

EDUKACJA NA RZECZ GLOBALNEGO OBYWATELSTWA: HISTORIA IDEI I WYBRANE WSPÓŁCZESNE PROBLEMY

WSTĘP

Edukacja na rzecz globalnego obywatelstwa jest współczesnym i coraz to bardziej widocznym nurtem programów globalnej edukacji¹ zarówno w wymiarze edukacji formalnej jak i nieformalnej w krajach tzw. Zachodu i nie tylko. Najczęściej przyjmowana w Europie definicja wskazuje na to, że globalna edukacja „otwiera ludziom oczy i umysły na realia współczesnego zglobalizowanego świata i zachęca ich do podejmowania działań na rzecz bardziej sprawiedliwego świata, w którym panuje równość i prawa człowieka”². Współcześnie akcent pada więc przede wszystkim na upodmiotowienie obywateli (empowerment) i dążenie do realizowania rozmaitych wizji globalnej sprawiedliwości (global justice) najczęściej rozumianej jako zmniejszanie nierówności społecznych będących rezultatem neokolonialnych relacji gospodarczych. Celem artykułu jest zaprezentowanie kluczowych momentów w historii edukacji globalnej, które doprowadziły do powstania współczesnej wersji aktywistycznej „edukacji na rzecz globalnego obywatelstwa”. Przemiany jakie są przedmiotem opracowania ukazują transformację od edukacji o związkach z odległymi kulturowo i geograficznie lokalnościami po edukację przekazującą wiarę w możliwości zmiany świata na lepsze poprzez oddolne działania. Globalna edukacja nie jest jednak tylko naiwnym dążeniem do zmiany świata

¹ Artykuł wprowadzający do problematyki pt. „Globalna edukacja — wyzwanie dla systemu oświaty i nauki w globalnym świecie” ukazał się w nr 10 elektronicznej wersji pisma „Kultura-Historia-Globalizacja”, ss. 95-110.

² Global Education Guidelines. A handbook for Educators to Understand and Implement Global Education. North-South Centre of the Council of Europe, Lizbon, 2008, ss. 10.

na lepsze, wręcz przeciwnie, zawarte są w niej także podejścia stawiające sobie za cel konformistyczne wpisywanie się w istniejący porządek społeczno-gospodarczy. Owo współwystępowanie tak skrajnie różnych ze względu na oczekiwane rezultaty podejść wynika m. in. z wewnętrznego i często nieuświadomionego konfliktu dotyczącego wyboru pomiędzy koniecznością kontestowania istniejącego porządku społeczno-gospodarczego a jego afirmacją.

PROBLEMATYCZNA TERMINOLOGIA I RYS HISTORYCZNY

W ostatnich dwóch dekadach kiedy termin edukacja globalna zdobywał sobie coraz większe uznanie w jej obrębie lokowano dziesiątki różnych typów edukacji, np. edukacja rozwojowa (development education), edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju (education for sustainable development), edukacja na rzecz pokoju i rozwiązywania konfliktów (peace and conflict prevention education), edukacja antydyskryminacyjna (education against discrimination), edukacja międzykulturowa (intercultural education), edukacja dotycząca praw człowieka (human rights education), edukacja obywatelska (citizen`s education), edukacja popularna (popular education), globalne uczenie się (global learning), czy wspomniana już edukacja na rzecz globalnego obywatelstwa (global citizenship education) itd. Nie jest to lista wyczerpująca i w zależności od czasu oraz miejsca moglibyśmy dodawać nowe określenia kolejnych typów edukacji, pomiędzy którymi moglibyśmy próbować odnajdywać wspólne kwestie, perspektywy, zapożyczenia i kontynuacje.

Programy edukacji globalnej zmieniały się w czasie głównie z dwóch powodów — sprzyjających okoliczności politycznych wyrażanych przez patronat nad poszczególnymi kwestiami głównie ponadnarodowych organizacji oraz strumienia środków, które w związku z tym płynęły na realizowanie poszczególnych programów w narodowych i lokalnych kontekstach.

Za protoplastów globalnej edukacji przynajmniej w kontekście Stanów Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii oraz Japonii, należy uznać edukację na rzecz międzynarodowego porozumienia (education for international understanding), edukację roz-

wojową, edukację międzykulturową oraz edukację na rzecz pokoju (Fujikane, 2003, 134). Dopiero ta ostatnia wprowadza pewną zasadniczą zmianę zbliżającą nas zarówno do współczesnego rozumienia edukacji na rzecz globalnego obywatelstwa jak i wpisanych w nie dylematów.

Do popularyzacji terminu „edukacja na rzecz międzynarodowego porozumienia” przyczyniły się działania i programy Organizacji Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO) tuż po drugiej wojnie światowej. W preambule konstytucji UNESCO z 1945 roku mowa jest np. o konieczności posiadania niezbędnej wiedzy o innych krajach i kulturach w celu promowania przyjaznych relacji oraz uczenia na temat „uniwersalnych praw człowieka” w celu podnoszenia moralności całej ludzkości (Bridges, 1970). Jednak już w końcu lat pięćdziesiątych zamiast o międzynarodowym porozumieniu zaczęto coraz więcej mówić o rozwoju, współpracy w ramach rozwoju i zwiększających się nierównościach w skali świata. Nie dziwi więc fakt, że to właśnie lata sześćdziesiąte ubiegłego stulecia zostały ogłoszone przez Organizację Narodów Zjednoczonych (United Nations – UN) „Pierwszą Dekadą Rozwoju”, której efektem było szersze zainteresowanie kwestiami związanymi z niedorozwojem gospodarczym (underdevelopment). Kiedy w latach siedemdziesiątych FAO oraz UNICEF wypracowały swoje definicje „edukacji rozwojowej” szereg organizacji podjęło działania, w tym także edukacyjne, na rzecz tzw. krajów rozwijających się. W 1975 roku Organizacja Narodów Zjednoczonych tak definiowała cele edukacji rozwojowej: „(...) daje ludziom możliwość uczestnictwa w rozwoju ich społeczności, narodu i świata jako całości. Takie uczestnictwo zawiera w sobie krytyczną świadomość lokalnej, narodowej, i międzynarodowej sytuacji opartej o rozumienie społecznych, gospodarczych i politycznych procesów. Edukacja rozwojowa dotyczy kwestii praw człowieka, godności, zaufania do samego siebie, sprawiedliwości społecznej zarówno w krajach rozwiniętych jak i rozwijających się” (The Development Education Commission: Essential Learning for Everyone 1999, 28).

Należy pamiętać, iż prezentowana tutaj terminologia, w obrębie której artykułowano potrzeby nie-Europejczyków oraz teoretyczna konceptualizacja jak i praktyczne wskazówki mające rozwiązywać poszczególne kwestie były formułowane na gruncie Zachodu i w zgodzie z interesami gospodarczymi oraz politycznymi jego najsilniejszych reprezentantów.

W latach siedemdziesiątych dokonał się pewien istotny zwrot polegający na znaczącym wzroście popularności tzw. edukacji na rzecz pokoju (peace education), która nie była rozumiana jako po prostu „brak wojny” (negatywna koncepcja pokoju), ale jako realizowanie wizji społeczeństwa bez pośredniej przemocy doświadczanej w kontekście relacji gospodarczych, politycznych, dyskryminacji czy degradacji środowiska naturalnego. Bezpośrednią inspiracją do tak rozumianej edukacji na rzecz pokoju były prace Galtunga (1971) oraz Freire (1972)³ zaliczanych do nurtu radykalnych myślicieli i sytuujących ten rodzaj edukacji po raz pierwszy poza oficjalnym systemem edukacji lub wręcz w opozycji do państwowej polityki edukacyjnej. To lata siedemdziesiąte stanowią więc umowną cezurę początków edukacji na rzecz globalnego obywatelstwa zarówno w Ameryce Południowej jak i w Europie, której patronem nie było państwo (często określane jako opresyjne), ale inne instytucje i organizacje tworzone przez charyzmatycznych liderów.

Co ciekawe, w tym samym okresie w USA podczas prezydentury Cartera, Departament Edukacji wspierał szereg inicjatyw mających na celu udoskonalenie wśród obywateli rozumienie otaczającego globalnego świata poszerzając dotychczasowe doświadczenia w ramach dyscypliny, którą dotychczas określano mianem „stosunków międzynarodowych”. Był to jednak nurt zgoła odmienny od tego kontestującego system w Ameryce Południowej czy Europie. Największe prywatne

³ W przypadku Freire chodziło przede wszystkim o koncepcję wyzwolenia jednostek spod opresji poprzez wyjście z roli ofiary i podjęcie działań prowadzących do ich emancypacji. Natomiast Galtung inspirował głównie poprzez wprowadzenie koncepcji przemocy strukturalnej rozumianej jako taki ustrój społeczno-polityczny, w którym panujący reżim nie pozwala jednostkom osiągać ich całkowitego potencjału.

fundacje w USA, takie jak Fundacja Rockefellera czy Fundacja Forda, inwestowały w programy „edukacji globalnej” w amerykańskich szkołach w celu przede wszystkim wprowadzenia ożywienia gospodarczego. Wiedza o odmiennych kulturach i systemach społecznych miała być narzędziem do efektywniejszego rozwoju gospodarczego, rozwijania międzynarodowych kontaktów i przedsiębiorczości. W latach osiemdziesiątych taka „globalna edukacja” doczekała się druzgocącej krytyki jako narzędzie w rękach biznesu zwłaszcza zdobywających w USA coraz większy zakres swobód i praw korporacji (Popkevitz, 1980).

Z kolei na gruncie europejskim edukacja globalna, zwana wówczas na ogół edukacją rozwojową, pojawiła się jako pewna zbiorowość praktyków pracujących w rozmaitych organizacjach pozarządowych związanych z rozwojem i tzw. „pomocą rozwojową”. W ramach polityki zagranicznej poszczególnych państw, zwłaszcza byłych państw kolonialnych, podejmowano działania mające na celu podnoszenie świadomości poszczególnych społeczeństw w zakresie szeroko rozumianych kwestii rozwojowych (public awareness rising) oraz wprowadzanie elementów edukacji rozwojowej do narodowych curriculum. Konkludując można powiedzieć, iż edukacja rozwojowa m.in. w Wielkiej Brytanii, Irlandii, Niemczech, czy Holandii przez ostatnie trzydzieści lat wspierała politykę państwową, zwłaszcza prace departamentów zajmujących się współpracą międzynarodową. Nadrzędnym celem tych działań było przekonanie obywateli do tego, iż wydawanie publicznych pieniędzy na „niesienie pomocy” uboższym regionom świata ma sens. Na gruncie polityki chodziło oczywiście o obronę żywotnych interesów politycznych i gospodarczych w byłych koloniach. Nie oznacza to bynajmniej, iż liczne organizacje świeckie i wyznaniowe, które w tym okresie zajmowały się edukacją rozwojową 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” jako nieodzownego elementu uczenia o kwestiach rozwoju w skali świata

(Bourn, 2011). Innymi słowy, edukacja rozwojowa nie miała się ograniczać do transferu wiedzy, ale miała również wbudowane elementy aktywizmu społecznego — niezbędnego rekwizytu globalnego obywatelstwa.

W latach dziewięćdziesiątych wraz z powstawaniem nowej globalnej fenomenologii (globalności), czyli wzrastającego poczucia każdego z nas bycia „częścią jednego wspólnego świata”, na masową skalę obserwowaliśmy swoisty powrót do działań kontestujących system. Postulaty krzewienia „globalnego obywatelstwa” zostały wprzęgnięte w działania i ruchy kontestujące neoliberalną wersję przemian społeczno-gospodarczych ostatnich dekad. Są to działania podejmowane w oparciu o idealistyczne przekonanie że inny, lepszy świat jest możliwy (another world is possible) — hasło sztandarowe Światowego Forum Społecznego (World Social Forum) zwanego również ruchem na rzecz globalnej społecznej sprawiedliwości (global justice movement). Jest to niejako powtórzenie, tyle że na globalną skalę radykalnej wersji edukacji na rzecz pokoju z lat siedemdziesiątych, która podobnie jak jej współczesne wersje — w istniejących strukturach gospodarki i polityki dopatrywała się źródeł wszelkich społecznych niesprawiedliwości.

Znacznie mniej radykalną wersję globalnej edukacji spotykamy współcześnie w Europie chociażby w wykonaniu działającego przy Radzie Europy Centrum Północ-Południe, czy w kontekście edukacyjnych modułów tzw. pomocy rozwojowej państw członkowskich UE (w tym Polski).

WYBRANE WSPÓŁCZESNE PARADOKSY I PROBLEMY

Jak starałam się wykazać edukacja na rzecz globalnego obywatelstwa nie jest wolna od niejednoznaczności. Najbardziej jaskrawe różnice widać pomiędzy edukacją globalną kultywowaną w duchu „sprawiedliwości społecznej” (social justice) i kolektywnej odpowiedzialności (collective responsibility) a jej neoliberalnym alter ego — edukacją rozumianą jako jak najefektywniejsze przygotowanie przyszłych pracowników do rywalizacji na globalnym międzykulturowym rynku pracy. O ile w pierwszej wersji problematyka ogniskuje się wokół redukcji ubóstwa w skali

świata, istniejących asymetrii władzy pomiędzy różnymi regionami świata czy propagowania idei zrównoważonego rozwoju, o tyle w tej drugiej chodzi o przygotowanie elit do efektywniejszego konkutowania na globalnym rynku pracy poprzez daleko idącą specjalizację, zdobywanie międzykulturowych doświadczeń rozumianych jako narzędzi do skuteczniejszego negocjowania w biznesie czy zdobycie prestiżu mierzonego dyplomami najlepiej notowanych w rankingach szkół czy uczelni. Obydwie skrajności wraz z wieloma pośrednimi wariantami funkcjonują równocześnie. Koncentrując się na wcześniej zdefiniowanych skrajnościach możemy powiedzieć, iż różne wersje globalnej edukacji próbują dokonywać wykluczających się rzeczy: być inkluzywne lub ekluzywne, zmieniać zewnętrzny świat poprzez samoograniczenie (np. konsumpcji) lub odwrotnie zmieniać świat poprzez dodatkową konsumpcję (np. w sektorze edukacyjnym — zdobywanie dyplomów, certyfikatów, itd.), doceniając pobudki altruistyczne w ulepszaniu świata bądźź przeciwnie stawiając na zdrowy „zdrowy egoizm” jako jedyną drogę dającą człowiekowi dobre perspektywy, wiarę w możliwości zmiany reguł gry w funkcjonowaniu gospodarek w skali świata lub przekonanie o nieuchronności ustalonych reguł gry (neoliberalnego globalnego rynku we wszystkich sferach życia) itd.

W kontekście istniejących rozbieżności postanowiłam zwrócić uwagę na trzy arbitralnie wybrane kwestie, które pozwolą na wprowadzenie pewnego porządku w myśleniu o współczesnych wersjach edukacji globalnej: po pierwsze, kwestia tego jak rozumiemy samo słowo „globalna”; po drugie, jak pojmujemy i interpretujemy wspomnianą globalną rzeczywistość; po trzecie, na ile uruchamiamy nasze krytyczne kompetencje w odniesieniu do fundamentalnych założeń własnej kultury. Ilustracją sugerującą niedobory tych ostatnich jest europejski uniwersalizm obecny w wielu wersjach globalnej edukacji głównie pod postacią propagowania „praw człowieka”⁴.

⁴ Kwestia tego jak propagowanie „praw człowieka” przez różne formy globalnych edukacji powodują, iż są one postrzegane jako kontrowersyjne, a w skrajnych sytuacjach jako imperialne

JAK ROZUMIEMY SŁOWO „GLOBALNA”?

Pierwszą kluczową kwestią jest to jak rozumiemy znaczenie terminu „globalna” w określeniu „globalna edukacja”. Współcześnie mamy do czynienia z dwoma przeciwstawnymi rozumieniami, których różnice wynikają z przyjętych ontologicznych i epistemologicznych założeń. Dlatego rozmaite wersje „globalnej edukacji” mogą zarówno utwierdzać istniejący paradygmat systemu edukacji i nauki jak i kwestionować go (Young, 2010).

Oczywiście „utwierdzenie istniejącego paradygmatu” może odbywać się na różne sposoby, na przykład, poprzez świadome przyjęcie podstawowych założeń i wartości. Jest także inna możliwość, polegająca na tym, iż globalne edukacje utwierdzające istniejący porządek neoliberalny nie są w ogóle świadome możliwości istnienia założeń kwestionujących postulowany obiektywizm i neutralność w edukacji i nauce. Wreszcie istnieje także trzecia możliwość polegająca na braku świadomości istnienia jakichkolwiek założeń u podstaw globalnej edukacji. W tym ostatnim przypadku istniejący porządek jawi się jako obiektywny, naturalny i dlatego niekwestionowany.

Twierdzenia Young można jeszcze bardziej poszerzyć i dodać, że skrajnie różne wersje EG utwierdzają bądź, wręcz przeciwnie, kwestionują istniejący neoliberalny porządek gospodarczo-społeczny. Innymi słowy, spektrum zarówno historycznych jak i współczesnych wersji globalnych edukacji zawiera w sobie zarówno programy reprodukujące „lojalnych obywateli”, jak i programy sprzyjające budzeniu się myśli „wywrotowych”. Można się zatem zastanawiać, czy te warianty EG, które nie „wyposażają” swoich uczestników w umiejętności kwestionowania istniejącego status quo i inicjowania na tej podstawie zmian nie są sprzeczne z nadrzędnym celem globalnych edukacji w ogóle jakim jest upodmiotowienie (empowerment)?

Wracając jednak do podstawowego rozróżnienia zaproponowanego przez Young, w pierwszym z wariantów globalnych edukacji, pozostających w zgodzie z ist-

zakusy Zachodu wymaga odrębnego opracowania. W opracowaniu problematyka ta została jedynie zasygnalizowana.

niejącym status quo kładzie się przede wszystkim nacisk na istnienie wzajemnych powiązań i zależności w sferze ludzkich relacji. Mowa jest tutaj na ogół o współzależnościach jakie stanowią konstytutywną cechę współczesnego zglobalizowanego świata. Wersja ta jest najczęściej reprezentowana przez nauki społeczne w ramach kursów dotyczących poznawania innych odległych i egzotycznych ludzi i kultur. Celem jest poznawanie „globalnych” wymiarów związanych z relacjami pomiędzy poznawanymi grupami. W tym ujęciu GE sprowadza się na ogół do studiowania międzynarodowych powiązań (gospodarczych, politycznych czy społecznych) i edukacji międzykulturowej. Chodzi o to, aby uczniowie czy studenci byli w stanie uczestniczyć w coraz to raptowniej globalizującym się świecie, uczyli się języków obcych oraz kulturowych kompetencji dających się dobrze „sprzedać” w rozmowie o pracę. Innymi słowy cała globalna edukacja zostaje tutaj sprowadzona do kompetencji przydatnych na globalnym rynku pracy bez stawiania fundamentalnych pytań o podstawy, ramy działania czy filozofię, w ramach których owi potencjalni „pracodawcy” funkcjonują. Można zaryzykować tutaj twierdzenie, iż większość wymiany uczniowskiej czy studenckiej zarówno w ramach UE jak i poza nią ma na celu taki właśnie trening. Przechodzący taki trening mają za zadanie zostać doskonałymi konformistami przyjmując zarówno dominujące wartości jak i sposoby dążenia do realizacji owych wartości zarówno w wymiarze indywidualnym jak i zbiorowym.

Jak pisze Young (2010, 146-7), „Problem polega na tym, że globalna edukacja wyrastająca z powyższego rozumienia terminu globalna nie przeciwstawia się dominującemu paradygmatowi w edukacji: pozytywistycznemu i mechanicystycznemu podejściu do wiedzy i jej konstruowania (...) Mechanicystyczny paradygmat jest odpowiedzialny za szufladkowanie wiedzy na przedmioty i działy oraz za wiarę w uporządkowany i wzrostowy proces uczenia się charakteryzujący się dużą dozą kontroli oraz przewidywalności”. Tymczasem uczenie się jest na tyle skomplikowanym procesem, że nikt nie jest w stanie przewidzieć ostatecznych rezultatów

działań edukatorów⁵ i nauczycieli. Po czym Autorka ta stawia jedno z kluczowych pytań w kontekście jakości globalnej edukacji: „Jeżeli globalna edukacja nie kwestionuje bezpośrednio obowiązującego paradygmatu, oznacza to akceptację istniejącego status quo. W takim przypadku, jaka jest szansa, że nauczyciel wyjdzie poza nie? Płynięcie pod prąd jest wystarczająco trudne dla tych którzy mają wyraźne filozoficzne czy moralne obiekcje względem głównego nurtu; jeżeli globalna edukacja nie oferuje takiego celu [kwestionowania status quo — K.J.], co wobec tego może stanowić zachętę dla edukatorów? W rzeczywistości taka forma globalnej edukacji nie uświadamia sobie nawet tego, że jest jakiś nurt przeciwko któremu można płynąć” (Young, 2010, 147).

Drugi sposób rozumienia terminu „globalna” w terminie globalna edukacja Young wywodzi z holistycznych epistemologii wyrastających na gruncie tzw. „myślenia systemowego” (systems thinking) (Young, 2010). W takim ujęciu nacisk na wzajemne powiązania (interconnectedness) rozumiane są jako coś więcej aniżeli czasowe i przestrzenne konfiguracje a ludzie i instytucje w nie uwikłani jako coś więcej aniżeli przedmioty do „obiektywnego” studiowania. Podmiot poznający jest niejako zanurzony w otaczającej go rzeczywistości (embedded), którą stara się poznać. W ujęciu tym świat jest złożony z otwartych i ciągle zmieniających się systemów a zmiany następujące w obrębie/ pomiędzy systemami mogą mieć chaotyczny charakter. Zakłada się także wielość istniejących systemów wiedzy. Dlatego to jak postrzegamy dany system, nasza perspektywa, w ostatecznym rozrachunku będzie wpływała na to co i w jaki sposób widzimy. Jeśli spróbujemy wyizolować się z systemów w których tkwimy zmienimy siebie i systemy (Young, 2010, 146). Reasumując, w tym ujęciu człowiek czy tego chce czy nie jest uczestnikiem oraz twórcą ota-

⁵ Podczas plenarnej sesji grupy roboczej „Global Learning Meets Development” w ramach the European Association of Development Research and Training Institutes (EADI), 26 września 2012 w Lizbonie jeden z edukatorów podawał przykład opinii osoby wysłanej w ramach działań reprezentowanej przez niego organizacji na wolontariat za granicę, którą poproszono o podzielenie się refleksjami po powrocie ze stażu. „Przez całe życie walczyłem ze stereotypami. Podczas stażu przekonałem się, że większość z nich jest prawdziwa”.

czającej go rzeczywistości i nie jest w stanie w żadnym momencie „wyizolować się od niej” i niejako „stać poza nią”.

W obydwóch analizowanych powyżej ujęciach na szczególną uwagę zasługuje możliwy różny stosunek do „prawdy” oraz uniwersalnych praw jako albo zamykający nas lub przeciwnie – otwierający na rozumienie skomplikowanego świata wokół nas. „Redukcja złożonych fenomenów do prostych zamkniętych systemów pozwala ustalać prawa czy zasady zachowań, na faktyczne tworzenie uniwersaliów. Ale wiara w jedyną prawdę bezpośrednio stoi w sprzeczności z celem globalnej edukacji rozwijania świadomości na temat wielości perspektyw, różnych systemów wiedzy. Jeżeli jest jedna prawda gdzieś tam, to pozostałe perspektywy muszą być błędne (...) Zaakceptowanie uniwersaliów, połączone ze statyczną naturą zamkniętych systemów tworzonych dla studiowania fenomenów, ogranicza możliwości działania (agency). Jeżeli wiedza i fenomeny są uporządkowane, wówczas także otaczająca nas rzeczywistość jest taka (...) Zamiast więc postrzegać systemy w których żyjemy i pracujemy jako tworzone przez ludzi, jako dynamiczne i zmieniające się, a stąd możliwe do zmieniania poprzez intencje [ludzi – K.J.], nasza zdolność działania zostaje ograniczona do pracowania jedynie w takiej rzeczywistości jaką postrzegamy” (Young, 2010, 150-1). W ujęciu tej Autorki dobra edukacja globalna powinna przeciwstawiać się istniejącemu paradygmatowi edukacji i nauki, gdyż GE reprodukująca system nie jest w stanie ani upodmiotawiać, ani tym samym prowadzić do wprowadzania przez obywateli świadomych zmian.

Trzeba więc tutaj wyraźnie powiedzieć, że globalna edukacja kwestionująca istniejące status quo to edukacja która ma pomóc „otworzyć ludziom oczy” na niekwestionowaną i neoliberalną rzeczywistość gospodarczo-społeczną, która utwierdza istniejące asymetrie władzy, wiedzy, bogactwa, czy wręcz pogłębia istniejące dysproporcje zarówno w wymiarze międzynarodowym jak i w obrębie poszczególnych państw, czy regionów świata. Stąd można powiedzieć, że radykalny i w gruncie rzeczy antysystemowy charakter jednego z nurtów GE może być i jest problematyczny dla narodowych systemów edukacji. Ma bowiem wychowywać ludzi

kwestionujących istniejący system, przy jednoczesnym założeniu, że narodowe systemy edukacji ów system utwierdzają.

JAK POJMUJEMY I INTERPRETUJEMY GLOBALNĄ RZECZYWISTOŚĆ?

Na kwestię tego jak istotne jest interpretowanie otaczającej nas rzeczywistości dla kształtu oraz ideologicznej wymowy programów globalnej edukacji zwraca uwagę, m. in. Shultz (2007). Chodzi o kluczowy problem braku wyraźnej świadomości edukatorów odnośnie faktu współistnienia różnych przeciwstawnych dyskursów edukacji globalnej.

Używając trzech modelowych przykładów „szkół” interpretacji zjawisk globalizacyjnych: tezy sceptyków, tezy hiperglobalistów i tezy zwolenników transformacji (za: Goldblatt, Perraton, Held i Mc.Grew, 1999) Shultz (2007) proponuje uwzględnianie istnienia trzech konkurujących ze sobą wariantów edukacji na rzecz globalnego obywatelstwa: neoliberalny wariant globalnego obywatelstwa, wariant radykalny globalnego obywatelstwa oraz wariant umiarkowany. Oznacza to ni mniej ni więcej tylko dostrzeganie związku pomiędzy tym jak widzimy i interpretujemy procesy globalizacyjne a tym jak postrzegamy globalne obywatelstwo jak wyzwanie edukacyjne XXI wieku.

Zdaniem Shultz w neoliberalnym wariacie obywatel/ obywatelka to beneficjent(ka) neoliberalnej globalizacji gospodarczej, której głównymi motorami rozwoju są kapitalizm i rozprzestrzenianie się nowoczesnych technologii. Upraszczając można powiedzieć, że w takim ujęciu globalni obywatele to uczestnicy kultury Davos reprezentujący polityczną, finansową i naukową elitę świata. Pytanie jakie warto byłoby tutaj postawić to, czy w takim kontekście byłoby zasadne w ogóle wzywać do jakiegokolwiek edukacji na rzecz globalnego obywatelstwa — skoro przynależność do niej opiera się na zasadzie ekskluzywności?

Z kolei w radykalnym podejściu globalizacja gospodarcza jest ujmowana jako kolejny wariant zachodniego imperializmu przybierający na sile i utwierdzający hegemonię kapitalistycznego systemu, w którym wykluczenie (ekonomiczne, kultu-

rowe, symboliczne) zatacza coraz szersze kręgi. W zasadzie do wykluczonych należy już dzisiaj „większość świata” – ludzie ulokowani w kontekstach przecinających tradycyjne geograficzno-narodowe podziały. Współczesnym ucieleśnieniem a zarazem awangardą tak rozumianego globalnego obywatelstwa byliby uczestnicy i uczestniczki a także sympatycy światowego ruchu alterglobalistycznego, a w ostatnich miesiącach ruchu „Occupy” we wszystkich jego manifestacjach i odsłonach bez względu na miejsce oraz charakter podejmowanych działań. Wspólnym mianownikiem tak pojmowanych obywateli i obywaterek globalnych jest krytyczna refleksja na temat fundamentalnych cech systemu społeczno-gospodarczego oraz odwaga w podejmowaniu nowatorskich działań mających na celu mobilizację, organizację wspólnej przestrzeni mające na celu swobodną wymianę opinii, konsensualne uzgadnianie stanowisk oraz akcje mające na celu zmianę istniejącego status quo (por. Blumenkranz, Gessen, Greif, Leonard, Resnick, Saval, Schmitt, Tylor, 2012). To jest wariant globalnego obywatelstwa, który można uznać za „wywrotowy”, gdyż kwestionujący legitymizację aktualnych elit polityczno-gospodarczych oraz rozmaite „uświęcone” istniejącym od dawna ładem zasady podziału dóbr, uczestnictwa w podejmowaniu decyzji czy ustalaniu hierarchii społecznych. Ale także ten wariant globalnego obywatelstwa można uznać za elitystyczny, w tym sensie, iż wymaga występowania rzadkiej kombinacji co najmniej dwóch charakterystyk potencjalnych uczestników: umiejętności krytycznej refleksji na temat kondycji współczesnego świata (włączając w to bagaż historycznych form dominacji, eksploatacji i cynizmu) oraz cywilnej odwagi w artykułowaniu i działaniu na rzecz zmian w imię wizji zrealizowania się świata „bardziej sprawiedliwego”.

Wreszcie trzecia perspektywa, w której globalizacja rozumiana jest jako zespół procesów prowadzących do Re-stratyfikacji świata, erozji starych podziałów na bogatą Północ i biedne Południe. W takim ujęciu globalny obywatel/obywatelka „rozumie siebie jako powiązanego/powiązana w niesłychanie skomplikowany sposób z ludźmi czy problemami przecinającymi narodowe granice. Owo poczucie osobistego powiązania z innymi wynika z przekonania, że budując jakakolwiek wspólno-

tę (lokalną czy globalną), która jest oparta na zasadach sprawiedliwości społecznej, demokracji, oraz zrównoważonym rozwoju, obywatele muszą rozumieć swoje powiązanie z całą ludzką wspólnotą (common humanity), środowiskiem, podzielanymi interesami i działaniami” (Sholte, 2007, 249).

PRAWA CZŁOWIEKA I EUROPEJSKI UNIWERSALIZM

W kontekście globalnej edukacji szeroko dyskutowane kwestie dotyczące praw człowieka a zwłaszcza postulaty „niesienia praw człowieka i demokracji” jako swego rodzaju misji Zachodu względem „reszty świata” nabierają szczególnego znaczenia (por. Baylis i Smith 2005; Wallerstein, 2007; Osiatyński, 2011). Z postulatem konieczności egzekwowania „praw człowieka dla każdego” (patrz definicja globalnej edukacji we wstępie) spotykamy się w zdecydowanej większości wersji współczesnych edukacji globalnych, zwłaszcza w kontekście Europy. Jest to drugi nierozwiązany fundamentalny problem podważający w różnych kontekstach wiarygodność programów „ulepszania świata” i podobnie jak problem stosunku do istniejącego neoliberalnego systemu społeczno-gospodarczego wskazuje na konieczność większej samorefleksyjności nie tylko odbiorców programów edukacji globalnych ale również jej autorów.

Z krytyką samej idei „uniwersalności” praw człowieka możemy spotkać się już w 1947 roku, kiedy to Amerykańskie Towarzystwo Antropologiczne wystosowało do Komisji Praw Człowieka oświadczenie, przestrzegając przed lekceważeniem wagi istnienia fundamentalnych kulturowych różnic (podważając tym samym zasadność roszczeń odnośnie „uniwersalizmu” praw człowieka). W oświadczeniu tym czytamy m. in.: „(...) Normy i wartości są względne, zależne od kultury, z której pochodzą, więc każda próba formułowania postulatów wyrastających z przekonań czy norm moralnych jednej kultury musi w tej mierze uniemożliwić objęcie jakąkolwiek deklaracją praw człowieka całej ludzkości. To, co w jednym społeczeństwie uważa się za prawa człowieka, w innym albo w tym samym, lecz w innych czasach, uchodzić

może za antyspołeczne”⁶ (Osiatyński, 2011, 234). Oświadczenie to nie zostało jednak umieszczone w specjalnym tomie UNESCO poświęconym omówieniu wyników ankiety dotyczącej uniwersalności praw człowieka. W oficjalnym dyskursie „wygrała” więc filozoficzna koncepcja uniwersalności praw człowieka, wskazująca na to, że pomimo istnienia różnic w systemach polityczno-ekonomicznych leżących u podstaw różnych filozoficznych zasad obowiązujących w różnych kulturach jesteśmy w stanie uznać, iż „elementarne prawa człowieka opierają się na wspólnych przekonaniach (...) nawet ci, którzy zajmują zdecydowanie odmienne stanowiska teoretyczne, zgadzają się, iż pewne rzeczy są w praktyce tak straszne, że nikt ich publicznie nie pochwali, a inne są w praktyce tak dobre, że nikt się im publicznie nie przeciwstawi” (Osiatyński, 2011, 234 za: Glendon, 2001, 222). W zasadzie większość programów globalnych edukacji explicite przyjmuje powyższe rozstrzygnięcie.

Niemniej drugiego kwietnia 1993 roku na konferencji w Bangkoku grupa ponad czterdziestu krajów azjatyckich przyjęła deklarację stanowiącą bezprecedensowy „(...) głos regionu w sprawie praw człowieka (...). W Deklaracji poruszana jest między innymi problematyka ich implementacji, hierarchii oraz polityzacji. Bez wątpienia stanowisko wyrażone w Deklaracji trzeba odczytywać w bezpośrednim nawiązaniu do ówczesnej sytuacji geopolitycznej wynikającej z zakończenia zimnej wojny i wyłaniania się nowego porządku globalnego, związanego także ze wzrostem ekonomicznym znaczenia państw azjatyckich oraz coraz powszechniejszym zakwestionowaniem mandatu Zachodu do „globalnego przywództwa” (Stępień 2010). Konferencja Bangkocka miała charakter swego rodzaju manifestu odnośnie zarówno teoretycznych jak i czysto praktycznych kwestii do mającego odbyć się w lipcu tego samego roku Światowej Konferencji Praw Człowieka w Wiedniu.

Z kolei w dyskursie akademickim na konsekwencje bezrefleksyjnego przyjmowania założenia o uniwersalności praw człowieka wskazywał Wallerstein (2007, 11-12) pisząc: „W retoryce przywódców świata paneuropejskiego (zwłaszcza choć

⁶ W 1999 Amerykańskie Towarzystwo Antropologiczne dokonało znaczącego zwrotu w odniesieniu do stanowiska z 1947 roku uznając je za „żenujące” (por. Engle, 2002).

nie wyłącznie, Stanów Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii), mediów głównego nurtu 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 słusnością, bywa napastliwy i arogancki, lecz ich politykę przedstawia się zawsze jako wyraz uniwersalnych wartości i prawd. Odwołanie do uniwersalizmu występuje w trzech podstawowych odmianach. Pierwszą z nich jest argumentacja, że polityka przywódców świata paneuropejskiego służy obronie „praw człowieka” i wspieraniu czegoś, co nazywane jest „demokracją”. Druga odmiana pojawia się w żargonie zderzenia cywilizacji, zakładającym zawsze wyższość cywilizacji „zachodniej” nad „innymi” cywilizacjami, ponieważ tylko ona zbudowana jest na tych uniwersalnych prawdach i wartościach. Trzeci rodzaj odwołania do uniwersalizmu opiera się na traktowaniu rynku jako rozwiązania nieuchronnego, udowodnionego naukowo, i na poglądzie, że „nie ma alternatywy” — rządy muszą uznać prawa neoliberalnej ekonomii i działać w zgodzie z nimi”.

Innymi słowy, nieprzyjmowanie do wiadomości rozmaitych form krytyki zarówno pod adresem praw człowieka jako „uniwersalnej” idei oraz sposobów w jaki owa idea jest eksploatowana w polityce skazuje rozmaite programy globalnej edukacji nieuchronnie na niepowodzenie wraz z wyjściem poza enklawę kultury Zachodu. Niektórzy autorzy zajmujący się tą problematyką piszą wręcz, iż „(...) zachodni dyskurs odnoszący się do praw człowieka wskazuje na stosowanie podwójnych standardów, więcej nawet, świadczy o zaawansowanej schizofrenii (...)” (Ziegler, 2010, 129).

Dlatego bezkrytyczne przyjmowanie praw człowieka jako motoru np. europejskich wersji globalnej edukacji świadczy, jak sądzę, o szeregu problemów związanych nie tylko z istniejącym rozziwem pomiędzy retoryką a egzekwowaniem praw człowieka w ogóle, ale również o nie do końca wyartykułowanej potrzebie krytycznego przyjrzenia się temu jak propagowanie praw człowieka właśnie w kon-

tekście globalnej edukacji może być przyjmowane i interpretowane. Krytyczna dekonstrukcja nie powinna mieć na celu odrzucania zasad czy wartości, które uznajemy za własne (leżące u podstaw Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka) ale umożliwić nam autentyczne przyznanie równorzędności partnerów rozmów, które programy edukacji na rzecz globalnego obywatelstwa starają się przecież promować.

PODSUMOWANIE

Pierwotny bodziec tworzenia rozmaitych programów edukacji globalnych wywodzi się z idealistycznych przesłanek towarzyszących powoływaniu do życia Organizacji Narodów Zjednoczonych. Chodzi tutaj o proste wydawałoby się założenie, że zrozumienie innych prowadzi do tworzenia lepszego świata. Jednak założenie to od samego początku napotykało szereg utrudnień zarówno w warstwie teoretycznej jak i praktycznej. Stąd, zasady poznawania owych „innych” zawsze stanowiły istotny element formalnej i nieformalnej edukacji nierozzerwalnie związanej z polityką międzynarodowych organizacji (ONZ, UNESCO, FAO), poszczególnych państw, jak i działań instytucji i organizacji oddolnych (w tym kontestujących system). Od początku więc, w programy, które dzisiaj określamy mianem „globalnej edukacji”, wpisany był nierozstrzygnięty dylemat, z jednej strony, służenia systemowi i podtrzymywaniu *status quo*, a z drugiej, dzięki możliwości konfrontacji z odmiennymi poglądami alternatywa pozwalająca na kwestionowanie jego fundamentalnych założeń. Jednym z najciekawszych przejawów było pojawienie się radykalnych wersji edukacji na rzecz pokoju w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia. Współczesne wersje globalnego obywatelstwa, materializujące się m.in. w ruchach alterglobalistycznych, „Occupy”, czy „Oburzonych” stanowią ciekawą kontynuację owego rozdarcia. Z kolei ich neoliberalne *alter ego* w postaci programów pozwalających na zdobywanie kompetencji globalnego obywatela na globalnym rynku pracy to przykład afirmacji istniejącego układu sił.

Prawa człowieka, do których tak często i chętnie się odwołujemy, stanowią zbiór niekwestionowanych zdobyczy cywilizacyjnych Zachodu. Jednak wiele

wskazuje na to, że tylko w jej obrębie mogą stanowić „ostateczną instancję” w kwestiach spornych dotyczących relacji jednostki — państwa — społeczności międzynarodowej. W przeciwnym razie stają się powodem i pretekstem do budzenia resentymentów, a w skrajnych sytuacjach „nienawiści do Zachodu” (por. Ziegler, 2008).

Reasumując: konstytutywnym elementem globalnego obywatelstwa musi być hiperrefleksyjność (Pakulski 2009) pozwalająca na uzmysłowienie sobie istniejących ontologicznych i epistemologicznych założeń dotyczących naszego widzenia świata (polskiego, europejskiego, zachodniego, itd.). Uzmysławianie owych założeń jest zadaniem dla globalnych edukacji na co najmniej najbliższą dekadę.

Bibliografia:

- Baylis, John; Steve Smith (red.); 2005, *The Globalization and World Politics. An Introduction to International Relations*, Oxford: Oxford University Press
- Blumenkranz, Clara; Keith Gessen; Mark Greif; Sarah Leonard; Sarah Resnick; Nikil Saval; Eli Schmitt; Astra Taylor; 2012, *OCCUPY! Sceny z okupowanej Ameryki*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej
- Fujikane, Hiroko; 2003, *Approaches to global education in the United States, the United Kingdom and Japan*; w: *International Review of Education*. vol. 49, nr 1-2, ss. 133-152
- Global Education Guidelines. A Handbook for Educators to Understand and Implement Global Education*; 2008, North-South Centre of the Council of Europe, Lizbona
- Bourn, Douglas; 2011, *Discourses on Development Education. Referat prezentowany na kongresie EADI: Rethinking Development in an Age of Scarcity and Uncertainty. New Values, Voices and Alliances for Increased Resilience*, 19-22 września, University of York
- Bridges, David; 1970, *Education and International Understanding — Philosophical Examination*, London: University of London
- Engle, Karen; 2002, *From Skepticism to Embrace. Human Rights and the American Anthropological Association from 1947 to 1999*, w: Shweder, Richard A. i in. (red.), *Engaging Cultural Differences. The Multicultural Challenge in Liberal Democracies*, New York: Russell Sage Foundation, ss. 344-362
- Glendon, Mary Ann; 2001, *A World Made New. Eleanor Roosevelt and the Universal Declaration Of Human Rights*, New York: Random House

- Goldblatt, David; Anthony Perraton; David Held; Jonathan McGrew (red.); 1999, *Global Transformations. Politics, Economics and Culture*, Cambridge: Polity Press
- Kłodkowski, Piotr; 2002, *Wojna światów? O iluzji wartości uniwersalnych*, Kraków: Wydawnictwo ZNAK
- Osiatyński, Wiktor; 2011, *Prawa człowieka i ich granice*, Kraków: Wydawnictwo ZNAK
- Pakulski, Jan; 2009, *Postmodern Social Theory*; w: Bryan S. Turner (red.), *Social Theory*, Wiley-Blackwell, Chichester, ss. 251-280
- Popkevitz, Thomas; 1980, *Global Education as a Slogan System*. *Curriculum Inquiry*, vol. 10, nr 3, ss. 303-316
- Shultz, Lynette; 2007, *Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings*; w: *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 53, nr 3, 248-258
- Stępień, Mateusz; 2010, *Deklaracja Bangkocka – azjatycki głos w sprawie praw człowieka*; w: *Annales Universitatis Marie Curie-Skłodowska, Lublin, Vol XVII, t. 1, ss. 23-31*, http://www.academia.edu/988314/Deklaracja_Bangkocka-azjatycki_glos_w_sprawie_praw_czlowieka
- The Development Education Commission: *Essential Learning for Everyone*, 1999, Birmingham, UK
- Wallerstein, Immanuel; 2007, *Europejski uniwersalizm. Retoryka władzy*, Warszawa: SCHOLAR
- Young, Melanie; 2010, *Problems with Global Education: Conceptual Contradictions*. *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 56, nr 2, ss. 143-156
- Ziegler, Jean; 2010, *Nienawiść do Zachodu*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa