczeństwa.

KONTEKST POJAWIENIA SIĘ GE W POLSCE

Sposób rozumienia globalnej edukacji zmieniał się w czasie: od promowania pomocy rozwojowej (działania takie same w sobie nie są globalną edukacją); poprzez kampanie uświadamiające obywatelom państw tzw. Zachodu globalne problemy i współzależności; aż do położenia szczególnego nacisku na myśl pedagogiczną, która stanowi fundament efektywnej globalnej edukacji (Krause, 2011). W Polsce temat podnoszenia świadomości na temat globalnych współzależności oraz globalna edukacja w systemie edukacji formalnej wchodzi do głównego nurtu w momencie kwestionowania dotychczasowych paradygmatów współpracy rozwojowej. Nie chodzi tutaj o prekursorskie myślenie jednostek, ale o podzielaną w szerokich kręgach praktyków pomocy rozwojowej (zarówno państwowej jak i pozarządowej), polityków, dziennikarzy oraz naukowców opinię, iż współpraca rozwojowa w postaci jaką ją znamy nie rozwiąże np. problemu ubóstwa w skali świata. Nie wiadomo jak wielkie nakłady na ODA (*Official Development Assistance*) nie zmienią wiele bez

fundamentalnych zmian w obowiązujących zasadach światowego handlu utrwalających asymetryczne relacje pomiędzy Globalną Północą i Globalnym Południem. Jeżeli bowiem jakiś kraj z jednej strony otrzymuje pomoc finansową od państw czy organizacji międzynarodowych, a z drugiej możliwości jego gospodarczego rozwoju i konkurowania np. na rynku producentów żywności są blokowane międzynarodowymi umowami, kraj ten nie ma szans wyjścia poza relację podporządkowania względem bogatej Północy. Dobitnie argument ów wyraziła Dambisa Moyo postulując zaprzestanie „pomagania Afryce”, które w sumie przyniosło krajom Afryki więcej szkody aniżeli korzyści (2009). Jest to głos pozostający w rażącej sprzeczności z potocznym myśleniem o „pomaganiu biednym krajom”, czyli przekonaniu, iż im większe nakłady finansowe na walkę z ubóstwem, tym lepsze rezultaty.

W krajach Unii Europejskiej państwa przejęły rolę głównego aktora oraz najważniejszy punkt odniesienia w debatach na temat programów pomocowych finansowanych z pieniędzy podatników i przeznaczanych na programy współpracy z krajami Globalnego Południa (Borg, Costello, Regan, 2010, 2). Co ważniejsze, stosunek opinii publicznej do zagadnienia skrajnego ubóstwa i nierówności nadal pozostaje w duchu „asystowania” mniej zdolnym i rozgarniętym w wychodzeniu na prostą (op.cit.). Finansowanie rozwoju w ubogich krajach kojarzy się więc przede wszystkim z dobroczynnością a nie ze zobowiązaniami czy dążeniem do sprawiedliwych zasad zbiorowego współżycia. Borg, Costello i Regan wskazują, iż relacja ta jest podobna do sytuacji opisywanej przez Freiro, kiedy mówi o człowieku jako o obiekcie *do* którego się mówi ale się z nim nie rozmawia. Tradycyjne modele pomocy rozwojowej przenoszą tego rodzaju relacje na poziom stosunków międzynarodowych (2010, 3). Jako swoiste remedium na tego rodzaju sytuacje, w coraz większej ilości krajów europejskich (w tym w krajach Europy Środkowej i Wschodniej) ministerstwa spraw zagranicznych „inwestują” w edukację globalną/ rozwojową, której zadaniem, w założeniu przynajmniej, ma być m.in. pomoc w odejściu od owego tradycyjnego modelu pomocy⁵. „Radykalna transformacja stosunków między UE a AKP [African, Caribbean and Pacific — K.J.], która po 50 latach wzajemnych stosunków rozpoczęła się w roku 2000, jest widoczna nie tylko w zmianie podejścia UE do rozwijającego się świata,

⁵ Kwestia instrumentalnego podejścia do edukacji globalnej/rozwojowej przez poszczególne ministerstwa i wykorzystywanie działań z zakresu EG dla promowania swoich geopolitycznych interesów nie jest przedmiotem tej pracy. Wypada jednak zaznaczyć, że takie niebezpieczeństwo zawsze istnieje.

lecz także — co znamienne — w zmianie sposobu, w jaki państwa Unii zaczęły postrzegać swoich partnerów i niegdysiejsze kolonie” (McCann, 2010, 123).

Polska nie ma przeszłości kolonialnej ani doświadczenia skomplikowanych relacji z byłymi koloniami. Niemniej nie oznacza to, iż jesteśmy krajem, który nie boryka się z różnymi patologiami świadomości zbiorowej (rasizm, antysemityzm, ksenofobia, itd.). Oficjalne przyjęcie do europejskiego klubu bogatych powoduje, że oprócz znaczącej pomocy finansowej ze strony Unii Europejskiej, przyjęliśmy na siebie także szereg zobowiązań i problemów. Polska jest oficjalnie zaliczana do krajów wysoko rozwiniętych. Jednak dla większości Polaków nie jest oczywistym, iż powinniśmy pomagać krajom uboższym od Polski (mając u siebie wciąż rozmaite problemy: ubóstwo, wykluczenie społeczne, itd.). Jednym z instrumentalnych celów pakietu globalnej edukacji jest więc podnoszenie świadomości i uzyskiwanie w przyszłości wsparcia dla polskich programów pomocowych. Jednak powiązanie wzrastającego poziomu wiedzy o współpracy międzynarodowej i udzielania dla niej wsparcia przez obywateli nie jest wcale jednoznaczne. Na przykład w Norwegii wraz ze wzrostem świadomości na ten temat spadło poparcie dla działań prowadzonych przez państwo w tym zakresie. Co więcej, myślenie w kategoriach interesów geopolitycznych w kontekście pomocy rozwojowej nie jest czymś wyjątkowym. Przykładowo francuska polityka rozwojowa operuje we frankofońskiej Afryce i na Madagaskarze, z kolei Wielka Brytania interesuje się przede wszystkim *British Commonwealth*. Nie przypadkowo więc polska pomoc lokuje największe środki pomocowe na Ukrainie, Białorusi i w Gruzji — krajach które ciężko w jakichkolwiek kategoriach porównywać na przykład do państw z obszaru Afryki Sub-Saharyjskiej.

GE odbywa się także poprzez wolontariat w krajach Globalnego Południa. Przykładowo GLEN (*Global Education Network of Young Europeans*⁶) jest organizacją założoną w 2003 roku w ramach istniejącego od lat sześćdziesiątych niemieckiego ASA-Program finansowanego przez niemieckie Ministerstwo Spraw Zagranicznych. U podstaw działań GLEN leży przekonanie, że doświadczenie, bezpośredni kontakt z ludźmi mogą skutecznie wpływać na zmianę postaw wolontariuszy i wolontariuszek oraz mogą prowadzić do wypracowania poczucia odpowiedzialności za własne codzienne działania np. w postaci

⁶ Więcej informacji na temat GLEN oraz cyklu szkoleń na stronie internetowej tej organizacji: <http://glen-europe.org>

manifestowania swojej odpowiedzialnej konsumpcji, angażowania się młodych ludzi w projekty związane ze współpracą rozwojową, czy szerzenia świadomości odnośnie istniejących powiązań dotyczących kondycji życia całych wspólnot. Wraz z rozszerzaniem UE o nowe państwa członkowskie od 2004 roku zaczęto przyjmować do GLEN organizacje z nowych państw członkowskich. Działania GLEN mają na celu „podwójną integrację” reprezentantów Globalnej Północy z mieszkańcami Globalnego Południa oraz poznawanie lepiej partnerów z nowych państw członkowskich. W 2011 roku w Jedlni Letnisko koło Radomia odbywał się zjazd ponad 100 wolontariuszy — uczestników cyklu szkoleniowego GLEN w 2010 roku. Osoby te odbyły trzymiesięczne staże w kilkunastu krajach tzw. Globalnego Południa, np. w Benin, Kenii, Tanzanii, Namibii, Senegalu, Etiopii, Wietnamie, Kambodży i in. Jedną z polskich wolontariuszek wspomina: „(...) Pojechałam z dziewczyną z Niemiec Sandrą. Mieszkałyśmy w mieście Morogoro, które liczy ponad 200 tys. mieszkańców. Pracowałyśmy w jednym z nielicznych ośrodków dla dzieci niepełnosprawnych, założonym przez nauczycielkę, Tanzankę (...). Po powrocie do kraju spotykałam się ze zdziwieniem, bo ludzie nie zdawali sobie sprawy, że tam też posługują się telefonami komórkowymi, internetem, mają bankomaty, że edukacja jest obowiązkowa. Mogłam uświadomić, że Afryka też idzie do przodu, że są tam miasta podobne do naszych, że dzikie zwierzęta nie chodzą po ulicach (...)” (Wiśniewska, 2011, 4).

Kluczową rolę w promowaniu globalnej edukacji w Polsce odegrały organizacje pozarządowe skupione w Grupie Zagranica. Organizacje te zainicjowały oraz zorganizowały międzysektorowy proces dotyczący wprowadzania globalnej edukacji w Polsce (Jasikowska, 2010). W wyniku tego procesu w dniu 26 maja 2011 w Warszawie doszło do podpisania dokumentu zatytułowanego „Raport z procesu międzysektorowego na temat edukacji globalnej”. Stronę państwową reprezentowali Podsekretarz Stanu Krzysztof Stanowski (MSZ) oraz Podsekretarz Stanu Mirosław Sielatycki (MEN) zaś Grupę Zagranica reprezentowała Justyna Janiszewska (Prezesa Fundacji Edukacja dla Demokracji) oraz Grzegorz Gruca (członek Zarządu Polskiej Akcji Humanitarnej).

Lobbying organizacji pozarządowych był również skuteczny w trakcie reformy systemu formalnej edukacji w Polsce. Dlatego zapis o globalnej edukacji pojawił się w nowej podstawie programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego z 23 grudnia 2008 roku. Nie oznacza to oczywiście, że proces ten odbywa się bez przeszkód. Niemniej wspomniana reforma wyznaczyła miejsce dla edukacji globalnej w systemie edukacji for-

malnej oraz otworzyła polskie szkoły na działania organizacji pozarządowych przede wszystkim tych, które działają w sektorze pomocy rozwojowej, edukacji obywatelskiej, rozwojowej i ekologicznej.

KONKLUZJE

Globalna edukacja na gruncie europejskim jest nie do końca wyartykułowaną próbą odpowiedzi na pytanie, jak chcemy zmieniać istniejący w świecie układ sił oraz ekspiacją Zachodu odnośnie jego katastrofalnej dla krajów Globalnego Południa polityki kolonialnej. Zachodnia logika relacji z krajami Globalnego Południa z pozycji kogoś kto ma przewagę (w sensie politycznym, gospodarczym, symbolicznym, militarnym, itd.) znalazła się w ślepych zaułku reprodukcji systemu zależności i podporządkowania. Po raz pierwszy w dziejach świata bogaci zaczęli dostrzegać w niesieniu pomocy nie tylko akt miłosierdzia, obowiązku, czy moralnego imperatywu, ale interesu w tworzeniu bardziej zrównoważonego pod względem politycznym, gospodarczym i kulturowym świata.

Kolejne państwa UE wdrażają narodowe strategie EG — proces ich tworzenia jest dyskutowany, wspomagany i pilnie monitorowany przez parasolowe organizacje zrzeszające organizacje pozarządowe działające w obszarze tzw. „pomocy rozwojowej”. Jednym z kluczowych rysów tego procesu jest założenie, że żyjąc w zglobalizowanym świecie — system edukacji oraz nauka muszą odpowiedzieć na istniejące wyzwania w duchu nowego paradygmatu rozwojowego.

Pozostaje jednak kluczowe pytanie: czy możliwe jest patrzenie na świat oczyma kogoś innego, czy potrafimy wyjść poza europocentryczny punkt widzenia i oceniania zjawisk? Jeżeli odpowiedź na powyższe pytania jest twierdząca to należy postawić kolejne — jakie będą społeczne skutki zmiany postaw Europejczyków w kwestii relacji władzy w świecie, zasad handlu i współpracy, gospodarowania zasobami naturalnymi, sposobami rozwiązywania konfliktów, postępowanie jakby nie we własnym interesie — ograniczając wygodną konsumpcję do której w Polsce nie zdążyliśmy jeszcze nawet przywyknąć? Inspirowana dorobkiem Freire edukacja globalna ma szansę w długofalowej perspektywie doprowadzić do prawdziwie wywrotowych zmian.

Literatura:

- Andreotti, Vanessa; 2008, Translating theory into practice and walking minefields: lessons from the Project „Through Other Eyes”; w: International Journal of Development Education and Global Learning 1(1), ss. 23-36
- Bishop, Russell; Ted Glynn; 1999, Culture Counts. Changing Power Relations in Education, Dunmore Press Limited
- Bowden, Rob; 2011, Reading the world to read ourselves: critical thinking as global learning. Lifeworlds Learning. Visegrad Regional Seminar on Global Development Education, 24/25 marzec, Praga
- Borg, Bertrand; Mary Rose Costello, Colm Regan; 2010, Debating Aid. A Development Education Resource. 80: 20 Educating and Acting for a Better World and Irish Development Education Association (IDEA)
- Callo, Christian; 2006, Modele wychowania; w: Bogusław Śliwerski (red.), Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu, t. 1, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, ss.277-389
- Crehan, Kate; 2002, Gramsci, culture and anthropology. Berkeley and Los Angeles: University of California Press
- Deklaracja Edukacji Globalnej z Maastricht; w: da Silva, Miguel Carvalho (red.); 2008, Global Education Guidelines. A Handbook for Educators to Understand & Implement Global Education, Lisbona: North-South Centre of the Council of Europe, ss. 65-70,
<http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE-Guidelines/GEguidelines-web.pdf>
<http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE-Guidelines/GEguidelines-web.pdf>
- Freire, Paulo; 1987, Pedagogy of the Opressed, New York: The Continuum Publishing Corporation
- Freire, Paulo; 1998, Teachers as Cultural workers — Letters to Those Who Dare Teach, Westview Press, Boulder, CO
- Hooks, Bell; 1990, Talking Back/ Marginality as a site of resistance; w: Russel Ferguson i in. (red.), Out There: Marginalization and Contemporary Cultures. Cambridge. MA: MIT, ss. 337-345
- Jasikowska, Katarzyna; 2010, Globalizacja a rozwój: międzysektorowa debata na temat globalnej edukacji w Polsce, Praca zaprezentowana na Kongresie Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, Kraków: Uniwersytet Jagielloński
- Krause, Johannes; 2011, Perspectives for global development education. imPlus — Agents for Applied Utopia. Visegrad Regional Seminar Global Development Education, 24 marca, Praga
- McCann, Gerard 2010, Europa, „partnerstwo” i spuścizna kolonialna, w: Gerard McCann, Stephen McCloskey, Lokalnie — Globalnie. Kluczowe zagadnienia studiów nad rozwojem, Warszawa: Polska Akcja Humanitarna, ss. 113-125
- McIntosh, Peggy 1988; White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack,
<http://www.nymbp.org/reference/WhitePrivilege.pdf>
- Moyo, Dambisa; 2009, Dead Aid: Why Aid is Not Working & How There Is A Better Way For Africa. Farrar Straus & Giraus

Przewodnik po edukacji globalnej. Założenia i metodologia edukacji globalnej — opracowanie dla nauczycieli, edukatorów oraz decydentów. Publikacja przygotowana przez Sieć Tygodnia Edukacji Globalnej we współpracy z Centrum Północ-Południe przy Radzie Europy (wydanie w druku). Opracowano na podstawie wydania oryginalnego: Centrum Północ-Południe przy Radzie Europy. Lizbona 2008. Anglojęzyczna wersja on-line dostępna na stronie:

http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GEguideline_presentation_en.asp

Raport z procesu międzysektorowego na temat edukacji globalnej; 2011, Warszawa: Grupa Zagranica.

Dokument dostępny na stronie internetowej Grupy Zagranica:

http://www.zagranica.org.pl/images/stories/EDUKACJA_GLOBALNA/raport_z_procesu_miedzysektorowego_eg.pdf

Wiśniewska, Katarzyna; 2011, Opowieści ze stu krajów; w: Gazeta Wyborcza, 31 marca, Wydarzenia Radosne, s. 4