



Joanna Kapica-Curzytek

Uniwersytet Zielonogórski

Kreowanie edukacji globalnej (planetarnej): utopijna iluzja czy rzeczywistość?

Człowiek dorosły, którego zainteresowania wykraczają poza zasięg własnego narodu, aby objąć całą ludzkość – staje się pełnym człowiekiem.

Larry Eisenberg: *Science*

Od edukacji regionalnej do edukacji planetarnej

Dokonujący się w szybkim tempie proces globalizacji, rozwój gospodarki, ekonomii, polityki i kultury na skalę ogólnoświatową upoważnia nas do tego, aby pytać o możliwość, istotę i sens edukacji globalnej (planetarnej) jako kolejnego (końcowego?) wymiaru i szczebla kształtowania tożsamości człowieka. Chodzi o edukację zorientowaną na problemy świata i próby ich rozwiązywania na poziomie ogólnoświatowym.

Idea edukacji planetarnej nie jest w polskiej pedagogice nowa. Dostrzegano ją już w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia, wyrażając jednocześnie troskę o przyszłe pokolenia i świat¹. W obecnej globalnej perspektywie rozwoju ludzkości upatruje się przynajmniej ideowego programu, wypełniającego misję humanistyczną i uniwersalistyczną. Jej najistotniejszymi cechami są: uniwersalizacja osoby człowieka, przy równoczesnym zachowaniu jego odmienności, kształtowanie całościowej gotowości ludzi do odpowiedzialnego i kompetentnego rozwiązywania

¹ *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Red. I. Wojnar, J. Kubin. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa, 1997.

problemów świata oraz pogłębianie solidarnościowego poczucia przynależności wszystkich mieszkańców Ziemi do jej ekosystemu².

Jawi się tu jednak kolejny dylemat, który celnie został ujęty przez Zygmunta Łomnego: „czy koncepcja edukacji planetarnej nie jest ideą zbyt abstrakcyjną, tylko romantycznym pomysłem, odległą i utopijną wizją?”³. Wydarzenia zachodzące po zamachu terrorystycznym z 11 września 2001 roku ujawniają głębokie, wręcz nieusuwalne różnice i pęknięcia między cywilizacjami i kulturami, co uniemożliwia udzielenie optymistycznej odpowiedzi na pytanie o sens edukacji planetarnej i uświadamia, że zanim to przedsięwzięcie zostanie wcielone w życie, trzeba będzie pokonać wiele barier. W celu ich przewycięzania warto i należy podejmować wysiłek. Widoczne jest to szczególnie wyraźnie na przykładzie istnienia Unii Europejskiej, społeczno-politycznego organizmu, którego utworzenie i funkcjonowanie stanowi precedens w historii ludzkości. To na terytorium UE po raz pierwszy stało się możliwe i realne pokojowe rozwiązywanie problemów mających swoje źródło w historii oraz wspólne podejmowanie decyzji dotyczących przyszłości wszystkich krajów należących do Unii. Choć dialog oraz poczucie solidarności i odpowiedzialności za losy Europy są nieraz wystawiane na ciężką próbę, to jednak wartości te są bez wątpienia na naszym kontynencie priorytetem. A przecież jeszcze pół wieku temu, z perspektywy doświadczeń dwóch wojen światowych oraz zimnej wojny, dzisiejsza koncepcja Unii Europejskiej też wydawała się abstrakcyjna, odległa, utopijna i nie do zrealizowania.

Wysiłek Europejczyków został doceniony w 2012 roku przez komitet Pokojowej Nagrody Nobla, który ustanowił jej laureatem Unię Europejską. Choć nie brakowało w reakcji na tę nagrodę głosów sceptycznych (a nawet prześmiewczych), wszystko to, za co została ona przyznana, nie jest w Europie fikcją. Unia Europejska otrzymała Pokojową Nagrodę Nobla za pomoc w „transformacji większości Europy z kontynentu wojny w pokojowy kontynent”⁴. W uzasadnieniu Komitet Nagrody Nobla podkreślił: „Unia i jej prekursorzy przez ponad sześć dekad przyczynili się do rozwoju pokoju, demokracji i praw człowieka w Europie”⁵. W odpowiedzi na informacje z Oslo przewodniczący Parlamentu Europejskiego Martin Schulz powiedział: „Ta Pokojowa Nagroda Nobla to nagroda dla

² Z. Łomny: *W kierunku kreacji edukacji planetarnej*. W: *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku...*, s. 344.

³ Z. Łomny: *W intencji przetrwania i rozwoju*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa, 1998, s. 153.

⁴ *UE laureatem Pokojowej Nagrody Nobla 2012*. Strona Parlamentu Europejskiego: <http://www.europarl.europa.eu/news/pl/headlines/content/20121012STO53551/html/UE-laureatem-Pokojowej-Nagrody-Nobla-2012> [dostęp: 18.10.2012].

⁵ Ibidem.

każdego obywatela Unii Europejskiej. UE pokojowo zjednoczyła kontynent i udało jej się pojednać zaciekle wrogów. Pomimo trudnych warunków ekonomicznych Unia jest miejscem stabilności, dobrobytu i demokracji”⁶.

Taki stan rzeczy w Europie nie wziął się znikąd. Od lat bowiem w krajach Unii Europejskiej wcielane są w życie koncepcje edukacji europejskiej, u której podstaw leży idea pokojowego współistnienia. Kreuje się europejski ideał wychowania⁷ i kształtuje tożsamość europejską. W ramach edukacji europejskiej promuje się model kontaktów międzyludzkich i międzynarodowych opierający się na dobrowolnej współpracy w przezwyciężaniu wykluczenia, anarchii, partykularyzmu, egoizmu oraz na rozwiązywaniu konfliktów poprzez dialog i negocjacje zamiast wyniszczającej konfrontacji zbrojnej. Zygmunt Bauman w swoich rozważaniach o Europie cytuje Tvetana Todorova, który do „ściśle europejskich wartości” zalicza: racjonalność, sprawiedliwość, i demokrację⁸. Te wartości są w edukacji europejskiej bardzo mocno akcentowane.

W nurcie edukacji swoje miejsce mają zarówno edukacja europejska, jak i międzykulturowa i regionalna, ich komponenty są wobec siebie komplementarne, co oznacza, że idee i treści nie wykluczają się wzajemnie, ale uzupełniają, służąc wzbogacaniu osobowości uczniów-wychowanków. Edukacja regionalna jest podstawą i punktem wyjścia kształtowania wielokulturowego społeczeństwa⁹, składają się na nią wartości i treści regionalne o charakterze ogólnoludzkim¹⁰. Wspiera także proces budowania tożsamości Europejczyka – człowieka świadomego walorów swojej kultury, ale jednocześnie otwartego na inność i odmienność. Celem edukacji europejskiej jest natomiast „ukształtowanie nowoczesnego, demokratycznego społeczeństwa sprawiedliwości i postępu, popartego bogactwem różnicowania kulturowego”¹¹.

Edukacja planetarna (globalna) mogłaby zatem zostać umiejscowiona w hierarchii komplementarnych wobec siebie, niewykluczających się wzajemnie kategorii: edukacja regionalna – międzykulturowa – planetarna. Jak zauważa Anthony Giddens, jednostki są dziś bardziej niż kiedykolwiek skłonne dostrzegać kwestie globalne. Świadomość globalna

⁶ Ibidem.

⁷ J. Nikitorowicz: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009, s. 238–240.

⁸ Z. Bauman: *Europa – niedokończona przygoda*. Przeł. T. Kunz. Wyd. 3. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2012, s. 189–192.

⁹ *Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 1995.

¹⁰ A. Zellma: *Edukacja regionalna a współczesne przemiany społeczne*. „Edukacja” 2001, nr 1, s. 21–33.

¹¹ J. Nikitorowicz: *Edukacja regionalna i międzykulturowa...*, s. 237.

kształtuje się w dwóch wymiarach. Po pierwsze, ludzie coraz wyraźniej zdają sobie sprawę, że odpowiedzialność społeczna nie kończy się na granicy państwowej, ale wybiega poza nią. Po drugie, świadomość globalna oznacza, że „ludzie coraz częściej sięgają do innych niż narodowe wyznaczników w formowaniu poczucia własnej tożsamości”¹². Jürgen Habermas rozumie świadomość zbiorową jako pewien konsens, dzięki któremu dopiero wytwarza się tożsamość odpowiedzialnej zbiorowości¹³. Jest to więc tożsamość ponadnarodowa, stanowiąca zupełnie nową jakość. Uobecnianie tożsamości ponadnarodowej (planetarnej) w działaniach składających się na ten dynamiczny proces otwiera nowe pola rozwoju możliwości (potencjalności) człowieka.

Czy zatem mogłoby się powieść wcielenie w życie ideałów kolejnego szczebla edukacji (obok edukacji regionalnej i europejskiej) – edukacji świadomego swojej tożsamości „obywatela świata”, wyposażonego w poczucie globalnej odpowiedzialności, tak samo jak Europejczyk odrzucającego konfrontację zbrojną jako sposób rozwiązywania konfliktu, obywatela wolnego od uprzedzeń i ksenofobii? Czy budowanie tożsamości planetarnej (ponadnarodowej) poprzez edukację może stanowić remedium na zachowania ekstremistyczne i etniczne konflikty?

Jest oczywiście wiele wątpliwości, które zawrzeć można w pytaniu: czy wprowadzenie w życie takiej idei może zakończyć się powodzeniem? Zbyt wcześnie jeszcze, aby móc powiedzieć o konkretnym kształcie tej koncepcji czy modelu wychowania. Jednak już teraz można zauważyć, że wiele aspektów edukacji regionalnej i europejskiej jest bardzo bliskich ideałom edukacji planetarnej, a wręcz z nimi tożsamych.

Nasz kontynent wydaje się szczególnie predestynowany do podejmowania działań na rzecz budowania globalnej wspólnoty. Doświadczenia historyczne i społeczne Europy powodują, że żaden inny kontynent nie jest bardziej uprawniony do szerzenia tych ideałów: to Europa bowiem jako pierwsza „nauczyła się, z dużym trudem i za ogromną cenę, okupioną ludzkim cierpieniem, wznosić się ponad historyczne antagonizmy i pokojowo rozwiązywać konflikty, łączyć ze sobą wielką różnorodność kultur i żyć z perspektywą ciągłej kulturowej różnorodności, której nie sposób już uznawać jedynie za przejściową niedogodność”¹⁴. Zdaniem Zygmunta Baumana, Europa nie tylko jest upoważniona do propagowania tych ideałów i wcielania ich w życie, ale wręcz ciąży na niej obowiązek bycia przykładem dla reszty świata i podjęcia misji budowania otwartej

¹² A. Giddens: *Socjologia*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008, s. 78–79.

¹³ J. Habermas: *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*. Przeł. M. Łukasiewicz. Kraków: Universitas, 2000, s. 103.

¹⁴ Z. Bauman: *Europa – niedokończona przygoda...*, s. 194–195.

powszechnej ludzkiej wspólnoty¹⁵. Uzasadnieniem tej tezy jest logika globalnej odpowiedzialności za naszą planetę. Z. Bauman zwraca uwagę, że „w zglobalizowanym świecie, w którym los każdego człowieka w każdym zakątku planety wpływa na losy innych i przez losy innych jest kształtowany, nie można mieć wolności i demokracji tylko w jednym [...] lub kilku wybranych krajach”¹⁶.

Wyznaczanie kierunków działań kształtujących odpowiedzialność za planetę jako całość mogłoby być dla Europy, obecnie cierpiącej na swoisty kryzys tożsamości i brak wyrazistości, nowym sensem i celem istnienia. Co więcej, nasz kontynent mógłby być i w tej kwestii wzorem do naśladowania. Z. Bauman cytuje słowa Hansa-Georga Gadamera: „Uzyskanie umiejętności uczenia się od siebie nawzajem i podzielenie się tym umieniem z resztą ludzkości jest zadaniem Europy”, dodając także, że jest to jej misją, czekającą na przekucie w los i powołanie¹⁷.

Konteksty filozoficzne edukacji planetarnej

Wiele jest inspiracji filozoficznych mogących służyć kształtowaniu idei edukacji globalnej (planetarnej). Idea *allgemeine Vereinigung der Menschheit* (powszechnego zjednoczenia ludzkości), tworzenia wspólnoty ogólnoludzkiej była formułowana już przez Immanuela Kanta¹⁸.

Myśl Karla Raimunda Poppera stanowi dzisiaj europejski standard postępowania: „Największy krok ku lepszemu i pokojowemu światu uczyniono, gdy wojnę na miecze najpierw uzupełniano, a później niekiedy zastępowano wojną na słowa”¹⁹. Przytoczone zdanie to ważna zasada, zgodnie z którą miejsce szerzącej fizyczne unicestwienie broni zajmuje merytoryczna dyskusja. Inspiruje ona do poszukiwania sposobów argumentacji, wzajemnej krytyki, kształtując postawę racjonalności. To ułatwia obu stronom prowadzenie dyskursu sprzyjającego wypracowywaniu kompromisów, umożliwiając przedstawicielom różnych grup interesów pokojowe współbycie oraz przyczynianie się do budowania świata bez nienawiści i przemocy.

Jürgen Habermas zauważa, że nabywanie wiedzy, przekaz kultury, a za ich sprawą – budowanie tożsamości, socjalizacja i integracja społeczna

¹⁵ Ibidem, s. 194–212.

¹⁶ Ibidem, s. 52–53.

¹⁷ Z. Bauman: *Czego uczy nas centralna Europa?* http://wyborcza.pl/1,75475,10254951,Czego_nas_uczy_centralna_Europa_.html [dostęp: 26.02.2013].

¹⁸ Podaję za: Z. Bauman: *Europa – niedokończona przygoda...*, s. 60.

¹⁹ K.R. Popper: *Mit schematu pojęciowego*. Przeł. B. Chwedeńczuk. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza, 1997, s. 26.

służą rozwiązywaniu problemów, które powstają w obrębie świata²⁰. Rozwiązywanie problemów to działanie, w którym – zdaniem tego filozofa – odsłania się pewien aspekt racjonalności²¹, zatem rozum ludzki jest zdolny do działania racjonalnego zorientowanego na cel (*Zweckrationalität*), co daje podstawy do budowania kontaktów i międzyludzkiej (międzynarodowej) komunikacji w perspektywie globalnej.

Z kolei w filozoficznej refleksji Emmanuela Lévinasa Inny jawi się jako pojedynczy człowiek, jednostka; obecnie wiele ponadnarodowych, w większości wirtualnych, interakcji z Innymi ma charakter prywatny, indywidualny. W tego rodzaju kontaktach dużo łatwiejsze jest pozbycie się poczucia lęku i zagrożenia ze strony Innych i jednocześnie uświadomienie sobie istnienia niepowtarzalnej szansy na wzbogacenie i poszerzenie horyzontów własnego świata. Lévinas zwraca uwagę na troskę o Innego i odpowiedzialność za niego, co nadaje tej relacji aspekt etyczny²². W myśl koncepcji tego filozofa – ważne jest przygotowanie ludzi do dialogu, do życia w świecie wielokulturowości, do spotkania z Innym, który – jak ujmuje to Ryszard Kapuściński – „stanie się problemem etycznym każdego z nas”²³. To z Innym każdy z nas musi nauczyć się żyć we wspólnocie i współdziałać.

Scharakteryzowane filozoficzne założenia realizowane są już w koncepcji edukacji międzykulturowej, zajmującej w nauczaniu coraz bardziej znaczące miejsce, przenikają współczesne programy kształcenia w Polsce i Europie. Istotą edukacji międzykulturowej stanowi bowiem opowiedzenie się za dialogiem i wzajemnym wzbogacaniem różnych kultur oraz systemów wartości²⁴. Jednym z czterech filarów współczesnej edukacji według UNESCO jest hasło: „Uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współżycia z innymi”. Przygotowanie człowieka do współżycia i współdziałania określa się jako największe wyzwanie dla edukacji XXI wieku²⁵. Szczególnie ważne jest kształtowanie u uczniów od najmłodszych lat kompetencji kooperacyjnych: współdziałania, współpracy, współodpowiedzialności, dialogu, partnerstwa, gotowości do bezinteresownego udzielania pomocy, negocjowania, kompromisu, a także kompetencji emocjonalnych: empa-

²⁰ J. Habermas: *Filozoficzny dyskurs nowoczesności...*, s. 234.

²¹ J. Habermas: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Przeł. A.M. Kaniowski. Przekład przejrzał M.J. Siemek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999, s. 163.

²² E. Lévinas: *Filozoficzne określenie idei kultury. Dane etnograficzne*. Przeł. B. Skarga. „*Studia Filozoficzne*” 1984, nr 9, s. 33.

²³ R. Kapuściński: *Ten Inny*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2007, s. 19.

²⁴ Więcej: J. Nikitorowicz: *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2004, s. 124.

²⁵ *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO*. Red. J. Delors. Przeł. W. Rabczuk. Warszawa: UNESCO, 1998, s. 32.

tii, altruizmu, życzliwości czy współodczuwania²⁶. Te istotne w edukacji elementarnej cele kształcenia okazują się kluczowe również dla edukacji globalnej.

W stronę realizacji idei globalnego porozumienia – czyli idei edukacji planetarnej

Jak się wydaje, nigdy dotąd nie było na świecie tak sprzyjających warunków promowania projektów edukacyjnych zmierzających w stronę kształtowania świadomości globalnej. Znane hasło Marshalla McLuhana: „świat stał się globalną wioską”, nabiera w tym świetle pozytywnego znaczenia – kurczy się geograficzna przestrzeń, świat staje się coraz bardziej dostępny, „oswojony”, a ludzie – coraz bliżsi sobie, nawet ci, którzy zamieszkują odległe rejony.

Globalizacja świata pociąga za sobą przejście od dwuwymiarowej przestrzeni euklidesowej (centrum / peryferie) z wyraźnie zaznaczonymi granicami do wielowymiarowej przestrzeni globalnej z jej nieciągłymi i wzajemnie się przenikającymi subprzestrzeniami²⁷. Otaczają nas coraz częściej „mozaiki diaspor”, zbiorowiska „nakładających się na siebie i krzyżujących z sobą etnicznych archipelagów”²⁸. Obraz kultury ulega przeobrażeniom pod wpływem procesu glocalizacji: do wszystkiego jest dostęp, wszystko jest w centrum. Kultury ulegają deterytorializacji, odrywając się od swoich geograficznych terytoriów, a kluczowymi słowami opisu zjawisk kulturowych są coraz częściej: nowy diasporizm, hiperprzestrzeń, hiperrzeczywistość i etnokrajobrazy²⁹.

W „globalną wioskę” zmieniły nasz świat przede wszystkim nowe technologie, dzięki którym dokonał się dynamiczny rozwój środków masowego przekazu. Za sprawą technologii powstała i stale się rozwija wielowymiarowa, globalna przestrzeń (sieć) komunikacji. Rozwijające się dziś środki masowego przekazu stały się multinarzędziem umożliwiającym wielowymiarowe interakcje ludzi z całego świata na niespotykaną dotąd skalę. Za sprawą nowych technologii komunikacyjnych każdy może kontaktować się z całym światem, dziś bowiem jest on „na wyciągnięcie

²⁶ G. Kapica: *Kształtowanie kompetencji kooperatywnych – najbardziej zaniedbanym obszarem współczesnej edukacji. Edukacja do współbycia i współdziałania*. Red. G. Kapica. Racibórz: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu, 2010, s. 23.

²⁷ W.J. Burszta: *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1998, s. 159.

²⁸ Z. Bauman: *Czego uczy nas centralna Europa?*...

²⁹ W.J. Burszta: *Antropologia kultury...*, s. 159.

ręki”. Kontakty są w większości bezpośrednie i osobiste, choć przeważnie wirtualne. Każdy może znaleźć się w sieci kontaktów, każdy jest w centrum, nie ma hierarchii. Zygmunt Bauman nazywa to zjawisko wirtualną powiązaniowością (*virtual connectedness*)³⁰. Najnowsze technologie umożliwiły każdemu, niezależnie od miejsca zamieszkania, aktywne uczestnictwo w zjawiskach globalnych oraz sprawiły, że każde lokalne zjawisko ma potencjał, by stać się znanym na całym świecie.

Technologie umożliwiają nadawanie światowego wymiaru wielu przedsięwzięciom – należą do nich globalne inicjatywy ekologiczne, fale demonstracji w sprawie ACTA na początku 2012 roku lub też akcja *One Billion Rising* z 14 lutego 2013 roku – ogólnoswiatowy protest przeciwko przemocy wobec kobiet. Przykłady tych zjawisk wskazują, że możliwość porozumiewania się za pośrednictwem najnowszych technologii nie jest tylko i wyłącznie cechą świata wirtualnego, ale stanowi także czynnik wpływający na świadomość ludzi oraz budujący ich tożsamość i osobowość. Doświadczenie takich sytuacji pomaga dostrzec w Innym – nawet z odległego kraju czy odległej kultury – kogoś, kto ma podobne priorytety i zbliżone zapatrywania. Niektórzy badacze zauważają, że Internet ma pozytywny wpływ na stosunki międzyludzkie, poszerza i wzbogaca relacje społeczne³¹. Nadaje to także demokracji nowy wymiar i sens.

Tak łatwe porozumiewanie się za pośrednictwem nowych technologii nie byłoby możliwe, gdyby nie narzędzie globalnej komunikacji, którym faktycznie już się stał język angielski. Bez przesady można powiedzieć, że obecnie angielski to „domyślny” język nowych technologii³² oraz nawiązywanych za ich pośrednictwem kontaktów. Upowszechnienie Internetu w zasadzie „przypieczętowało” uznanie języka angielskiego za światowy³³. W przedmowie do swojej książki David Crystal pisze: „To wszystko stało się tak szybko. W 1950 roku jakakolwiek idea, by angielski stał się językiem światowym, była rozmytą, teoretyczną możliwością, uwikłaną w polityczne niepewności zimnej wojny [...]. Mija 50 lat – i światowy angielski funkcjonuje jako polityczna i kulturowa rzeczywistość”³⁴. Autor zauważa także, że ten dramatyczny zwrot nastąpił w czasie obejmującym mniej niż jedno pokolenie. W mojej opinii jest to w historia człowieka

³⁰ Z. Bauman: *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*. Przeł. M. Żakowski. Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2007, s. 104.

³¹ A. Giddens: *Socjologia...*, s. 495.

³² J. Kapica-Curzytek: *Global English. Creating New Dimensions of Network Societies*. In: *Language, Thought and Education: Exploring Networks*. Eds. M. Kuczyński, L. Szymański. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2013.

³³ D. Crystal: *English as a Global Language*. Cambridge: Penguin Viking, 2010, s. ix.

³⁴ Ibidem, s. xvii, tłum. – J.K.C.

nie tyle „dramatyczny zwrot”, ile prawdziwa językowa rewolucja, która w znacznej mierze wpływa na wszystkie dziedziny działalności człowieka, na jego losy oraz na funkcjonowanie współczesnego świata. Obecność angielskiego, spełniającego funkcję języka światowego, jest kolejnym czynnikiem sprzyjającym kreowaniu edukacji globalnej, pomyślanej jako projekt skierowany do wszystkich obywateli naszej planety. Angielski, jako język o wysokim statusie psychologicznym, przyczynia się do budowania zaczątków ponadnarodowej tożsamości oraz do nadawania zjawiskom kulturowym wymiaru „planetarnego”³⁵.

Przykładem tego rodzaju globalnego przedsięwzięcia edukacyjnego, opartego na nowych technologiach i języku o międzynarodowym zasięgu, może być Khan Academy – e-szkoła (szkoła w sieci). Khan Academy to organizacja *non profit* stworzona w celu zapewnienia dostępu do edukacji „każdemu i wszędzie”, pozwalająca uczyć się zgodnie z własnym tempem i na miarę swoich możliwości. Z początku Akademia była pomyślana jako pomoc dla uczniów amerykańskich, ale przedsięwzięcie wkrótce uzyskało światowy rozgłos i zasięg³⁶. Paradoksalnie, w wielu niezamierzonych krajach dostęp do nowych technologii jest łatwiejszy i tańszy niż dostęp do szkół. W tej sytuacji Akademia stwarza szansę zdobycia edukacji wielu uczniom, także dorosłym, którzy z różnych względów nie mogą uczęszczać do szkół.

Czy zatem taka globalna Akademia Edukacji Planetarnej – na wzór Akademii Khana – miałaby szansę powodzenia? Jakie szanse miałaby edukacja planetarna z silnym komponentem kulturowym, jeśli przyjąć cytowaną przez Gordona Matthews’a definicję autorstwa Daniela Millera, że „kultura [...] staje się w coraz większym stopniu procesem konsumpcji form globalnych”³⁷?

W myśl koncepcji „globalnego supermarketu kultury” Gordona Matthews’a do wszystkiego jest dostęp, wszystko jest w centrum, każdy może uczestniczyć we wszystkim: „kultury są jak potrawy na stole. Po prostu bierzesz co chcesz”³⁸. Autor ten jednocześnie zgłasza zapotrzebowanie na nowe „wzory kultury ponadnarodowej” (nawiązuje tu do Ruth Benedict), dostosowane do naszych czasów³⁹. Jak się wydaje, można to odczytać jako

³⁵ J. Kapica-Curzytek: *Aspects of English as an International Language*. In: *Variability and Stability in Foreign and Second Language Learning Contexts*. Eds. E. Piechurska-Kuciel, L. Piasecka. Vol. 1. Cambridge: Cambridge Scholars, 2012, s. 81.

³⁶ D. Gelles: *The Man Who Knows Everything*. „Financial Times Magazine”, 29–30 October 2011.

³⁷ G. Matthews: *Supermarket kultury*. Przeł. E. Klekot. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2005, s. 272.

³⁸ Ibidem, s. 4.

³⁹ Ibidem, s. 273.

jednoznaczne wyrażenie potrzeby kreowania edukacji globalnej, nakierowanej na poznawanie historii i kultury świata, dorobku całej ludzkiej kultury i cywilizacji oraz poszukiwania tego, co dla tego dorobku jest wspólne. Nowa jakość w obrazie kultury może okazać się szansą dla wypracowania i promowania nowych koncepcji globalnej edukacji.

Pisarka egipska Ahdaf Soueif powiedziała: „Gdybym mogła wprowadzić powszechny program edukacyjny, postarałabym się, aby każde dziecko na świecie zapoznało się z przekrojową historią świata, akcentującą wszystko to, co wspólne. To zrewidowałoby poglądy ludzi na ich wzajemne relacje, na ich stosunek do planety, wszechświata, a historia świata byłaby postrzegana jako wspólny projekt, stale współtworzony siłami wszystkich ludzi”⁴⁰.

Taki projekt rzeczywiście został wcielony w życie. Wspólną inicjatywą The British Museum oraz stacji radiowej BBC4 jest stuodcinkowy cykl 15-minutowych audycji *A History of the World in 100 Objects* [*Historia świata w 100 obiektach*]. Ze zbiorów muzeum zostało wybranych sto eksponatów w ten sposób, aby ich opisy złożyły się na fascynującą opowieść o historii świata i osiągnięciach ludzkiej cywilizacji na wszystkich kontynentach od czasów najdawniejszych⁴¹. Do audycji, nadawanych wcześniej (w 2010 roku) na radiowej antenie, jak i do ich transkrypcji jest obecnie bezpłatny dostęp w Internecie. Z pewnością cykl ów może być znaczącym załącznikiem „wzoru kultury ponadnarodowej”, o który postulował Gordon Matthews. Zrealizowany przez muzeum i stację radiową zamysł przedstawienia historii świata akcentuje wzajemne zależności i powiązania, międzykulturowe kontakty, które miały miejsce na przestrzeni dziejów; sprzeciwia się dawniejszemu konfrontacyjnemu postrzeganiu zetknięcia się kultur jako „zderzenia”.

Bariery edukacji planetarnej

Należy mieć świadomość, że wprowadzanie w życie ideałów edukacji globalnej (planetarnej) nie będzie przebiegać bezproblemowo. Choć we współczesnym świecie są już warunki dla urzeczywistnienia globalnej współpracy na polu edukacji: technologie oraz *lingua franca* – światowy język komunikacji, jest także jeszcze wiele przeszkód, które nie znikną w najbliższym czasie. Najtrudniejsze do przezwyciężenia są te, które

⁴⁰ *A History of The World, Episode 1 – The Mummy of Hornedjitef*. Strona internetowa BBC4. <http://www.bbc.co.uk/ahistoryoftheworld/about/transcripts/episode1/> [13.05.2014], tłum. – J.K.C.

⁴¹ J. Kapica-Curzytek: *The British Museum: „Historia świata w 100 obiektach” na lekcjach języka angielskiego*. „The Teacher” 2011, nr 10 (92), s. 19–23.

tkwią w ludzkiej mentalności, przejawiające się wyrażaniem postawy podejrzliwości, nieufności, a nawet – otwartej wrogości.

Sprzeciw wobec podejmowanych globalnych inicjatyw wpisuje się w szerszy konflikt cywilizacji. Przedstawiciele niektórych kręgów kulturowych protestują przeciw liberalnym wartościom i dokonaniom otwartego demokratycznego społeczeństwa tylko dlatego, że źródłem zmian jest cywilizacja zachodnia, której się sprzeciwiają i którą *a priori* w całości odrzucają. Te postawy, zorientowane na konfrontację i akcentowanie różnic, wzmacniają siłę wrogiego „zderzenia cywilizacji”, co utrudnia, a wręcz uniemożliwia jakiegokolwiek porozumienie. Do dialogu bowiem potrzebne są dwie strony, szanujące się wzajemnie i gotowe do kompromisów. Ów opór części środowisk wobec zmian, które niesie globalna edukacja, budzi poczucie bezsilności i prowokuje do zadawania trudnych pytań, ocierających się nawet o granice poprawności politycznej: dlaczego mielibyśmy darzyć szacunkiem tych, którzy nie potrafią nam okazać szacunku⁴²?

Zygmunt Bauman pisze o zjawisku „selektywnego uzachodnienia” i przytacza przykład elit islamskich⁴³. Zwraca uwagę, że te społeczności mogą bardzo dobrze posługiwać się językiem angielskim i nowoczesnymi technologiami, zatem – w świetle tego, co pisałam wcześniej – spełniają „warunki wstępne” przyłączenia się do globalnego dyskursu. Mimo to całkowicie odrzucają demokratyczne wartości, inspirujące do nawiązania dialogu, a nawet okazują wobec nich wrogość.

Inną przeszkodą w kreowaniu globalnej edukacji mogą być skrajne postawy fundamentalistyczne, nacjonalistyczne i faszystowskie, obecne w światowym – również europejskim – krajobrazie politycznym i wyrażające się przede wszystkim w hasłach prawicowego populizmu. Brak wiedzy, lęki, kompleksy i uprzedzenia wyzwalają nienawiść i postawy antagonizmu wobec Innych, kształtując tzw. umysłowość dogmatyczną. Odcinanie się od Innych oraz wyrażanie wobec nich wrogości jest usiłowaniem budowania tożsamości i jej ochrony przed rzekomo zgubnymi wpływami nowoczesnego świata⁴⁴. Simon Kuper zauważa powiązanie tych zjawisk z poziomem wykształcenia społeczeństwa: im wyższe wykształcenie, tym mniej zwolenników skrajnych poglądów, i wyraża opinię, że najlepszą długofalową strategią zwalczania skrajnie prawicowego populizmu jest coraz szersza edukacja⁴⁵.

⁴² P. Scheffer: *Druga ojczyzna. Imigranci w społeczeństwie otwartym*. Przeł. E. Jusewicz-Kalter. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne, 2010, s. 205.

⁴³ Z. Bauman: *Płynny lęk*. Przeł. J. Margański. Warszawa: Wydawnictwo Literackie, 2008, s. 210.

⁴⁴ J. Nikitorowicz: *Edukacja regionalna i międzykulturowa...*, s. 430–442.

⁴⁵ S. Kuper: *How We Can Beat the Far Right*. „Financial Times Magazine”, 22–23 September 2012, s. 7.

Umberto Eco wspominał o tym, że z grupą przyjaciół z różnych krajów przygotowuje dla dzieci całego świata podręcznik przeznaczony do wychowania w tolerancji⁴⁶. Okazało się, że pojawiły się trudności nie do przezwyciężenia: nie uzgodniono, jak pisać o tolerowaniu odmienności i od czego rozpocząć przybliżanie tego zagadnienia. Wojciech Józef Burszta pisał o inicjatywie francuskiej L'Academie Universelle des Cultures, w której ramach opracowuje się multimedialny podręcznik dla dzieci. Również w przypadku tej inicjatywy napotkano przeszkody w przekazywaniu dzieciom z odmiennych kultur pojęcia różnicy i innych podstawowych pojęć⁴⁷. Bariery powstają zatem właściwie już na samym początku myślenia o globalnej edukacji – gdy podejmuje się decyzje dotyczące wyboru treści edukacyjnych i sposobów ich realizacji.

Warto też zwrócić uwagę na interesujący fakt: globalna edukacja rozumiana jako kompleksowe przedsięwzięcie jest, po pierwsze, czymś nazbyt utopijnym, po drugie – niezbyt pożądanym. Peter Baehr zwraca uwagę, że wdrożenie idei edukacji globalnej mogłoby prowadzić do utraty spójności społecznej i stałoby się drogą do anomii⁴⁸. Byłby to przejaw hiperglobalizmu, wyrządzający w społeczeństwie więcej szkód niż korzyści.

Również Zygmunt Bauman w rozmowie z Jackiem Żakowskim podkreśla, że akcentowanie wspólnej tożsamości na szczeblu globalnym nie ma szans powodzenia. Ideę państwa globalnego określa jako „koszmar, z którego nie byłoby gdzie uciec”, oraz „totalitaryzm, jakiego świat nie widział”⁴⁹. Można zatem przewidywać, że równie trudna do zniesienia byłaby idea jednolitej, globalnej edukacji i kształtowanie idei wspólnego pochodzenia, wspólnej przyszłości i wspólnego języka. To utopia, która na naszej planecie nie ma szans powodzenia, jeżeli priorytetem ma pozostać wzmacnianie demokratycznego porządku świata.

Refleksje końcowe

Jeżeli podejmujemy dyskusję o edukacji planetarnej, warto zadać kilka pytań: jaki miałyby być jej kształt w istniejących realiach? Czy w ogóle warto rozwijać tę ideę, skoro jest tyle wątpliwości co do jej powodzenia? Nie ma

⁴⁶ U. Eco: *Trzecie zapiski na pudełku od zapalek*. Przeł. A. Osmólska-Mętrak. Poznań: Wydawnictwo Historia i Sztuka, 2005, s. 86.

⁴⁷ WJ. Burszta: *Antropologia kultury...*, s. 180.

⁴⁸ P. Baehr: *Human Rights – Universality in Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2001 – podaję za: S. Wright: *Language Policy and Language Planning*. Basingstoke–New York: Palgrave Macmillan, 2004, s. 250.

⁴⁹ *Świat po pigułce*. Wywiad J. Żakowskiego z Z. Baumanem. „Polityka” 2010, nr 51 (2787), s. 30–34.

spójnej wizji i zgody co do tego, jaki miałby być praktyczny kształt edukacji planetarnej. Przekonujący wydaje się punkt widzenia prezentowany przez Jerzego Nikitorowicza, który proponuje hierarchię komplementarnych wobec siebie wymiarów edukacji: lokalność – międzykulturowość – globalność⁵⁰. Nikitorowicz definiuje najważniejsze cechy edukacji regionalnej i międzykulturowej: otwartość, interdyscyplinarność, wewnętrzne zróżnicowanie, wielokierunkowość i wielopragmatyczność⁵¹; proponując, by te same cechy charakteryzowały także edukację planetarną.

Czy kreowanie edukacji w wymiarze globalnym mogłoby się stać remedium na etniczne konflikty, niwelującym ostrą, bezpośrednią konfrontację, nakierowanym na poszukiwanie tego, co łączy? Jest rzeczą oczywistą, że budowanie jakiejś całościowej wizji edukacji globalnej to przedsięwzięcie utopijne, a nawet – jak pisałam wcześniej – niebezpieczne. Biorąc pod uwagę realia, należałoby zatem zastanowić się nad wyborem dziedzin, w których można poszukiwać punktów stycznych i celów, wokół których będzie możliwe budowanie ogólnoświatowego porozumienia.

Jerzy Nikitorowicz wymienia kategorię „obywatelstwa Ziemi” jako niezbędny warunek istnienia światowej demokracji⁵². Rysuje się więc szansa, że kluczową kategorią w edukacji planetarnej (i realistycznym punktem docelowym) mogłaby się stać idea społeczeństwa obywatelskiego, jeżeli będziemy je rozumieli jako „przestrzeń dobrowolnego współdziałania na rzecz wspólnych interesów, celów i wartości”⁵³. Zygmunt Bauman powołuje się na Jürgena Habermasa, który postuluje, by zamiast promowania abstrakcyjnej i rozmytej idei „globalnej demokracji” skupiać się na działaniu pragmatycznym: ujednoliceniu praw i obowiązków obywatelskich⁵⁴. Paul Scheffer również twierdzi, że kryzys zaufania – napięcia pomiędzy przedstawicielami różnych kultur i grup etnicznych – można łagodzić, przesuwając punkt ciężkości w stronę rozwijania idei dotyczącej obywatelstwa⁵⁵. Trzeba przede wszystkim postawić na budowanie wspólnot obywatelskich o wysokim kapitale społecznym, w których kluczowe są następujące kompetencje: umiejętność wspólnego działania, zdolność do dialogu i kompromisu, empatia oraz altruizm. To także istotne kompetencje, gdy myślimy o wychowaniu odpowiedzialnych i tolerancyjnych „obywateli świata”.

Przykład Unii Europejskiej – o czym już wspominałam – pokazuje, że nie można przedwcześnie rezygnować z wcielania w życie szczytnych

⁵⁰ J. Nikitorowicz: *Edukacja regionalna i międzykulturowa...*, s. 251.

⁵¹ Ibidem, s. 10.

⁵² Ibidem, s. 11.

⁵³ G. Kapica: *Kształtowanie kompetencji kooperatywnych – najbardziej zaniedbanym obszarem współczesnej edukacji...*, s. 14.

⁵⁴ *Świat po pigułce...*, s. 32.

⁵⁵ P. Scheffer: *Druga ojczyzna...*, s. 558.

idei, będących przecież dorobkiem humanistycznego i demokratycznego myślenia ludzkości. Dawni europejscy wrogowie, toczący niegdyś z sobą wojenne konflikty, dziś nie wysyłają czołgów na pola bitew, ale siadają bez broni palnej do stołu i toczą racjonalną debatę, wspólnie troszcząc się o przyszłość naszego kontynentu i pracując nad tym, by była ona jak najlepsza. Być może podczas wspólnych działań „obywateli Ziemi” w wybranych dziedzinach nawiązane zostaną nowe nici porozumienia, a ludzie zbliżą się do siebie i nabiorą do siebie nawzajem więcej zaufania, które pozwoli dalej rozwijać ideę pokojowego współistnienia.

Bibliografia

- Bauman Z.: *Czego uczy nas centralna Europa?* Referat wygłoszony na Europejskim Kongresie Kultury, Wrocław, 8 września 2011. „Gazeta Wyborcza”. Strona internetowa: http://wyborcza.pl/1,75475,10254951,Czego_nas_uczy_centralna_Europa_.html [dostęp: 26.02.2013].
- Bauman Z.: *Europa – niedokończona przygoda*. Przeł. T. Kunz. Wyd. 3. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2012.
- Bauman Z.: *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*. Przeł. M. Żakowski. Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2007.
- Bauman Z.: *Płynny lęk*. Przeł. J. Margański. Warszawa: Wydawnictwo Literackie, 2008.
- Burszta W.J.: *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1998.
- Crystal D.: *English as a Global Language*. Cambridge: Penguin Viking, 2010.
- Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 1995.
- Eco U.: *Trzecie zapiski na pudełku od zapalek*. Przeł. A. Osmólska-Mętrak. Poznań: Wydawnictwo Historia i Sztuka, 2005.
- Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO*. Red. J. Delors. Przeł. W. Rabczuk. Warszawa: UNESCO, 1998.
- Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Red. I. Wojnar, J. Kubin. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa, 1997.
- Gelles D.: *The Man Who Knows Everything*. „Financial Times Magazine”, 29–30 October 2011.
- Giddens A.: *Socjologia*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
- Habermas J.: *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*. Przeł. M. Łukasiewicz. Kraków: Universitas, 2000.
- Habermas J.: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Przeł. A.M. Kaniowski. Przekład przejrzał M.J. Siemek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999.

- A History of The World, Episode 1 – The Mummy of Hornedjitef*. Strona internetowa BBC4. <http://www.bbc.co.uk/ahistoryoftheworld/about/transcripts/episode1/> [13.05.2014].
- Kapica G.: *Kształtowanie kompetencji kooperatywnych – najbardziej zaniedbanym obszarem współczesnej edukacji*. W: *Edukacja do współbycia i współdziałania*. Red. G. Kapica. Racibórz: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu, 2010.
- Kapica-Curzytek J.: *Aspects of English as an International Language*. In: *Variability and Stability in Foreign and Second Language Learning Contexts*. Eds. E. Piechurska-Kuciel, L. Piasecka. Vol. 1. Cambridge: Cambridge Scholars, 2012.
- Kapica-Curzytek J.: *Global English. Creating New Dimensions of Network Societies*. In: *Language, Thought and Education: Exploring Networks*. Eds. M. Kuczyński, L. Szymański. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2013.
- Kapica-Curzytek J.: *The British Museum: „Historia świata w 100 obiektach” na lekcjach języka angielskiego*. „The Teacher” 2011, nr 10 (92).
- Kapuściński R.: *Ten Inny*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2007.
- Kuper S.: *How We Can Beat the Far Right*. „Financial Times Magazine”, 22–23 September 2012.
- Lévinas E.: *Filozoficzne określenie idei kultury. Dane etnograficzne*. Przeł. B. Skarga. „Studia Filozoficzne” 1984, nr 9.
- Łomny Z.: *W intencji przetrwania i rozwoju*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa, 1998.
- Łomny Z.: *W kierunku kreacji edukacji planetarnej*. W: *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Red. I. Wojnar, J. Kubin. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa, 1997.
- Matthews G.: *Supermarket kultury*. Przeł. E. Klekot. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2005.
- Nikitorowicz J.: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009.
- Nikitorowicz J.: *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2004.
- Popper K.R.: *Mit schematu pojęciowego*. Przeł. B. Chwedeńczuk. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza, 1997.
- Scheffer P.: *Druga ojczyzna. Imigranci w społeczeństwie otwartym*. Przeł. E. Jusewicz-Kalter. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne, 2010.
- Świat po pigułce. Wywiad J. Żakowskiego z Z. Baumanem. „Polityka” 2010, nr 51 (2787).
- UE laureatem Pokojowej Nagrody Nobla 2012. Strona Parlamentu Europejskiego: <http://www.europarl.europa.eu/news/pl/headlines/content/20121012STO53551/html/UE-laureatem-Pokojowej-Nagrody-Nobla-2012> [dostęp: 18.10.2012].

Wright S.: *Language Policy and Language Planning*. Basingstoke-New York: Palgrave Macmillan, 2004.

Zellma A.: *Edukacja regionalna a współczesne przemiany społeczne*. „Edukacja” 2001, nr 1.

Joanna Kapica-Curzytek

Shaping the global (planetarny) education – Utopian illusion or reality?

Summary: The author outlines the concept of planetary (global) education in the context of current social and political situation. Planetary education might be set in the hierarchy of complementary categories: regional education – intercultural education – planetary education. Experience of the European Union convinces that building a wider community based on cooperation and agreement is possible. The article presents philosophical and cultural rudiments of planetary education, as well as potential favourable factors for creating global education: development of modern technologies and English as a global language. The author describes stubs of “pattern of postnational culture” and points out the barriers of planetary education.

Key words: Planetary (global) education, regional and intercultural education, idea of global agreement, communication technologies, English as a global language, cultural supermarket, the Earth citizenship

Joanna Kapica-Curzytek

Kreierung von der globalen (planetarischen) Bildung: utopische Illusion oder Wirklichkeit?

Zusammenfassung: Die Verfasserin reißt die Idee der globalen (planetaren) Bildung in Bezug auf heutige sozialpolitische Lage um. Planetare Bildung könnte in der Hierarchie der gegenseitig komplementären Kategorien: regionale – interkulturelle – planetare Bildung funktionieren. Die Erfahrungen der Europäischen Union beweisen, dass eine breite auf Zusammenarbeit und Verständigung beruhende Gemeinschaft möglich ist. Der Artikel zeigt philosophische und kulturelle Grundlagen der planetarischen Bildung. Berücksichtigt werden auch potentielle, die Kreierung von globaler Bildung begünstigenden Faktoren: die Entwicklung von modernen Kommunikationstechnologien und Englisch als Sprache der Weltkommunikation. Die Verfasserin schildert die Keime des „Musters von der übernationalen Kultur“ und deutet auf mögliche Barrieren für planetarische Bildung hin.

Schlüsselwörter: planetarische (globale) Bildung, regionale u. interkulturelle Bildung, Idee der globalen Verständigung, Kommunikationstechnologien, Englisch als globale Sprache, Kultursupermarkt, „Staatsbürgerschaft der Erde“