

Paweł ZIELIŃSKI

Główne dylematy i problemy edukacji globalnej

Tworzenie się „jednego świata” czy jednego społeczeństwa na skutek procesów prowadzących do coraz większej współzależności i integracji państw, społeczeństw, gospodarek i kultur nazywane jest globalizacją¹. To zróżnicowane i wielowątkowe zjawisko może powodować i stwarza nowe, nieprzewidywalne formy ryzyka², wzrost nierówności społecznych w skali globu i lokalnej, znikanie kategorii państwa narodowego, wzrost tempa komunikacji w oparciu o zaawansowane technologie informacyjne, uniformizację i uproszczenie kultury, wzrost znaczenia ponadnarodowych korporacji³, uczynienie gospodarki ogólnoswiatową, rozpowszechnienie się konsumpcyjnego stylu życia i podporządkowanie mu ideałów wychowania i celów edukacji.

Wszystkie wymienione i inne zjawiska powiązane z globalizacją są podejmowane w osobnym dyskursie pedagogicznym, który lokuje się zazwyczaj w ramach edukacji globalnej. Sama edukacja globalna została w niniejszym artykule potraktowana jako przede wszystkim nurt teoretyczny i ideologia wychowawcza, jak to ujęli Bogusław Śliwerski i Stefan Wołoszyn, oraz jako nowy nurt refleksji filozoficznej nad edukacją, którego źródłem jest proces globalizacji światowej w różnych dziedzinach, jak to przedstawił Jerzy Nikitorowicz⁴.

B. Śliwerski dokonując przeglądu współczesnych prądów i kierunków pedagogicznych na świecie i w Polsce, zaprezentował również ich ujęcie według S. Wołoszyna, które jest najbardziej rozbudowane spośród wszystkich przytoczonych klasyfikacji. Wśród ośmiu nowych nurtów ostatnich dziesięcioleci XX

¹ M. Kempny, *Globalizacja*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 1: A–J, red. Z. Bokszański, A. Kojder, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998, s. 241.

² D. Walczak-Duraj, *Podstawy współczesnej socjologii*, Omega-Praxis, Pabianice 2006, s. 261.

³ P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Znak, Kraków 2005, s. 93.

⁴ J. Nikitorowicz, *Edukacja globalna – globalna – lokalna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1: A–F, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 918.

wieku Wołoszyn wymienił edukację globalną⁵. Śliwerski przytaczając osiemnaście prądów i kierunków pedagogicznych według Wołoszyna, oparł się na wydaniu drugim (poszerzonym) jego monografii pt.: *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*. Główne tezy edukacji globalnej zawarte w opracowaniu Wołoszyna jak i innych uczonych zostały zaprezentowane szczegółowo dalej w postaci dylematów i problemów, którymi zajmuje się ta edukacja.

Pojęcie dylematu (gr. *dilēmma*, D. *dilēmmatos*, czyli „alternatywa”) ma różne, nieco odmienne od siebie eksplikacje. *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych* Władysława Kopalińskiego oprócz wyjaśnienia odwołującego się do logiki podaje następującą eksplikację: jest to „kłopotliwa sytuacja wymagająca trudnego wyboru między dwiema przykrymi możliwościami, problem, alternatywa”⁶. Z kolei *Słownik języka polskiego* pod redakcją Witolda Doroszewskiego tłumaczy pojęcie dylematu nieco inaczej, dylemat to „sytuacja, okoliczności wymagające trudnego wyboru między dwiema różnymi możliwościami; alternatywa, problem”⁷. Można zauważyć, że główna różnica w przedstawionych eksplikacjach dotyczy bliższego określenia samych możliwości wyboru, pierwsze stanowisko wskazuje na „przykre możliwości”, a drugie na „różne możliwości” wyboru. W tym artykule dylemat będzie rozumiany w myśl drugiej eksplikacji: sytuacji powiązanej z edukacją, wymagającej dokonania trudnego wyboru między dwiema różnymi możliwościami, niekoniecznie przykrymi.

W ogólnym rozumieniu edukacji globalnej zjawisko globalizacji wciąż przyczynia się do powstawania nowych zadań i wyzwań dla edukacji, o zasięgu kontynentalnym i globalnym. Dotyczą one kwestii społecznych, np. nierówności społecznych, praw człowieka, zjawisk nierównomiernego podziału dochodu, nierównego dostępu i korzystania z zasobów planety, w tym dostępu do wody, żywności, bogactw naturalnych, ale również dostępu do wiedzy, ponadto zagrożeń: ekologicznych, wojnami, konsumpcyjnym stylem życia, problemami wynikłymi z migracji ekonomicznej i politycznej itd. Na tle tych zjawisk edukacja globalna staje się koncepcją umiędzynarodowienia edukacji w celu wyposażenia zwłaszcza młodego pokolenia w wiedzę na ten temat, przekazania wartości: tolerancji, dialogu międzykulturowego, wolności, prawa do samostanowienia, posiadania własnego światopoglądu, w tym poglądów politycznych, społecznych, związanych z duchowością i innych.

⁵ B. Śliwerski, *Wstęp*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 191.

⁶ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, pierwsze wydanie w Internecie, De Agostini Polska, adres: <http://www.slownik-online.pl/kopalinski/C43FF67D6E7F29A3412565BA0025D512.php>, stan z 14.12.2011.

⁷ *Słownik języka polskiego*, t. 1–11, red. W. Doroszewski, przedruk elektroniczny: Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.

Deklaracja edukacji globalnej z Maastricht (ang. *The Maastricht Global Education Declaration*)⁸ zawiera postulaty otwarcia się na problemy współczesnego świata, rozwoju „świadomości globalnej”, czyli uświadomienia ludziom konieczności działań na rzecz większej sprawiedliwości, równości i przestrzegania praw człowieka dla wszystkich ludzi na świecie. W jej kontekście mówi się o edukacji: rozwojowej, międzykulturowej, o prawach człowieka, dla pokoju i zapobiegania konfliktom, dla społeczności zrównoważonej itp.

W rozumieniu pedagogicznym według S. Wołoszyna edukacja globalna (planetarna) jest „najbardziej głośnym przyszłościowym wyzwaniem pedagogicznym, przewyższającym tradycyjnie dominującą perspektywę narodową czy państwową na rzecz zintegrowanego pokojowego współżycia ludzkości w perspektywie międzynarodowej i międzykontynentalnej”⁹. Zdaniem tego autora w ostatnich latach (XX wieku) zaznaczył się wielki, choć zróżnicowany, rozwój cywilizacyjny całej wspólnoty ludzkiej, spowodowany przez rozwój nauki i techniki, powodujący globalizację zjawisk społecznych, politycznych, gospodarczych, kulturalnych, ekologicznych oraz innych, a w rezultacie potrzebę myślenia w kategoriach globalnych¹⁰.

W różnych pracach, w tym w wydanej w 1968 roku książce *Wojna i pokój w globalnej wiosce*¹¹ Herbert Marshall McLuhan (1911–1980), kanadyjski kontrowersyjny teoretyk mediów i komunikacji, ale też „guru popkultury” lat sześćdziesiątych, przedstawił świat jako „globalną wioskę”. Termin ten pojawił się u niego już w 1962 roku w książce: *Galaktyka Gutenberga*¹², w której wskazał na nowy trend we współczesnym świecie, gdy masowe media elektroniczne przekraczają granice czasu i przestrzeni, umożliwiając ludziom komunikowanie się ze sobą na ogólnoswiatową skalę, sprowadzając świat do „globalnej wioski” (ang. *global village*). Je-

⁸ Na stronie Ministerstwa Spraw Zagranicznych Rzeczypospolitej Polskiej znalazłem stosowny akapit wprowadzający w problematykę wspomnianej Deklaracji: „W listopadzie 2002 r., zwołany w Maastricht Europejski Kongres Edukacji Globalnej, za pomocą tzw. Deklaracji z Maastricht nakłonił przedstawicieli rządów, parlamentów, samorządów i organizacji społeczeństwa obywatelskiego Państw Członkowskich Rady Europy do zaangażowania się w sprawę zwiększenia poparcia dla Edukacji Globalnej. Do uzgodnionych środków zalicza się, między innymi, rozwój (bądź wzmocnienie) krajowych planów działania na rzecz edukacji globalnej i zwiększenie finansowania oraz integrację edukacji globalnej z systemami edukacyjnymi wszystkich szczebli”. Cytat za: *Europejska Konferencja dot. Podnoszenia Świadomości i Edukacji Rozwojowej na rzecz Solidarności Północy i Południa*, strona internetowa MSZ RP, adres: <http://www.msz.gov.pl/Europejska,Konferencja,dot.,Podnoszenia,Swiadomosci,i,Edukacji,Rozwojowej,na,rzecz,Solidarnosci,Polnocy,i,Poludnia,1773.html>, stan z 14.12.2011.

⁹ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, wyd. 2 poszerzone, Dom Wydawniczy „Strzelec”, Kielce 1998, s. 145.

¹⁰ Tamże.

¹¹ H.M. McLuhan, F. Quentin, *War and peace in the global village*, McGraw Hill Book Company, New York, Toronto 1968.

¹² H.M. McLuhan, *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*, University of Toronto Press, Toronto 1962.

go zdaniem rewolucja wiążąca się z upowszechnieniem druku zapoczątkowała zmianę na znacznie większą skalę, powołującą do życia państwa narodowe i nacjonalizm, ale też upowszechnienie się idei indywidualizmu i dominacji racjonalizmu nad innymi sposobami postrzegania świata. W dłuższej perspektywie czasowej doszło też do uniformizacji i standaryzacji kultury. Według autora sam środek przekazu staje się przekazem, każda nowa technologia, a zwłaszcza przełom technologiczny stanowi przełom w człowieku, dziejący się najpierw przez zmianę proporcji zmysłów lub wzorców percepcji, a nie na poziomie opinii lub koncepcji¹³. Zainteresowanie dziełami McLuhana ponownie wzrosło w latach dziewięćdziesiątych wraz z upowszechnieniem się Internetu i *World Wide Web*, czyli w kolejności: ogólnoświatowej sieci komputerowej (ang. *inter-network* – „między-sieć”) oraz usługi internetowej opartej na otwartych, publicznie dostępnych standardach (ang. *World Wide Web* – „sieć ogólnoświatowa”, spotykane skróty: Web i WWW). Niektórzy badacze w ostatnich latach zaczęli zastanawiać się, czy zachodząca obecnie rewolucja cyfrowa nie przynosi również rewolucyjnych zmian w postrzeganiu przez człowieka świata oraz w jego działalności, jak wskazywał w latach sześćdziesiątych McLuhan. Co interesujące, same początki Internetu sięgają również tego okresu.

Wracając do poglądów Wołoszyna związanych z edukacją globalną, uczony ten przedstawił jej zagadnienia również w postaci antynomii praktycznej, gdy warunki realizacji założonych celów wzajemnie się wykluczają. Wołoszyn dociekał odpowiedzi na – jak to napisał – „kardynalne pytanie pedagogiczne”: „jak – godząc się na wyzwania i konieczności dzisiejszego globalizmu – unikać presji i groźby globalnego zmaterializowania cywilizacji ducha: wąsko – pragmatycznie i utylitarystycznie – pojętej zewnętrznej cywilizacji konsumpcyjnej?”¹⁴. Pojawia się tutaj dylemat dokonania wyboru w sytuacji edukacji globalnej między kulturowaniem wartości cywilizacji i kultury zorientowanej konsumpcyjnie oraz kulturowaniem wartości cywilizacji i stylu życia o orientacji „prawdziwie wewnętrznie humanistycznej”, opartej na potrzebie budowania i ochrony, zarówno w jednostce, jak i w ludzkości „humanistycznej tkanki ludzkiej”¹⁵. Jest to w istocie pytanie o nowy ideał wychowawczy XXI wieku, czy i jaka edukacja globalna będzie upowszechnianym ideałem wychowawczym w XXI wieku?¹⁶. Przy prezentacji tych poglądów uczonego wyraźnie widać, że pedagogika, a w szczególności teoria wychowania, może wskazać na taki ideał wychowawczy XXI wieku, który pielęgnowałby wspomnianą „humanistyczną tkankę ludzką”¹⁷. Inna sprawa, wy-

¹³ H.M. McLuhan, *Zrozumieć media: Przedłużenia człowieka*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 2004, s. 50.

¹⁴ S. Wołoszyn, dz. cyt., s. 146.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże, s. 147.

¹⁷ Określenie użyte w raporcie Komitetu Prognoz PAN. Por.: *W perspektywie roku 2010*, 1995. Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN: *Droga do roku 2010*. Raport w sprawie opracowania długofalowej strategii rozwoju Polski na okres 15 lat. Opr. J.Z. Holzer i in.

rażnie dostrzegana z perspektywy upływu kilkunastu lat od przedstawienia wspomnianej tezy przez Wołoszyna, to wykorzystanie raportów i opracowań pedagogicznych (jak wymieniony w przypisie 17) przez politycznych decydentów. Jak wskazał Robert Kwaśnica, ci nie są nawet zainteresowani uwzględnieniem opinii naukowców-pedagogów, których pomija się na przykład w składzie zespołu do spraw strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce, polegając jedynie na głosach ekonomistów i osób bez naukowego przygotowania¹⁸. Wciąż jednak aktualna jest teza dotycząca uzgodnienia celów polskiej edukacji i przywrócenia rangi wychowaniu moralnemu, jak to podkreślił z kolei Zbigniew Kwieciński¹⁹.

Zasadniczy problem postawiony na gruncie pedagogiki przez S. Wołoszyna był również podejmowany przez innych pedagogów. Andrzej Szyszko-Bohusz pisał o globalnym kryzysie wartości etycznych, pociągającym za sobą stałe zagrożenie wojną i terroryzmem, różnymi epidemiami, klęskami głodu i nędzy oraz kryzysem ekologicznym wynikającym z zachłannego rabowania na coraz większą skalę zasobów naturalnych Ziemi. Jego zdaniem głównym źródłem zagrożenia autodestrukcją jest „głęboki rozdźwięk między postępem naukowym i technicznym a poziomem etycznym, społeczno-moralnym populacji globu, zwłaszcza zaś decydentów, przywódców państw, ekonomistów, polityków, fanatyków religijnych wykorzystujących cynicznie naiwnych wyznawców religii dla aktów terroru w imię «szczytnych ideałów». Obserwowane na całym świecie starcia i konflikty między zwolennikami postępujących procesów globalizacji oraz ich przeciwnikami są wynikiem utraty wiary szerokich mas ludności w czyste intencje polityków i ekonomistów dbających przede wszystkim o własne, partykularne interesy, nierzadko kosztem krzywdy i wyzysku ludzi najbiedniejszych, państw i narodów zacofanych, zadłużonych, opóźnionych w rozwoju ekonomicznym, technicznym, naukowym i kulturowym”²⁰. Wspomniane w cytacie konflikty społeczne, jak pisał Janusz Sztumski, to różne zjawiska, „w których przejawiają się elementy zmagania lub nawet ostrej walki, jakie mają miejsce zarówno między poszczególnymi ludźmi, jak też pomiędzy dowolnie wielkimi ich zbiorami”²¹. Zdaniem A. Szyszko-Bohusza zagrożone wartości to: cześć dla Stwórcy wszechrzeczy, dążenie do prawdy, dobra i piękna, bezinteresowna miłość i pomoc człowiekowi w potrzebie, realizacja prawa człowieka do życia,

¹⁸ Omówienie konferencji dziekanów wydziałów pedagogicznych polskich uczelni wyższych, opr. B. Śliwerski, „Elektroniczny Biuletyn Zespołu Teorii Wychowania przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN” 2011, nr 19.

¹⁹ Tamże.

²⁰ A. Szyszko-Bohusz, *Spoleczno-moralne oraz ideologiczne źródła kryzysu gospodarczego cywilizacji naukowo-technicznej w dobie globalizacji a działania prewencyjne*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2009, nr 2, t. 1, s. 261.

²¹ J. Sztumski, *Konflikty społeczne i negocjacje jako sposoby ich przewycięzania*, Wydawnictwo Wydziału Zarządzania Politechniki Częstochowskiej, Częstochowa 2000, s. 9.

wolności, wszechstronnego rozwoju, a także do twórczej aktywności, zapewnienia możliwości pracy i poczucia bezpieczeństwa²².

W związku z tymi rozważaniami można postawić kolejny dylemat edukacji globalnej: czy w celach i treściach edukacji jako zaplecza dla niej należy uwzględnić wartości modelu społeczeństwa konsumpcyjnego, czy też konserwacyjnego i ewentualnie którego typu? Czy mają dominować wartości „ekskluzjonistyczne”, czy „głębokoekologiczne”?²³ Jakiego rodzaju świadomość ekologiczna ma być formowana: marnotrawna, redukująca marnotrawstwo, selektywnie oszczędzająca, rygorystycznie oszczędzająca, a może głęboko ekologiczna?²⁴

Pisząc o orientacji globalnej, Wołoszyn zwrócił uwagę na potrzebę „nowego rozumienia” podstawowych kategorii pedagogicznych, dotychczas opierających się na orientacji tradycyjnej edukacji – narodowocentrycznej. Pojawia się tutaj dylemat rozumienia i wdrażania w procesie chociażby akademickiej edukacji pedagogów podstawowych kategorii pedagogicznych jako zorientowanych „narodowo” lub „globalnie”. Chodzi tu o kształcenie „obywatela ojczyzny” lub „obywatela świata”²⁵.

Kolejny dylemat, wskazany przez Wołoszyna w nawiązaniu do prac Zygmunta Łomnego, dotyczy lansowania filozofii przemocy w wychowaniu globalnym lub „propagowanie idei budowy ładu w świecie poprzez eliminację przemocy i tworzenie pozytywnego i sprawiedliwego pokoju jako naturalnego prawa, gwarantującego autonomiczny rozwój tak niepoliczalnie zróżnicowanej społeczności świata”²⁶. Pojawia się tutaj z jednej strony ideał wychowania odwołujący się do zasady: *homo homini lupus* (łac. „człowiek człowiekowi wilkiem”), a z drugiej – *homo fidens* (łac. „człowiek ufny”, od łac. *fides, fiducia* – „ufność, zaufanie”). Rozszerzenie tej formuły na grupy etniczne, społeczeństwa i państwa, mimo iż wydaje się dziś wciąż utopijne, jest możliwym do wyobrażenia i przyjęcia ideałem wychowania, który realizowany w praktyce może zapewnić przetrwanie ludzkości i jej integrację²⁷. Do idei tych nawiązuje światowy ruch na rzecz uniwersalizmu koordynowany przez International Society for Universalism, towarzystwo powstałe w 1989 roku w Bostonie z inicjatywy amerykańskich i polskich uczonych, mające też swe stowarzyszenia krajowe. Organizowane przez ruch badania i kongresy dotyczą edukacji w zakresie „samowiedzy

²² A. Szyszko-Bohusz, *Świadomość i samoświadomość w pedagogice jako formacji intelektualnej – ku pedagogice wyższych stanów świadomości*, „Studia Humanistyczne” 2004, nr 4, s. 77.

²³ Por.: P. Zieliński, *Zespół GAMMA – Raport*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7: *V–Ż*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 894–895.

²⁴ Rodzaje świadomości ekologicznej opisałem w: P. Zieliński, *Wyzwanie ekologiczne: zmiana świadomości ekologicznej warunkiem ciągłości gatunku ludzkiego*, [w:] *Podstawy edukacji*, t. 2: *Ciągłość i zmiana*, red. A. Gofron, M. Adamska-Staroń, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 363–365.

²⁵ S. Wołoszyn, dz. cyt., s. 147.

²⁶ Tamże, s. 147.

²⁷ Tamże, s. 148.

ludzkości” związanej z ekologią, ekonomią, polityką, techniką, kulturą, potrzebnej do wypracowania uniwersalnych zasad etycznych, wzmacniających tendencje do współdziałania i jednoczenia się kontynentów, budowania kultury przeżycia cywilizacyjnego i pokoju w oparciu o metanoję (gr. *metanoein* – „przemiana”, chodzi tu o zmianę sposobu myślenia ludzi). W Polsce z ruchem uniwersalistycznym powiązane jest zwłaszcza środowisko naukowe Uniwersytetu Warszawskiego i innych wyższych uczelni, skupione wokół Polskiego Towarzystwa Uniwersalizmu i wydawanego przezeń pisma: „Dialogue and Universalism”, redagowanego przez profesorów: Janusza Kuczyńskiego, Jana Szczepańskiego i Leszka Kuźnickiego²⁸.

Również Irena Wojnar dostrzegła kształtowanie kultury pokoju jako zobowiązanie edukacyjne XXI wieku. Podobnie jak inni uczeni zwróciła uwagę na dzisiejsze zubożenie czy „moralny indyferentyzm, znieczulicę, konsumpcyjne modele życia”²⁹ jako wzmacniające i sankcjonujące różnorodną przemoc, umacnianie się „regresu człowieczeństwa”, jak to określił Konrad Lorenz, lub zjawisko „zagubionego człowieczeństwa”, jak to ujął Alain Finkielkraut³⁰. Początki pedagogiki pokoju dostrzegła w poglądach i działaniach Marii Montessori, a idee i zadania wychowania dla pokoju jako leżące u podstaw narodzin ideału UNESCO, zawarte w słynnej preambule do aktu konstytuowania się tej organizacji, z 1945 roku. Pedagogika pokoju jest nie tylko ideą, ale zadaniem do realizacji. Samemu kierunkowi patronował Albert Schweitzer, Karl Jaspers oraz Hermann Röhrs. Ten ostatni, reprezentujący niemiecką *Friedenpädagogik*, wykazywał, że jej tezy mają leżące u podstaw edukacji jednoczącej się Europy. Wywodził on „homo europeusa” z Aten, Rzymu i Jerozolimy, wskazując na trzy podstawowe kulturowe źródła i obszary wartości i zasad edukacyjnych, powiązanych z zaspokajaniem egzystencjalnych potrzeb człowieka, kształtowaniem przejrzystych norm prawno-państwowych oraz realizowaniem idei transcendencji w życiu religijnym. Wśród powtórzonych przez niego za Wilhelmem Flitnerem kryteriów europejskości znalazły się: zasada praworządności, rozdział kościoła od państwa, wolność sumienia, wolność od wszelkiego przymusu, autonomia ludzkiej osoby, niezależność człowieka od władzy politycznej³¹. Edukacja w duchu kultury pokoju ma opierać się na dialogu kultur. Wartości Raportu Komisji Europejskiej zostały uznane za podstawę edukacji w jednoczącej się Europie. Są one następujące: prawa człowieka/godność osoby ludzkiej, podstawowe swobody, demokratyczna prawomocność, pokój i odrzucenie przemocy jako środka do celu, poszanowanie innych ludzi, międzyludzka solidarność,

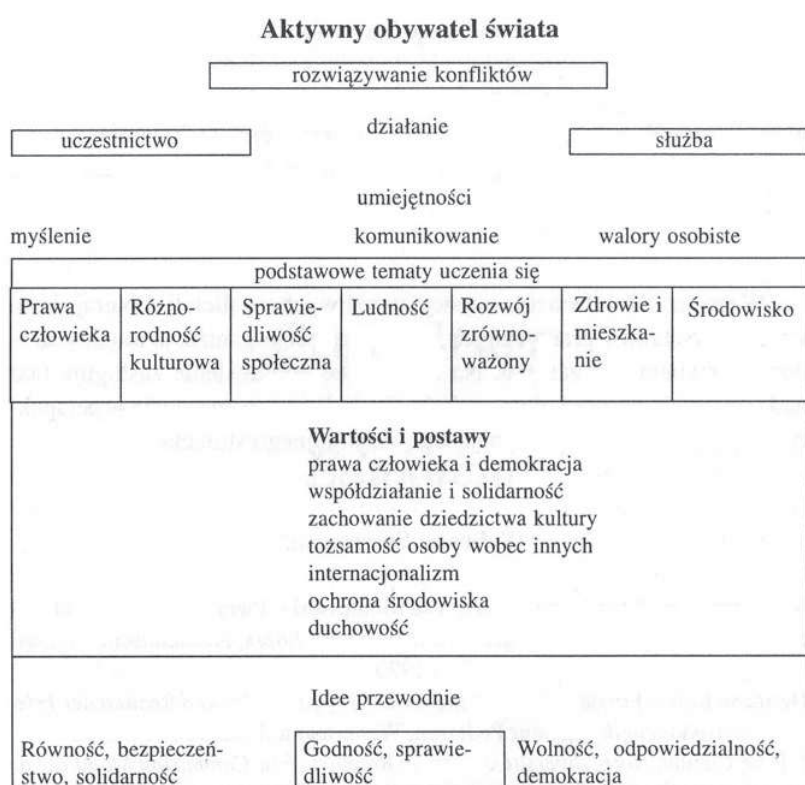
²⁸ Tamże oraz strona internetowa „Dialogue and Universalism”, adres: <http://www.dialogue.uw.edu.pl>, stan z 14.12.2011.

²⁹ I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 110.

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże, s. 113–115.

rozwój zrównoważony, równość szans, zasady myślenia racjonalnego – etyka dowodów podlegających sprawdzeniu, ochrona ekosystemu, odpowiedzialność jednostkowa³². W szkole wychowanie dla pokoju nie może być realizowane jako jeden przedmiot kształcenia, lecz jako podstawa do realizacji różnych kierunków i przedmiotów. Samo wychowanie dla pokoju polegałoby na „przekazywaniu uniwersalnych wartości i kształtowaniu trwałych postaw, a także na rozwijaniu umiejętności pozwalających uczniom stawać się czynnymi obywatelami we współczesnym świecie”³³, co szczegółowo obrazuje rysunek 1.



Rys. 1. Wartości, umiejętności i postawy „aktywnego obywatela świata” w wychowaniu dla pokoju w ujęciu I. Wojnar. Źródło: I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 121.

Kimon Valaskakis, jeden z twórców słynnego w latach siedemdziesiątych poprzedniego stulecia Raportu Instytutu Studiów nad Przyszłością GAMMA³⁴, podkreślającego potrzebę budowania społeczeństw konserwacyjnych, oszczę-

³² Tamże, s. 118–119.

³³ Tamże, s. 120.

³⁴ Por.: P. Zieliński, *Zespół GAMMA...*

dzających dobra natury, oraz zawierającego wizję społeczeństwa duchowego wzrostu jako alternatywę dla ideologii społeczeństw materialnego wzrostu i konsumpcji, już w XXI wieku zarysował program „Nowej Szkoły Ateńskiej”. Wychodzi ona twórczo naprzeciw głównym problemom współczesnego świata, wynikłym z postępującego zjawiska globalizacji. Uczony pisał: „Czy chcemy, czy nie, jesteśmy coraz bardziej Jednym Światem. Globalizacja jest faktem. Zaznacza się powstawanie współzależności we wszystkich dziedzinach: gospodarczych, technologicznych, społecznych, kulturowych i środowiskowych. Zarysowuje się konsensus co do tego, że globalizacja, jeśli będzie właściwie zarządzana, może być pozytywną siłą dla człowieka, ale jeśli nie, może mieć poważne negatywne skutki. Zarządzanie Światem odnosi się do zbiorowego wysiłku rządów, przedsiębiorstw sektora prywatnego i społeczeństw obywatelskich na rzecz wykorzystania pozytywnych efektów globalizacji i neutralizowania jej negatywnych skutków”³⁵. Oznacza to m.in. potrzebę budowania płaszczyzny porozumienia pomiędzy wszystkimi siłami społecznymi uwikłanymi w zjawisko globalizacji, a uczony, odwołując się do wzoru starożytnej Akademii Platońskiej, wskazał na potrzebę zaistnienia nowego rozstrzygnięcia w edukacji i powołania nowoczesnej „akademii dialogu”, w której różnice i konflikty będą dyskutowane w oparciu o racjonalne argumenty artykułowane przez traktowane równo strony dialogu.

S. Wołoszyn, pisząc o edukacji globalnej, wskazał na jeszcze jeden temat: olimpizmu i edukacji olimpijskiej. Idea olimpizmu przywrócona do życia przez Pierre’a de Coubertina ponad sto lat temu stała się, mimo uchybień w realizacji, przykładem realizowanej z powodzeniem edukacji globalnej. Stosowanie zasady *fair play*, „czystej gry”, która wyżej niż zwycięstwo w zawodach ceni uczciwość sportowca, jego godne zachowanie i świadczenie pomocy innym w razie potrzeby, wyraźnie wskazuje na jej humanistyczny wymiar. Jednak, jak można to odnaleźć w pracach Zofii Żukowskiej i A. Szyszko-Bohusza, nie jest ona zawsze respektowana. Pojawia się tu dylemat, czy wygrana lub zwycięstwo (przynoszące czasem wielkie profity materialne) jest celem, który należy za wszelką cenę osiągnąć, czy też ważniejszy jest sam trening sportowy i przebieg zawodów, w których rozwijają się i przejawiają najlepsze cechy humanistycznej osobowości sportowca? Wołoszyn wyraził nadzieję, ale też postawił pytanie: czy olimpizm w XXI wieku będzie „przykładem odpowiedzialnej globalnej humanistycznej siły edukacyjnej, wytyczającej drogi powszechnej pokojowej edukacji planetarnej i na innych obszarach działalności wychowawczej”³⁶?

Wśród dylematów edukacji globalnej dość wyraźnie w ostatnich latach zaznacza się jeszcze jeden, powiązany m.in. z jakością pracy nauczycieli akademickich z ich studentami oraz nauczycieli szkół niższego szczebla ze swoimi uczniami. Można go przedstawić następująco: czy edukacja doby globalizacji

³⁵ Cyt. za: P. Zieliński, *Wyzwanie edukacyjne: zmiana świadomości ekologicznej...*, s. 366.

³⁶ S. Wołoszyn, dz. cyt., s. 149.

realizuje i będzie realizować swoje cele w odwołaniu do wzorca „homo internetica”³⁷, czy „homo gutenberga”? Potrzeba tutaj pewnego wprowadzenia. Już w 1945 roku dr Vannevar Bush z MIT przewidział „erę cyfryzacji”. To właśnie ten uczyony zauważył, że ludzki mózg myśli „skojarzeniowo”, a nie „linearnie”, co wykorzystał w praktyce w 1992 roku Tim Berners-Lee, tworząc World-Wide Web. Szybko zaobserwowano, że wśród użytkowników Internetu, zwłaszcza młodszych, zaczęły występować kłopoty z koncentracją uwagi, ale też inne niekorzystne objawy, jak uzależnianie się od Internetu i spędzanie w sieci wiele godzin na dobę. Być może zaznaczył się proces opisywany przez H.M. McLuhana, dotyczący zmiany wzorców percepcji w związku z dominacją nowego medium informacyjnego. Pojawiło się też pytanie: co jest podstawowym źródłem wiedzy w procesie nauczania, książka czy Internet? Jest to sytuacja podobna jak z lekarzem: czy zaufalibyśmy lekarzowi, który swą wiedzę opiera na Internecie, czy też gdy jest ona uzyskana w tradycyjnym, opartym na książkach, procesie kształcenia uniwersyteckiego? Czy oddalibyśmy własne dzieci w ręce pedagogów, opierających swą edukację na wiedzy zaczerpniętej z Internetu, czy też na wiedzy opierającej się na gruntownym studiowaniu książek pedagogicznych? Podobnie jest z edukacją akademicką w ogóle, z kształceniem ludzi innych profesji, nie tylko pedagogów. Jednak problem sięga jeszcze głębiej. W świetle badań prof. Davida Nicholasa z University College w Londynie³⁸, który przebadał 100 osób w pięciu kategoriach wiekowych (12–13 lat, 17–18, 25–34, 45–54, 65–74), często korzystających z Internetu, biorąc pod uwagę sposób korzystania z WWW oraz tryb pozyskiwania i przetwarzania informacji, okazało się, że młode generacje (zwłaszcza dwie pierwsze kategorie wiekowe) „skaczą” po stronach, używając jedynie namiastki wiedzy. Wyraźnie u nich zaznacza się myślenie skojarzeniowe, a osłabia myślenie linearne. Inaczej jest w przypadku starszych generacji, które mniej „skaczą”, a częściej korzystają z kilku wypróbowanych, miarodajnych źródeł internetowych, wczytują się w informacje i śledzą powiązania logiczne. Zaznaczyły się więc, piszę w pewnym uproszczeniu, dwa sposoby sięgania po informacje: „homo internetica”, który wyraźnie rezygnuje z korzystania z książek na rzecz Internetu, ale też przetwarza informacje powierzchownie, dokonując czasem wielu „skoków” w jej poszukiwaniu, oraz „homo gutenberga”, który korzysta z Internetu podobnie jak z książek, wnikając w głąb

³⁷ Termin wykorzystany również w znanym filmie dokumentalnym z 2010 r. *The Virtual Revolution*, w jego części 4. pt.: *Homo interneticus*, wyemitowanym w Polsce w 2011 r. przez telewizję Planet. Część 4, będąca dla mnie inspiracją do poruszenia w wymiarze pedagogicznym prezentowanych w filmie zjawisk społecznych i psychologicznych powiązanych z Internetem, zawiera więcej szczegółowych informacji dotyczących zagadnień poruszanych w tej części artykułu.

³⁸ Autora projektu badawczego zrealizowanego wraz z BBC Television, pt.: *The digital revolution: information seeking experiments with young people*, 2009–2011. Zob.: D. Nicholas, I. Rowlands, D. Clark, P. Williams, *Google Generation II: web behaviour experiments with the BBC*, „Aslib Proceedings” 2011, nr 63 (1), s. 28–35.

przekazu i ceniąc sobie nieliczne, ale za to dopracowane merytorycznie źródła wiedzy. Niestety, nowe pokolenia to najczęściej „homo interneticus”, w związku z czym pojawia się kolejne, ważne również z pedagogicznego punktu widzenia pytanie, czy czasem nie dochodzi tutaj na masową skalę do zahamowania rozwoju struktur refleksyjnych związanych z myśleniem współczesnego człowieka oraz jego potencjału wyobraźni (przekaz multimedialny jest zazwyczaj „gotowy”, zamknięty, w przeciwieństwie do książkowego), a tym samym, czy nie dochodzi do naruszenia i zahamowania rozwoju postaw refleksyjnych i wyższych struktur moralnych u człowieka?

Są i inne kwestie, spośród których można wskazać na problem, czy „wirtualne” znajomości zaspokajają w sposób wymierny ludzką potrzebę życia społecznego i nawiązywania bliższych relacji, gdyż okazuje się, że człowiek może „przepracować” w swoim życiu efektywnie kilkanaście bliższych relacji, ale nie kilkaset czy tysiące, jak to oferują *Facebook* i *Twitter*, a tym samym, czy uczestnicząc w internetowych ofertach nawiązywania bliskich znajomości przez portale społecznościowe, nie dochodzi do spłykania przyjaźni, którą uważa się za jeden z podstawowych filarów zdrowego społeczeństwa? Ponadto bardzo trudna i bolesna jest kwestia uwidaczniającego się na coraz większą skalę uzależnienia się już małych dzieci od Internetu, spędzających w sieci nawet po 18 godzin na dobę, powodującego u nich lęk, rozdrażnienie, rozdygotanie, a nawet agresję wobec rodziców i opiekunów próbujących ograniczyć im korzystanie z Internetu, czy nie wytwarza się tu na masową skalę ludzi chorych i infantylnych? Czy nie jest to koniec znanego nam społeczeństwa, kultury i wartości w nich funkcjonujących? I co pojawi się w zamian? Podobne pytania stawiają polscy naukowcy, autorzy tekstów zawartych w pracy naukowej: *Homo interneticus*?³⁹.

Jak pisał J. Nikitorowicz, z edukacją globalną wiąże się edukacja globalna, ukazująca wzajemne zależności pomiędzy światem globalnym i lokalnym, pomiędzy globalizacją a terytorializacją, pomiędzy wolnością działania a redystrybucją suwerenności, w istocie stronami tego samego procesu⁴⁰, w którym zarówno pedagog, ale też każdy człowiek musi dokonywać wyborów. Sama edukacja globalna traktowana jest niekiedy jako edukacja wielokulturowa, a jej dylematy, zaprezentowane w tym artykule, wskazują na potrzebę rozważenia i wprowadzenia do współczesnej edukacji w większym stopniu „kategorii dialogu, pluralizmu kulturowego, świadomości międzykulturowej”⁴¹, by „modyfikować narosłe mity, uprzedzenia, stereotypy i jednocześnie upowszechnić potrzebę zauważania i poznawania odmienności, zrozumienia i współpracy z nimi, wzajem-

³⁹ *Homo Interneticus? Etnograficzne wędrówki w głąb Sieci*, red. E.A. Jagiełło, P. Schmidt, Lublin 2010, dostępnej pod adresem: <http://wiedzaiedukacja.eu/wp-content/uploads/2010/12/Homo-Interneticus.pdf>, stan z 14.12.2011.

⁴⁰ J. Nikitorowicz, dz. cyt., s. 920.

⁴¹ Tamże, s. 919.

nego udzielania wsparcia i pomocy”⁴². Wymienione dylematy urastają dzisiaj do rangi głównych problemów teorii wychowania oraz dotyczą wzorów myślenia i sposobów postępowania współczesnych ludzi, kształtowanych przez wiele źródeł oddziaływań, zarówno lokalnych, jak i w coraz większym stopniu globalnych.

Summary

The major dilemmas and problems of the global education

The author distinguished basic dilemmas and problems in the comparatively new pedagogical direction names the global education. In Polish scientists works, especially S. Wołoszyn and I. Wojnar, one can find row of theses of this education. Also in connexion to D. Nicholas investigations and H.M. McLuhans opinions can one seize next dilemma, who we create: „homo gutenbergs” or „homo interneticus”? Will education XXI age create the humanistic man or the infantile man?

⁴² Tamże.