

MAGDALENA KULETA-HULBOJ

Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski
e-mail: m.kuleta-hulboj@uw.edu.pl

Kilka uwag o heterogeniczności edukacji globalnej

Celem artykułu jest analiza i dekonstrukcja pola problemowego określanego mianem „edukacji globalnej” oraz krytyczna refleksja nad jej podstawami teoretycznymi. W artykule wskazane zostały liczne dylematy teoretyczne związane z rozumieniem edukacji globalnej, jej teoretycznych założeń ontologicznych i epistemologicznych oraz pojęć nieodłącznie związanych z edukacją globalną, takich jak rozwój, kultura, globalne obywatelstwo, globalna edukacja obywatelska. Konkluzją artykułu jest twierdzenie o heterogeniczności edukacji globalnej, wyrastającej z odmiennych założeń teoretycznych, odmiennej tradycji edukacyjnej, ideologii i stawianych jej celów.

Słowa kluczowe: *edukacja globalna, globalna edukacja obywatelska, globalne obywatelstwo, edukacja rozwojowa*

Edukacja globalna jest w Polsce już stosunkowo silnie zadomowiona¹. Od lat 90. XX w. działają w Polsce organizacje pozarządowe zajmujące się edukacją globalną, od kilkunastu lat organizowane są obchody *Tygodnia Edukacji Globalnej*, od ośmiu lat Ministerstwo Spraw Zagranicznych ogłasza konkurs na działania z tego zakresu (do 2012 roku pod nazwą *Edukacja Rozwojowa*). W 2009 roku edukacja globalna została włączona do nowej podstawy programowej, a Ośrodek Rozwoju Edukacji

¹ Inspiracją do napisania tego artykułu były dyskusje dotyczące edukacji globalnej i jej podstaw teoretycznych prowadzone podczas seminariów i wizyty studyjnej w gronie akademików reprezentujących różne dyscypliny naukowe (pedagogika ogólna, społeczna, specjalna, socjologia, antropologia, biologia, nauki polityczne, stosunki międzynarodowe), zajmujących się naukowo lub dydaktycznie problematyką globalną. Seminaria i wizyty studyjne są częścią projektu *Nauczycielki zmieniają świat*, realizowanego z funduszy Komisji Europejskiej przez konsorcjum 4 organizacji pozarządowych: People in Need (Czechy), Instytut Globalnej Odpowiedzialności (Polska), Liverpool World Centre (Wielka Brytania) i WUS (Austria).

rozpoczął programy szkolenia nauczycieli z zakresu tej problematyki. Coraz częściej edukacja globalna pojawia się także w dyskursie akademickim (pedagogicznym i nie tylko), zarówno w sferze dydaktyki, jak i badań czy analiz teoretycznych (Jasikowska 2011; Kuleta-Hulboj 2013; Łomny 1996; Markowska-Manista, Niedźwiedzka-Wardak 2012; 2013a; 2013b; Melosik 1989; 1994; Mincer 2013; Nikitorowicz 2003), choć polska literatura przedmiotu jest raczej skromna.

Rosnąca popularność edukacji globalnej związana jest z różnymi czynnikami, także natury pozaakademickiej, np. włączeniem edukacji globalnej do priorytetów europejskiej polityki edukacyjnej, czy wzrostem nakładów na dofinansowanie działań z tego zakresu. Niedostatek polskiej literatury przedmiotu sprzyja nierzadko mechanicznemu przenoszeniu wzorców i doświadczeń zachodnich na grunt polski, bez uwzględnienia odmienności kontekstu kulturowego, historycznego, politycznego czy edukacyjnego. Ponadto edukacja globalna w Polsce do niedawna rozwijała się przede wszystkim w sektorze pozarządowym jako sfera praktyki edukacyjnej, w oderwaniu od środowiska akademickiego, ale za to w kontakcie z pozarządowymi organizacjami rozwojowymi z krajów o bogatszych doświadczeniach w zakresie edukacji globalnej, co również sprzyjało zapożyczeniom i inspirowaniu się rozwiązaniami wypracowanymi przez tych, którzy zajmowali się tym znacznie dłużej i na większą skalę. Dopiero w ostatnich latach sytuacja ta stopniowo ulega zmianie, choć baczne przyjrzenie się różnym przedsięwzięciom edukacyjnym realizowanym głównie przez organizacje pozarządowe oraz lektura tekstów naukowych odnoszących się do edukacji globalnej pozwalają wnioskować, że nadal zbyt mało jest prób pogłębionej refleksji teoretycznej. Traktowanie jako oczywistych pewnych założeń czy przesądów, które oczywiście nie są, oraz postrzeganie edukacji globalnej w sposób uproszczony i jednowymiarowy prowadzi do nieporozumień i podejmowania nieskutecznych, a czasem sprzecznych z nią działań. Co więcej, utrudnia pogłębioną debatę akademicką.

Analizując teoretyczną refleksję nad edukacją globalną i praktyczne działania z tego zakresu, można dostrzec, że – z jednej strony – edukacja globalna jest ujmowana dość powierzchownie i traktowana jako monolityczna, homogeniczna całość. Z drugiej zaś, mianem edukacji globalnej określane są różnorodne, czasem znacząco odmiennie przestrzenie refleksji i działań. Jest to wyraźne zwłaszcza w różnorodnych rozwiązaniach praktycznych. Różnice między odmiennymi sposobami rozumienia i praktykowania edukacji globalnej bywają na tyle duże, że można byłoby mówić nie tyle o edukacji globalnej, ile o różnych edukacjach globalnych, czy przynajmniej o odmiennych modelach edukacji globalnej. Na przykład A. Scheunpflug i B. Asbrand, pisząc o dyskusjach dotyczących edukacji globalnej toczonych w Niemczech od połowy lat 90. XX w., wyróżniły dwie szkoły myślenia: podejście systemowe wyrastające z konstruktywizmu i teorii systemowej oraz koncepcję edukacji globalnej, którą można nazwać edukacją transformatywną (Scheunpflug, Asbrand 2006). V. Andreotti w swoich pracach początkowo pisała o „miękkiej” (*soft*) oraz krytycznej edukacji globalnej, by później zaproponować typologię edukacji globalnej, na którą składają

się trzy podstawowe typy: humanistyczno-liberalny, technicystyczno-neoliberalny i postkolonialny (Andreotti 2006; 2011a). W polskiej literaturze przedmiotu brakuje odzwierciedlenia tego wewnętrznego zróżnicowania teoretycznego i ideologicznego edukacji globalnej czy jej problematyzowania. Wyjątkiem jest artykuł K. Jasikowskiej (2013) i znacznie wcześniejszy tekst Z. Melosika (1989).

Celem tego artykułu jest częściowe wypełnienie istniejącej luki i wskazanie pewnych dylematów, nieoczywistości i obszarów niezgody w tym dyskursie.

Definiowanie edukacji globalnej

Pierwsza trudność pojawia się już na samym początku, przy wyborze terminologii. Oprócz sformułowania „edukacja globalna” w literaturze i w sferze działań praktycznych funkcjonują jeszcze takie kategorie, jak: edukacja rozwojowa, globalna edukacja obywatelska, edukacja na rzecz globalnego obywatelstwa, edukacja planetarna oraz – odnoszące się do nieco innego zakresu przedmiotowego – edukacja międzykulturowa, edukacja o prawach człowieka, edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju, czy edukacja dla pokoju. Podobne bogactwo terminologiczne spotykamy w literaturze anglojęzycznej, w której odnaleźć można, oprócz *global education*, odpowiednio: *development education*, *global citizenship education (world citizenship education)*, *education for global citizenship* oraz *intercultural education*, *human rights education*, *education for sustainable development* oraz *peace education*. Część z nich używana jest zamiennie, zwłaszcza w dyskursie pozaakademickim, choć niejednokrotnie za różnymi nazwami kryją się odmienne cele, założenia i metody. A bywa i tak, że tym samym pojęciem (np. edukacja globalna) określa się znacząco różne obszary refleksji i praktyki pedagogicznej. Te niejasności pojęciowo-terminologiczne pogłębiane są przez różne konteksty społeczno-polityczno-kulturowe, w których edukacja globalna jest rozwijana, kształtowana i definiowana (Andreotti 2006; 2011a; Fujikane 2003; Hicks 2001; 2003; Kirkwood 2001; Marshall 2007; Melosik 1989; 1994; Mundy, Manion 2008; Scheunpflug, Asbrand 2006). Ponadto różni autorzy definiują edukację globalną odwołując się do rozmaitych kryteriów – celów, treści bądź podstawowych wartości, koncentrując się na metodzie, procesie lub zakładanych efektach kształcenia (zob.: Kirkwood 2001; Melosik 1989; Marshall 2005).

Jedną z najpopularniejszych definicji edukacji globalnej, zwłaszcza wśród praktyków, jest propozycja zawarta w *Deklaracji z Maastricht w Sprawie Edukacji Globalnej* (2002). Czytamy tam: (...) *edukacja globalna jest edukacją, która otwiera ludziom oczy i umysły na świat oraz uświadamia o konieczności podejmowania działań na rzecz dążenia do większej sprawiedliwości, równości i zagwarantowania respektowania praw człowieka dla wszystkich. Edukacja globalna obejmuje edukację rozwojową,*

edukację w zakresie praw człowieka, edukację dla zrównoważonego rozwoju, edukację na rzecz pokoju i zapobiegania konfliktom, edukację międzykulturową, stanowiąc globalny wymiar edukacji obywatelskiej. W 2010 roku w Polsce podczas dyskusji i debat między przedstawicielami Grupy Zagranica² Ministerstwa Spraw Zagranicznych i Ministerstwa Edukacji Narodowej wypracowana została tzw. definicja międzysektorowa, określająca 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 (Raport z procesu międzysektorowego na temat edukacji globalnej, 2011).* Dalej w raporcie wskazywane są najważniejsze aktualne wyzwania globalne, takie jak: zapewnienie światowego bezpieczeństwa i pokoju oraz ochrona praw człowieka, poprawa jakości życia w krajach Globalnego Południa, ustanowienie partnerskich relacji społeczno-gospodarczych między Globalną Północą i Południem oraz zrównoważony rozwój. Autorzy raportu zaznaczają też, że edukacja globalna, rozwojowa, na rzecz zrównoważonego rozwoju i na rzecz globalnego obywatelstwa mają podobny zakres znaczeniowy i mogą być utożsamiane ze sobą (tamże).

Obie te definicje, przywoływane w większości polskich tekstów dotyczących edukacji globalnej (np.: Jasikowska 2011; 2013; Markowska-Manista, Niedźwiedzka-Wardak 2012; 2013a; 2013b; Mincer 2013), stały się niejako drogowskazem wyznaczającym kierunek myślenia i działania. Definicja międzysektorowa wręcz nakreśliła obszary praktyki edukacyjnej, które mogą ubiegać się o finansowanie w ramach konkursu ogłaszanego przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych (*Regulamin konkursu „Edukacja globalna 2014”*). Jest to o tyle zrozumiałe, że korzenie współczesnej refleksji i praktyki edukacji globalnej w Polsce sięgają przede wszystkim sektora pozarządowego i jego praktycznych doświadczeń, a obie cytowane definicje wypracowane zostały właśnie w środowisku organizacji pozarządowych. Niemniej jednak należałoby także wskazać inne teoretyczne punkty odniesienia, choć jednocześnie trzeba przyznać, że w polskiej literaturze pedagogicznej problematyka edukacji globalnej pojawia się stosunkowo rzadko. W tekstach I. Wojnar (2000) edukacja globalna (choć to określenie nie pojawia się wprost, mowa jest raczej o edukacji dla przyszłości i planetarnym systemie odniesienia) to edukacja kształtująca odpowiedzialność za kształt globalnego świata, zbudowana na fundamencie uniwersalnych wartości humanistycznych, pozostająca w służbie człowiekowi w całym bogactwie i zróżnicowaniu sposobów ludzkiego życia. To edukacja będąca odpowiedzią na pesymistyczną diagnozę współczesnego świata i krytykę procesów globalizacji z perspektywy pedagogiki humanistycznej. Na pierwszy plan wysuwają się wychowanie dla pokoju, prawa czło-

² Grupa Zagranica to stowarzyszenie polskich organizacji pozarządowych działających w obszarze międzynarodowej współpracy rozwojowej, pomocy humanitarnej, wspierania procesów demokratyzacji i edukacji globalnej. Więcej zob.: www.zagranica.org.pl

wieka i edukacja ekologiczna. Podobne stanowisko prezentuje Z. Łomny (1996), pisząc o edukacji globalnej jako edukacji opartej na uniwersalnym humanizmie.

Z. Melosik (1989) pisząc o edukacji globalnej w Stanach Zjednoczonych, rozwijanej w ramach *Mid-America Program for Global Perspectives in Education* w Indiana University przez J. M. Beckera i jego zespół, charakteryzuje ją jako pozytywną odpowiedź na proces globalizacji. Jej celem jest kształtowanie globalnej świadomości i realizacja idei globalnego społeczeństwa przez promowanie dialogu międzykulturowego, przekonania o wspólnotcie biologicznej, historycznej, psychologicznej i egzystencjalnej ludzi oraz postrzegania człowieka jako części ekosystemu ziemskiego. Kilka lat później (Melosik 1994) dokonuje jej krytyki z perspektywy teorii postmodernistycznych jako edukacji będącej aroganckim modernistycznym, totalizującym, utopijnym projektem ignorującym różnicowanie i dwuznaczność: (...) *poprzez totalizujące wizje edukacja globalna odzwierciedla więc modernistyczny dyskurs homogenizacji, stanowiąc w ten sposób apogeum uniwersalistycznych aspiracji pedagogiki modernistycznej* (tamże, s. 169).

Oba teksty Z. Melosika dotyczą jednej z bardziej wpływowych północnoamerykańskich koncepcji edukacji globalnej, która stała się inspiracją także dla brytyjskich pedagogów, D. Selby'ego i G. Pike'a (1988, za: Hicks 2003). W ich ujęciu edukacja globalna ma na celu kształtowanie zdolności do myślenia systemowego, świadomości istnienia różnych perspektyw, z których ludzie patrzą na świat, wrażliwości na kondycję naszej planety, gotowości do przemyślanego i zaangażowanego działania i myślenia w kategoriach procesu, a nie rezultatu.

W literaturze anglojęzycznej edukacja globalna definiowana jest także między innymi jako:

- uczenie się o ludzkich wierzeniach i wartościach, globalnych systemach, kwestiach i problemach globalnych, o globalnej historii, międzykulturowym porozumieniu; to także nabywanie świadomości o różnorodności ludzkich wyborów, rozwój umiejętności analitycznych i ewaluacyjnych, kształtowanie strategii uczestnictwa i zaangażowania (Merryfield 1997; za: Kirkwood 2001, s. 13);
- *strategie, polityki i programy przygotowujące młodzież i dorosłych do życia razem we współzależnym świecie* (Osler, Vincent 2002, za: Marshall 2007, s. 358), zbudowane na zasadach współpracy, unikania przemocy, poszanowania praw człowieka i różnorodności kulturowej, demokracji i tolerancji, odwołujące się do koncepcji pedagogicznych związanych z edukacją o prawach człowieka i sprawiedliwości społecznej (tamże);
- uczenie się o procesach, sposobach postrzegania, związkach i przepływach na styku trzech sfer: *Ja, Inny* oraz *Świat*, w wymiarze lokalnym i globalnym, które z kolei zanurzone są w szerszym kontekście globalizacji; głównym celem edukacji globalnej w tym ujęciu jest wspieranie uczniów w angażowaniu się w sprawy dotyczące współzależności i zmiany społecznej oraz przygotowanie ich do dokonywania świadomych, odpowiedzialnych wyborów jako globalnych obywateli (Andreotti 2011b).

Ta ostatnia propozycja posłużyła do nakreślenia przedmiotu analiz w tym artykule, przede wszystkim z uwagi na to, że ma najbardziej ogólny i inkluzywny charakter, obejmując swym zakresem mnogość sposobów praktykowania i teoretyzowania edukacji globalnej.

Dylematy edukacji globalnej

Niejasności definicyjne i bogactwo terminologii dotyczącej obszaru problemowego związanego z edukacją globalną nie stanowią oczywiście nierozwiązywalnego problemu, raczej są naturalnym etapem w procesie kształtowania się nowego pola działań praktycznych i badań naukowych. Podobne doświadczenia ma za sobą choćby edukacja międzykulturowa (Kuleta-Hulboj 2005). Zadaniem artykułu nie jest więc proponowanie kolejnej autorskiej definicji edukacji globalnej czy wskazywanie jej jedynie słusznych celów, metod i treści.

Głównym celem artykułu jest zwrócenie uwagi zarówno praktyków, jak i teoretyków na konieczność przemyślenia i rozstrzygnięcia licznych, często niedostrzeganych dylematów teoretycznych dotyczących rozumienia edukacji globalnej, jej założeń ontologicznych i epistemologicznych oraz z definiowaniem pojęć nieodłącznie związanych z edukacją globalną, takich jak rozwój, kultura, globalne obywatelstwo, edukacja obywatelska. W zależności od tego, w jaki sposób zostaną one rozstrzygnięte, edukacja globalna będzie przyjmować różne oblicza.

Pierwszy z fundamentalnych dylematów dotyczy przekonań na temat natury świata i człowieka. Można je w sposób uproszczony opisać jako następujące dychotomie³: jedność *versus* wielość natury ludzkiej, kulturowy uniwersalizm *versus* kulturowy relatywizm, uniwersalizm aksjologiczny *versus* relatywizm moralny. Edukacja globalna ufundowana na przekonaniu o jedności natury ludzkiej i założeniu istnienia pewnych uniwersalnych wartości kulturowych czy etycznych jest znacząco odmienna od takiej edukacji globalnej, która zakłada wielość natury ludzkiej oraz kwestionuje istnienie uniwersalnych ludzkich wartości, wskazując na hegemonistyczny i ahistoryczny charakter tezy o uniwersalizmie kulturowym.

Następny dylemat wiąże się ze sposobem rozumienia istoty i natury wiedzy, w tym także wiedzy naukowej, który również można opisać za pomocą binarnej opozycji: absolutyzm poznawczy zakładający istnienie obiektywnej poznawalnej rzeczywistości

³ Jak wszystkie binarne opozycje, także i te upraszczają niezwykle złożony świat ludzkich przekonań i punktów widzenia, dzięki nim możliwe jest jednak zachowanie przejrzystości wywodu oraz uwypuklenie skrajności, między którymi jest przestrzeń dla innych stanowisk. Artykuł ma na celu wskazanie na pewne nieoczywistości, a nie szczegółową analizę wszelkich możliwych sposobów rozumienia określonych pojęć.

(prawdy) *versus* relatywizm poznawczy kwestionujący jej istnienie, a przynajmniej możliwość dotarcia do niej. Teorie postmodernistyczne i postkolonialne inspirują do stawiania dalszych pytań, dotyczących statusu i legitymizacji wiedzy naukowej i nienaukowej, podmiotów tworzących wiedzę naukową, oraz tego, które sposoby wytwarzania wiedzy są uprawnione i dlaczego. Esencjalizmowi, metanarracjom, uniwersalizmowi i idei postępu, określanymi jako europocentryczny sposób poznania, przeciwstawiane są „postkolonialne rodzaje wiedzy”, wiedza oporu (Domańska 2008, s. 159), które kwestionują europocentryczną epistemologię (Andreotti 2011a; McEwan 2009). Rozstrzygnięcia w tym zakresie mają kolosalne znaczenie dla wszelkich przedsięwzięć edukacyjnych, w tym także dla edukacji globalnej, implikując zarówno cele, jak i treści oraz metody nauczania.

Kolejna nieoczywistość związana jest ze sposobem rozumienia kultury, jednego z ważniejszych pojęć w edukacji globalnej. Nie chodzi tu tylko o różnorodność definicji terminu „kultura”, ale także o jego wieloznaczność w różnych dyscyplinach humanistycznych i społecznych. Z jednej strony można wskazać na charakterystyczne dla pedagogiki humanistycznej i pedagogiki kultury *egzystencjalne osobowe pojmowanie kultury najpełniej wyrażające kreatywne człowieczeństwo* (Wojnar 2000, s. 24), na rozumienie kultury jako „świata ducha” czy „całokształt wartości” (atrybutywne i elitarystyczne zarazem), z drugiej, na antropologiczne, dystrybutywne i niewartościujące ujmowanie kultury jako matrycy, która generuje obraz świata traktowany jako „naturalny” (Kruszelnicki 2010). *Kultura – w antropologicznym sensie tego słowa – to zbiór wartości, wierzeń, praktyk i dyskursów, które nabrały mocy natury. Sama natura, podobnie jak różne formy opozycji natury względem kultury, jawi się antropologom jako residua kulturowej konstrukcji* (Dirks 1992; za: Kruszelnicki 2010). Współcześnie antropolodzy wskazują na różnorodne, w istocie kulturowe determinanty wiedzy humanistycznej, podkreślając, że wiedza humanistyczna to w znacznej mierze efekt konstrukcji kulturowej (tamże).

Jeszcze inne wątki do myślenia o kulturze wnoszą przedstawiciele studiów kulturowych (*cultural studies*), analizując kulturę przede wszystkim jako obszar sporów ideologicznych i politycznych, obszar konfliktów różnorodnych interesów – rasowych, klasowych, zawodowych, pokoleniowych, rodzajowych/genderowych, i podkreślając modalność, konwencjonalność i ograniczony kulturowo zakres wszelkich zjawisk społecznych (Barnard, Spencer 2008; Golka 2008).

Następny dylemat odnosi się do natury i oceny globalizacji. Pojawia się tu co najmniej kilka kwestii do rozważenia: od odpowiedzi na pytanie, czym jest globalizacja, czy jest zjawiskiem jedno- czy wielowymiarowym, po ocenę jej konsekwencji. Globalizacja bywa opisywana między innymi jako proces przypadkowy, jedna z możliwych ścieżek rozwoju, bądź konieczność dziejowa wynikająca z wcześniejszych warunkowań; jako proces żywiołowy i niekontrolowany lub jako rezultat celowego działania i decyzji podejmowanych przez niewielką grupę najbogatszych; jako pojęcie opisujące procesy obiektywne albo jako ideologia najbogatszych państw maskująca

ich rzeczywiste dążenia i cele, czyli wyzysk peryferii przez światowe centrum i nową kolonizację; a także, jako nowy porządek globalny oparty na dominacji Zachodu lub ładu, w którym dotychczasowa dominacja państw narodowych ograniczona jest przez korporacje ponadnarodowe (Czerny 2005; Wosińska 2008). W literaturze (Czerny 2005; Kempny 1998) wyróżniane są trzy zasadnicze ujęcia globalizacji i jej konsekwencji: zwolennicy koncepcji homogenizacji (np.: I. Wallerstein, A. Giddens, G. Ritzer czy B. Barber) postrzegają globalizację jako proces upodabniającego rozwoju, globalnej konwergencji kulturowej, podczas gdy tzw. heterogenizatorzy, głównie przedstawiciele studiów kulturowych (H. Bhabha, E. Said, S. Hall), wskazują na procesy indygenizacji (uloalnienia), kreolizacji (mieszania) i innych przykładów hybrydyzacji kulturowej, argumentując tym samym, że globalizacja prowadzi do nowego zróżnicowania. Przedstawicielem trzeciego stanowiska jest R. Robertson, autor koncepcji globalizacji, czyli globalizacji lokalności, procesu łączącego homogenizację i heterogenizację. Analiza skutków powodowanych przez procesy globalizacji także owocuje odmiennymi wnioskami: od entuzjastycznej akceptacji (coraz rzadszej), przez różnorodne strategie adaptacji i minimalizowania kosztów, po zdecydowaną negację i walkę z globalizacją. Dla kształtu edukacji globalnej sposób rozstrzygnięcia tych kwestii ma kolosalne znaczenie.

Kolejne pytanie dotyczy sposobu rozumienia rozwoju i niedorozwoju jako procesów odnoszących się do sfery społecznej, gospodarczej i politycznej. Samo pojęcie rozwoju jest niezwykle wieloznaczne i problematyczne, w ostatnich latach coraz częściej kwestionowane. Powstające licznie po II wojnie światowej pierwsze koncepcje rozwoju utożsamiały go ze wzrostem gospodarczym i modernizacją, ujmując to zjawisko jednowymiarowo, linearnie i teleologicznie. Zgodnie z nimi (np. z modelem studiów wzrostu W. W. Rostowa), wszystkie państwa kroczą tą samą ścieżką rozwoju ekonomicznego, a niedorozwój, czyli zapóźnienie na tej ścieżce, jest skutkiem deficytu nowoczesności i można go przezwyciężyć dzięki zewnętrznej pomocy rozwojowej. W latach 70. XX w. pojawiły się, głównie w Ameryce Łacińskiej, odmienne podejścia do rozwoju. Negują one jego linearną wizję i uznają niedorozwój za skutek samego procesu rozwoju kapitalistyczno-przemysłowego, twierdząc, że w systemie kapitalistycznej gospodarki światowej rozwój jednego regionu odbywa się zawsze kosztem innego. W ostatniej dekadzie XX w., między innymi na forum ONZ, zrodziły się alternatywne koncepcje rozwoju (np. rozwój jako „powiększanie możliwości człowieka” A. Sena, Agenda dla Rozwoju B. Boutros-Ghalego czy rozwój jako transformacja społeczeństwa J. Stiglitz), włączające pomijane dotąd aspekty rozwoju: rozwój społeczny, rolę społeczności lokalnych w procesie zmian, prawa człowieka, środowisko przyrodnicze, równouprawnienie kobiet, sytuację dzieci etc. (Czerny 2005; McCloskey 2010; Payne, Phillips 2011; Storey 2010). Pojawiła się koncepcja rozwoju zrównoważonego (Raport Brundtland 1987), dziś powszechnie znana i coraz częściej kwestionowana. Usankcjonowaniem nowego sposobu myślenia o rozwoju stała się Deklaracja Milenijna ONZ (2000), ustanawiająca zobowiązania społeczności

międzynarodowej na rzecz rozwoju znane jako Milenijne Cele Rozwoju. W ostatnich latach coraz wyraźniejszy kryzys dotychczasowego paradygmatu rozwoju wywołał kolejną debatę na temat rozwoju i niedorozwoju. Pojawiają się nowe ujęcia rozwoju, włączające czynnik polityczny (podejście oparte na prawach, podkreślające znaczenie respektowania praw człowieka) czy kulturowy (zgodnie z tym stanowiskiem rozwój wiążący się z utratą kontaktu z tradycyjnymi wartościami to „zły rozwój”) (Czerny 2005; McCloskey 2010; Payne, Phillips 2011; Storey 2010). Krytyka koncentruje się na pytaniach o ciągłą reprodukcję niedorozwoju, na odsłanianiu ideologicznych założeń obecnego modelu rozwoju (mającego na celu, zdaniem krytyków, utrwalanie dominacji Zachodu). Najbardziej radykalne podejścia, wywodzące się z postmodernizmu i teorii postkolonialnej, odrzucają samą koncepcję rozwoju i jego mierzenia, traktując rozwój jako dyskurs legitymizujący i wzmacniający hegemonię świata zachodniego (McEwan 2009; Storey 2010): *Z tej perspektywy dyskurs o rozwoju to dyskurs o dyscyplinowaniu różnic, ustalaniu, co jest normą, a co dewiacją* (Munck 1999, za: Storey 2010, s. 40). Edukacja globalna „otwierając ludziom oczy na świat”, poruszając problematykę nierówności i problemów globalnych we współczesnym świecie, powinna świadomie i w przemyślany sposób odnieść się do tych zagadnień i bogatej, mającej kilkudziesięcioletnią historię debaty.

Następny dylemat wiąże się ze znanym, obecnym choćby w edukacji wielo- i międzykulturowej problemem podobieństwa i różnicy oraz wartościowania różnicy. Czy rzeczywiście można mówić o istnieniu pewnego uniwersum wspólnych ogólnoludzkich wartości, czy też dążenie do uniwersalizmu jest w gruncie rzeczy zacieraniem różnic w imię wyimaginowanych uniwersalnych wartości dokonywanym z pozycji hegemonistycznych, etnocentrycznych i paternalistycznych, jak podkreślają zwolennicy krytycznej, postkolonialnej edukacji globalnej, np. V. Andreotti (2011a). Jeśli istnieje kanon wspólnych wartości, to co się nań składa? Czy różnica jest potencjalnym źródłem konfliktów, a zasadniczym problemem, z którym mierzy się ludzkość, jest brak zgody odnośnie do pewnego minimum wartości humanistycznych, czy też właśnie to dążenie do zniwelowania różnic i wyeliminowania konfliktów jest problematyczne, bo różnica i konflikt to warunki konieczne do uczenia się? W jaki sposób rozwiązać tzw. dylemat różnicy (Minow 1990), który opisuje problematyczność relacji równość–różnica. Ani ignorowanie różnicy i pozorna homogeniczność w imię równości, ani akcentowanie różnic nie stanowią gwarancji równości. Co więcej, nie można wykluczyć, że mogą one pogarszać sytuację grup marginalizowanych czy mniejszościowych. Ponadto jeden wymiar zróżnicowania (np. *gender*) może być uwikłany w wiele innych jego aspektów (religia, kultura, pozycja społeczna itp.), co obrazuje sytuacja muzułmanek walczących o równouprawnienie, ale niezamierzających porzucić religii i podważających hegemonię zachodnich narracji feministycznych.

W przytoczonych na początku artykułu definicjach edukacji globalnej pojawiają się kilkakrotnie sformułowania: „globalna edukacja obywatelska”, „globalny oby-

watel”, „globalne obywatelstwo”. To kolejne problematyczne pojęcia. Jak je rozumieć? Czy globalni obywatele to członkowie równorzędnych narodów, kroczący drogą racjonalnego konsensusu ku harmonijnej, pokojowej przyszłości? Czy może uczestnicy globalnej kapitalistycznej gospodarki, dokonujący w grze rynkowej racjonalnych wyborów etycznych, z korzyścią dla siebie i innych? Czy wreszcie członkowie zróżnicowanej, globalnej wspólnoty, którzy nie będąc samowystarczalnymi, tylko współzależni, solidarnie współpracują i są wobec siebie odpowiedzialni (Andreotti 2011a)? V. Andreotti wiąże te trzy wyodrębnione przez siebie sposoby pojmowania globalnego obywatelstwa odpowiednio z humanistyczną, neoliberalną i postkolonialną edukacją globalną. Z kolei H. Schattle (2008), analizując anglosaskie inicjatywy edukacyjne na rzecz globalnego obywatelstwa, identyfikuje w nich cztery dominujące nurty myślenia: environmentalizm oraz związane z różnymi odmianami ideologii liberalnej – kosmopolityzm moralny, liberalny multikulturalizm i neoliberalizm. Odmienne sposoby definiowania globalnego obywatelstwa prowadzą w oczywisty sposób do wielu możliwych ujęć globalnej edukacji obywatelskiej (Shultz 2007; Evans i in. 2009). Czy edukacja globalna jako globalny wymiar edukacji obywatelskiej jest traktowana jako pewien ogół praktyk społeczno-wychowawczych kształtujących wychowanków według pożądanego profilu „dobrego obywatela”, czy też jako proces i rezultat oddolnego, społecznego uczenia się, uczenia się w ruchach społecznych i działaniach nieformalnych, uczenia o charakterze emancypacyjnym, transformacyjnym, wyzwolenia od opresji i hegemonii (zob.: Naumiuk 2010; Rudnicki 2012)? Czy ma to być edukacja apolityczna, czy wręcz przeciwnie – zaangażowana politycznie? Systemowa czy antysystemowa? Ideologiczna czy neutralna ideologicznie?

Warto w tym miejscu odwołać się do zaproponowanego przez J. Rutkowiak (1995) rozróżnienia między upolitycznieniem a politycznością edukacji jako dwiema odrębnymi drogami wiązania ideologii z wychowaniem. Upolitycznienie to *narzucanie całemu społeczeństwu we wszystkich dziedzinach życia jednej ideologii, prezentowanej jako jedynie możliwa i doskonała* (tamże, s. 41), polityczność zaś może być traktowana jako *jedna z jakości życia społecznego, w którym wiele różnorodnych, zorganizowanych grup, zainteresowanych władzą, formułuje i lansuje własne przekonania, szukając dla nich poparcia wśród obywateli* (tamże), którzy w trakcie swojego życia nieustannie muszą rozpoznawać różnorodne prezentujące im się ideologie i analizować własne poglądy. Ideologia jest tu rozumiana nie jako przeciwieństwo prawdy, ale jako pewien system reprezentacji opinii i przekonań wszelkich zorganizowanych grup społecznych. W tym kontekście nauczyciele czy wychowawcy zawsze są nosicielami pewnej ideologii, niekoniecznie jasno uświadomionej, a edukacja obywatelska, także globalna edukacja obywatelska, jest polityczna: *W świetle tego wywodu polityczność jawi się jako naturalny wymiar edukacji demokratycznej* (tamże). Zadaniem tych, którzy zajmują się edukacją globalną w działalności praktycznej bądź teoretycznej, jest dostrzeżenie i rozpoznanie tych ideologii.

Zamiast zakończenia

Od sposobu rozstrzygnięcia opisanych dylematów zależą kolejne pytania i odpowiedzi na nie. Cele, treści i metody edukacji globalnej, zadania stawiane nauczycielom czy edukatorom są wszakże wyznaczane przez sposób rozumienia kultury, globalizacji czy globalnego obywatelstwa, przez przekonania na temat przyczyn niedorozwoju i nierówności czy dróg poprawy/naprawy świata. Przywołane w artykule modele i nurty edukacji globalnej, wyróżnione przez V. Andreotti w obszarze teorii i praktyki anglojęzycznej, czy też zidentyfikowane przez A. Scheunpflug i B. Asbrand, nie wyczerpują oczywiście możliwych odmian myślenia o edukacji globalnej jako polu problemowym. Świadczy o tym choćby dyskusja między uznanymi autorami – wspomnianym już D. Selbym i D. Bournem, twórcą *Development Education Research Centre* w University of London, prowadzona na łamach ZEP: Zeitschrift für international Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (Bourn 2005; Selby 2004; 2005), dotycząca między innymi braku klarowności w definiowaniu edukacji globalnej, stopnia jej utopijności i potrzeby włączenia edukacji globalnej i rozwojowej do głównego nurtu debaty o roli edukacji we współczesnym świecie.

Mniej lub bardziej dokładne egzemplifikacje różnorodnych modeli edukacji globalnej możemy odnaleźć również w Polsce⁴. Zarówno dla akademickich rozważań, jak i działalności edukacyjnej jest rzeczą istotną, by świadomie poruszać się w tym niezwykle heterogenicznym polu problemowym, jako że *sposób rozumienia kształtuje praktykę* (Pike 2000, s. 65). Sposób rozumienia edukacji globalnej, poziom refleksyjności i głębia analizy są istotnymi czynnikami określającymi kształt tego, co i jak jest przekazywane w procesie edukacji (tamże).

Intencją tego artykułu nie było ani zaproponowanie autorskiej koncepcji edukacji globalnej, powiększającej liczne grono już funkcjonujących w literaturze przedmiotu, ani tym bardziej wskazywanie, które z przywoływanych ujęć jest najwłaściwsze czy najtrafniejsze. Głównym zamierzeniem było, z jednej strony, uporządkowanie – paradoksalnie przez swego rodzaju dekonstrukcję – rozmaitych odmian czy modeli edukacji globalnej obecnych w praktyce i teorii edukacyjnej, z drugiej zaś – uwrażliwienie na nieoczywistość licznych kwestii, traktowanych zbyt często jako oczywiste.

Bibliografia

ANDREOTTI V., 2006, *Soft Versus Critical Global Citizenship Education*, Policy & Practice: A Development Education Review, 3.

⁴ W przygotowaniu jest artykuł podsumowujący wyniki badań dotyczących sposobów rozumienia edukacji globalnej przez przedstawicieli organizacji pozarządowych zajmujących się edukacją globalną. Badania realizowane były od czerwca 2013 do maja 2014 r.

- ANDREOTTI V., 2011a, *Actionable Postcolonial Theory in Education*, Palgrave Macmillan (Postcolonial studies in education), New York.
- ANDREOTTI V., 2011b, *Global Education, Social Change and Teacher Education: The Importance of Theory*, [in:] L. Jääskeläinen, T. Kaivola, E. O'Loughlin, L. Wegimont (eds.), Proceedings of the International Symposium on Competencies of Global Citizens. Becoming a Global Citizen. Espoo, Finland, 5th–7th October 2011, Global Education Network Europe.
- BARNARD A., SPENCER J. (red.), 2008, *Encyklopedia antropologii społeczno-kulturowej*, przeł. M. Barbaruk-Fereńska, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa.
- BOURN D., 2005, "Interconnectedness Versus Interdependence". *Reflections in Response to David Selby*, ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 1 (28), http://www.pedocs.de/volltexte/2013/6115/pdf/ZEP_1_2005_Bourn_Interconnectedness.pdf, pobrano: 10.05.2014.
- CZERNY M., 2005, *Globalizacja a rozwój. Wybrane zagadnienia geografii społeczno-gospodarczej świata*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Deklaracja z Maastricht w sprawie edukacji globalnej*, 2002, [w:] E. O'Loughlin, L. Wegimont, *Edukacja globalna w Polsce. Europejski proces partnerskiego przeglądu edukacji globalnej. Krajowy raport na temat edukacji globalnej w Polsce*, Global Education Network Europe – Ministerstwo Spraw Zagranicznych, Amsterdam–Warszawa.
- DIRKS N., 1992, *Colonialism and Culture (Introduction)*, [in:] N. Dirks (ed.), *Colonialism and culture*, University of Michigan Press, Madison.
- DOMAŃSKA E., 2008, *Badania postkolonialne*, [w:] L. Gandhi, *Teoria postkolonialna. Wprowadzenie krytyczne*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- EVANS M., INGRAM L.-A., MACDONALD A., WEBER N., 2009, *Mapping the "Global Dimension" of Citizenship Education in Canada: The Complex Interplay of Theory, Practice and Context*, [in:] *Citizenship Teaching and Learning*, 2 (5), <http://www.citized.info/pdf/eJournal/5%202%20final.pdf#page=23>, pobrano: 12.05.2014.
- FUJIKANE H., 2003, *Approaches to Global Education in the United States, the United Kingdom and Japan*, [in:] *International Review of Education – Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1–2 (49).
- GOLKA, M., 2008, *Socjologia kultury. Wykłady z socjologii*, t. 5, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- HICKS D., 2001, *Re-Examining the Future: The Challenge for Citizenship Education*, *Educational Review* 3 (53).
- HICKS D., 2003, *Thirty Years of Global Education: A Reminder of Key Principles and Precedents*, *Educational Review*, 3 (55).
- JASIKOWSKA K., 2011, *Globalna edukacja – wyzwanie dla systemu oświaty i nauki w globalnym świecie*, *Kultura – Historia – Globalizacja*, 10, <http://www.khg.uni.wroc.pl>, pobrano: 28.08.2014.
- JASIKOWSKA K., 2013, *Edukacja na rzecz globalnego obywatelstwa: historia idei i współczesne problemy*, *Kultura – Historia – Globalizacja*, 14 (<http://www.khg.uni.wroc.pl>, pobrano: 11.05.2014).
- KEMPNY M., 1998, *Globalizacja*, [w:] Y. Bokszański, A. Kojder i in. (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. I, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- KIRKWOOD T.F., 2001, *Our Global Age Requires Global Education: Clarifying Definitional Ambiguities*, *The Social Studies*, 1 (92).
- KRUSZELNICKI W., 2010, *Antropologia i kolonializm, czyli o kulturowo-politycznym uwikłaniu reprezentacji*, *Kultura i Historia*, 17, www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl, pobrano: 09.04.2014.
- KULETA-HULBOJ M., 2005, *Edukacja międzykulturowa: problemy definicyjne*, *Auxilium Sociale*, 2.
- KULETA-HULBOJ M., 2013, *Międzynarodowe seminarium naukowe „Akademia a problematyka globalna”*, *Pedagogika Społeczna*, 4 (50).

- ŁOMNY Z. (red.), 1996, *Budowa zaufania międzynarodowego celem edukacji globalnej. O pokojowy start ludzkości w XXI wiek: materiały z II Międzynarodowego Interdyscyplinarnego Sympozjum Opole 95*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- MARKOWSKA-MANISTA U., NIEDŹWIEDZKA-WARDAK A., 2012, *Istota edukacji globalnej jako źródło problemów – z doświadczeń Polski*, [w:] H. Ciążela, W. Tyburski (red.), *Odpowiedzialność globalna i edukacja globalna. Wymiary teorii i praktyki*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- MARKOWSKA-MANISTA U., NIEDŹWIEDZKA-WARDAK A. (red.), 2013a, *Edukacja globalna w nauczaniu uczniów i uczennic ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Chrześcijańska Służba Charytatywna, Warszawa, www.chsch.pl, pobrano 27.02.2014.
- MARKOWSKA-MANISTA U., NIEDŹWIEDZKA-WARDAK A., 2013b, *Refleksje dotyczące współczesnych interdyscyplinarnych problemów pedagogiki: na przykładzie nurtu edukacji globalnej*, [w:] Z. Szarota, F. Szlosek (red.), *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Radom.
- MARSHALL H., 2005, *Developing the Global Gaze in Citizenship Education: Exploring The Perspectives of Global Education NGO Workers in England*, *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 2 (1), <http://www.citized.info/ejournal/Vol%201%20Number%202/011.pdf>, pobrano: 10.05.2014.
- MARSHALL H., 2007, *Global Education in Perspective: Fostering a Global Dimension in an English Secondary School*, *Cambridge Journal of Education*, 3 (37).
- MCCLOSKEY S., 2010, *Wprowadzenie: przededefiniowanie pojęć rozwoju w zmiennej sytuacji globalnej gospodarki*, [w:] G. McCann, S. McCloskey (red.), *Lokalnie – globalnie. Kluczowe zagadnienia studiów nad rozwojem*, Polska Akcja Humanitarna, Warszawa.
- MCEWAN Ch., 2009, *Postcolonialism and Development*, Routledge (Routledge perspectives on development), London–New York.
- MELOSİK Z., 1989, „Edukacja skierowana na świat” – ideał wychowawczy XXI wieku, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3(133).
- MELOSİK Z., 1994, *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, IHNOiT, Warszawa.
- MINCER T., 2013, *Na ile globalna jest edukacja globalna?*, *Kultura – Historia – Globalizacja*, 14, <http://www.khg.uni.wroc.pl>, pobrano: 11.05.2014.
- Regulamin konkursu „Edukacja globalna 2014”*, Ministerstwo Spraw Zagranicznych, http://www.polskapomoc.gov.pl/files/Aktualnosci2014/EG2014/Regulamin_EG2014.pdf, pobrano: 12.05.2014.
- MINOW M., 1990, *Making All The Difference. Inclusion, Exclusion, And American Law*, Cornell University Press, Ithaca.
- MUNCK R., 1999, *Dependency and Imperialism in the New Times: A Latin American Perspective*, *European Journal of Development Research*, 1 (11).
- MUNDY K., MANION C., 2008, *Global Education in Canadian Elementary Schools: An Exploratory Study*, *Canadian Journal of Education*, 4 (31).
- NAUMIUK A., 2010, *Edukacja obywatelska*, [w:] T. Pilch i in. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Suplement A–Ż*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- NIKITOROWICZ J., 2003, *Edukacja globalna*, [w:] T. Pilch i in. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- O’LOUGHLIN E., WEGIMONT L., 2009, *Edukacja globalna w Polsce. Europejski proces partnerskiego przeglądu edukacji globalnej: krajowy raport na temat edukacji globalnej w Polsce*, Ministerstwo Spraw Zagranicznych RP, GENE Global Education Network Europe, Warszawa, Amsterdam.
- OSLER A., VINCENT K., 2002, *Citizenship and the Challenge of Global Education*, Trentham Books, Stoke on Trent.

- PAYNE A., PHILLIPS N., 2011, *Rozwój*, przeł. M. Dera, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- PIKE G., 2000, *Global Education and National Identity: In Pursuit of Meaning*, Theory Into Practice, 2 (39).
- PIKE G., SELBY D., 1988, *Global Teacher, Global Learner*, Hodder & Stoughton, London.
- Raport z procesu międzysektorowego na temat edukacji globalnej*, 2011, Grupa Zagranica, Warszawa, http://www.zagranica.org.pl/sites/zagranica.org.pl/files/attachments/Dokumenty/Ministerialne/raport_z_procesu_miedzysektorowego_eg.pdf, pobrano: 12.05.2014.
- RUDNICKI P., 2012, *Działanie jako forma oporu wobec ideologii dominujących*, [w:] P. Rudnicki, M. Starnawski, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Władza, sens, działanie. Studia wokół związków ideologii i edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- RUTKOWIAK J., 1995, *Nauczyciel wobec wyzwań demokracji*, [w:] J. Żebrowski (red.), *Edukacja a społeczeństwo obywatelskie. Z teorii i praktyki demokratyzacji polskiej szkoły*, Wydawnictwo Gdańskie, Gdańsk.
- SCHATTLE H., 2008, *Education for Global Citizenship: Illustrations of Ideological Pluralism and Adaptation*, Journal of Political Ideologies, 1 (13).
- SCHEUNPFLUG A., ASBRAND B., 2006, *Global Education and Education for Sustainability*, Environmental Education Research, 1 (12).
- SELBY D., 2004, *The Signature of the Whole. Radical Interconnectedness and Its Implications for Global and Environmental Education*, ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 4 (27), http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=6152, pobrano: 10.05.2014.
- SELBY D., 2005, *Responding to globalisation and the global condition. Technocratic skills or normative ideals for transformation? A critique of Douglas Bourn's conception of global education*, ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 1 (28), http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=6116, pobrano: 10.05.2014.
- SHULTZ L., 2007, *Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings*, Alberta Journal of Educational Research, 3 (53).
- STOREY A., 2010, *Mierzenie rozwoju społecznego*, [w:] G. McCann, S. McCloskey (red.), *Lokalnie – globalnie. Kluczowe zagadnienia studiów nad rozwojem*, przeł. K. Makaruk, T. Krzyżanowski, Polska Akcja Humanitarna, Warszawa.
- WOJNAR I., 2000, *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- WOSIŃSKA W., 2008, *Oblicza globalizacji*, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot.

Some remarks on the heterogeneity of global education

This article contributes to the debates on global education. Its aim is to analyze the field of global education and to critically reflect upon its theoretical fundamentals. This article indicates numerous conceptual and theoretical dilemmas concerning the field of global education, such as the notions of culture, development, global citizenship and global citizenship education. The article finishes with a conclusion about the heterogeneity of global education being the result of its different theoretical assumptions, pedagogical traditions, ideological beliefs and major goals being advocated for it.

Keywords: *global education, global citizenship education, global citizenship, development education*