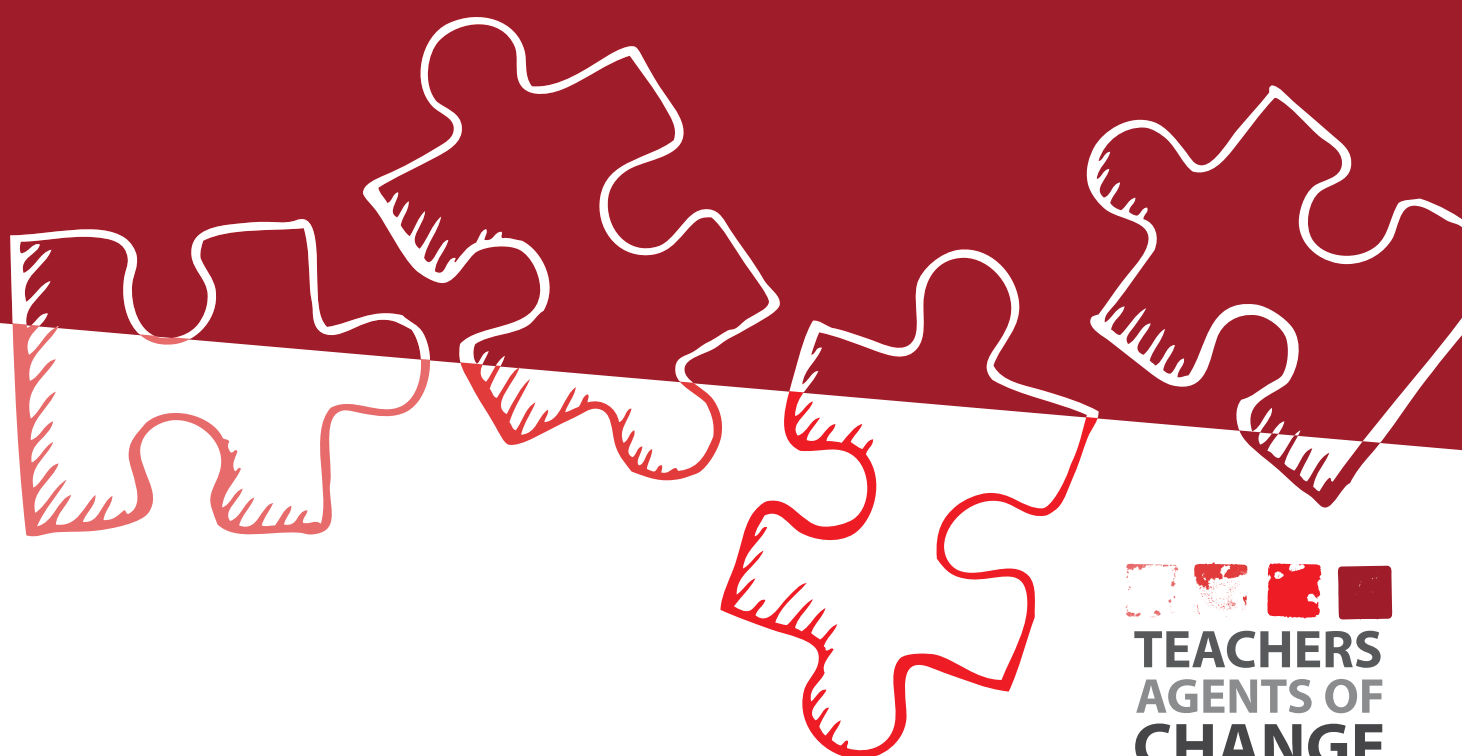


Globalna
układanka,

czyli jak definiować
globalne problemy,
rozumieć je i zajmować
się nimi



Publikacja powstała w ramach projektu „Nauczycielki zmieniają świat” realizowanego wspólnie przez Instytut Globalnej Odpowiedzialności (IGO) z Polski, People in Need z Republiki Czeskiej, Liverpool World Centre z Wielkiej Brytanii oraz World University Service (WUS) z Austrii.

Copyright © for the Polish edition by Instytut Globalnej Odpowiedzialności, Warszawa 2015

Tłumaczenie z języka angielskiego: Anna Kucińska

Korekta: Agnieszka Dziewulska



Niniejsza publikacja jest współfinansowana ze środków Komisji Europejskiej. Publikacja wyraża wyłącznie poglądy autorów i nie może być utożsamiana z oficjalnym stanowiskiem Komisji Europejskiej.



Niniejszy utwór został udostępniony na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa – użycie niekomercyjne – na tych samych warunkach 3.0 Polska.

Utwór podlega ochronie prawa autorskiego lub innych stosownych przepisów prawa. Korzystanie z utworu w sposób inny niż dozwolony na podstawie niniejszej licencji lub przepisów prawa jest zabronione.

Instytut Globalnej Odpowiedzialności
ul. Bachmacka 1/11, 02-647 Warszawa
www.igo.org.pl, igo@igo.org.pl

ISBN: 978-83-939627-7-8



.....	4
• Wstęp Jak definiować globalne problemy, rozumieć je i zajmować się nimi	
.....	8
• Czy globalne obywatelstwo istnieje? Gabriela Lipska-Badoti, Dorota Moran, Marta Gontarska	
.....	16
• Edukacja (dla) przyszłości Kamila Rudnicka, Paweł Rudnicki, Marcin Starnawski	
.....	24
• Czym jest edukacja dla zrównoważonego rozwoju? Dlaczego jest ważna dla waszych uczniów i uczennic? Paul Vare, William Scott	
.....	34
• EDUKACJA UCZESTNICZĄCA: Filozofia dla dzieci i młodzieży Clive Belgeonne	
.....	60
• Postrzeganie rozwoju w kraju globalnego Południa Abubakar Adam Ibrahim	
.....	70
• Co dla młodych ludzi oznacza globalizacja: głos z globalnego Południa Abubakar Adam Ibrahim	
.....	80
• Ubóstwo pod lupą Jana Kubelková	
.....	88
• Migracje globalne i lokalne z perspektywy Polski Agnieszka Leguť, Konrad Pędziwiatr	
.....	100
• Dlaczego rozwój bez równości jest niemożliwy? Marta Gontarska	
.....	106
• Sprawiedliwość żywnościowa Agata Hummel	



Globalna układanka, czyli jak definiować globalne problemy, rozumieć je i zajmować się nimi



Drodzy czytelnicy i drogie czytelniczki,

w imieniu Instytutu Globalnej Odpowiedzialności (IGO) oraz organizacji partnerskich projektu „Nauczycielki zmieniają świat” chcielibyśmy przedstawić Wam zbiór tekstów zatytułowanych *Globalna układanka, czyli jak definiować globalne problemy, rozumieć je i zajmować się nimi*. Niniejsza publikacja to zachęta do poszukiwań w obszarze problematyki globalnej oraz znalezienia jej połączeń z edukacją, tak aby razem stworzyły globalną układankę edukacyjną. Wielowymiarowa wizja tej publikacji jest ważna w pracy z globalnymi tematami na wszystkich poziomach edukacyjnych, jak również w edukacji nieformalnej. Dlatego chcemy zachęcić do sięgnięcia po nią zarówno nauczycieli i nauczycielki, jak i edukatorki oraz edukatorów. Co więcej, sposób, w jaki każdy z tekstów konstruuje pytania i wnioski dotyczące konkretnych pojęć jest zakorzeniony w praktyce edukacyjnej ich autorek i autorów. Chcemy się z Wami podzielić analizą teoretyczną i praktyczną wybranych tematów, która ma na celu propagowanie włączającej i demokratycznej edukacji.

Prezentowana publikacja, podobnie jak cały projekt, w swoich założeniach mają za zadanie wspierać nauczycieli, nauczycielki, a także edukatorów i edukatorki we wprowadzaniu zmian w środowisku szkolnym i pozaszkolnym oraz podpowiadać jak uwzględniać konkretne problemy w czasie lekcji przedmiotowych czy w zajęciach pozalekcyjnych. Pojęcie zmiany ma dla nas szczególne znaczenie i jest rozumiane jako proces edukacyjny nastawiony zarówno na wiedzę, jak i umiejętności a także postawy. Tak kompleksowa zmiana powinna uwzględniać również różnorodne perspektywy oraz punkty widzenia na ten sam problem, jego przyczyny i skutki. Komplementarność tematów i punktów widzenia jest odzwierciedlona w zamyśle publikacji, która przedstawia szeroki wachlarz zagadnień

z zakresu edukacji globalnej opisanych przez autorki i autorów ze środowisk zróżnicowanych pod względem pochodzenia geograficznego, jak również doświadczenia zawodowego. Ten zbiór tekstów nie ma jednak na celu wyczerpania różnorodnych aspektów problematyki, którą podejmuje, ale chce pokazać dynamikę procesów na świecie. Autorki i autorzy obserwujący wspólnie z nami świat i procesy w nim zachodzące, przedstawiają nam własną wizję globalnych zmian oraz zachęcają nas do wspólnej refleksji nad nimi. Prezentując swój punkt widzenia nie tylko mnożą tezy, ale też stawiają pytania, zostawiając przy tym przestrzeń dla poszukiwania odpowiedzi na nie przez każdego z nas, własnego rozumienia prezentowanych pojęć oraz ukształtowania własnych opinii na dany temat. Zespół projektowy chciałby podziękować autorkom i autorom: wykładowcom i wykładowczyniom, aktywistkom i aktywistom, nauczycielom i nauczycielkom, dziennikarkom i dziennikarzom, pracowniczkom i pracownikom organizacji pozarządowych, a także edukatorkom i edukatorom za podzielenie się z nami swoją częścią globalnej układanki.

W pierwszej części publikacji zadaliśmy naszym autorkom i autorom pytania o kluczowe koncepty edukacji globalnej, które próbowali zdefiniować lub redefiniować na potrzeby swoich artykułów. Pytania dotyczyły koncepcji globalnego obywatelstwa oraz możliwości jego funkcjonowania w wymiarze lokalnym, narodowym, europejskim i globalnym, a także edukacji dla przyszłości i jej celów. Próbowaliśmy również odpowiedzieć sobie na kluczowe pytania związane z dydaktycznym aspektem tego rodzaju działań edukacyjnych i zaprezentować włączające metody uczenia się – w szczególności dociekania filozoficzne – które promują krytyczne myślenie. Wreszcie poszukiwaliśmy połączeń pomiędzy globalnym uczeniem, odpowiedzialnością za środowisko a ideą zrównoważonego rozwoju



i edukacji na jego rzecz. Nadanie ważności globalnym współzależnościom oraz holistyczne podejście do edukacji, jak również podkreślenie procesu uczenia się, to najważniejsze aspekty zbliżające edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju do celów stawianych sobie również przez edukację globalną. Poszukiwanie wspólnego kontekstu pomiędzy tak wieloma koncepcjami doprowadziło nas do przekonania o tym, że nader często określenie „globalny” to synonim holistycznego i wielowymiarowego podejścia edukacyjnego.

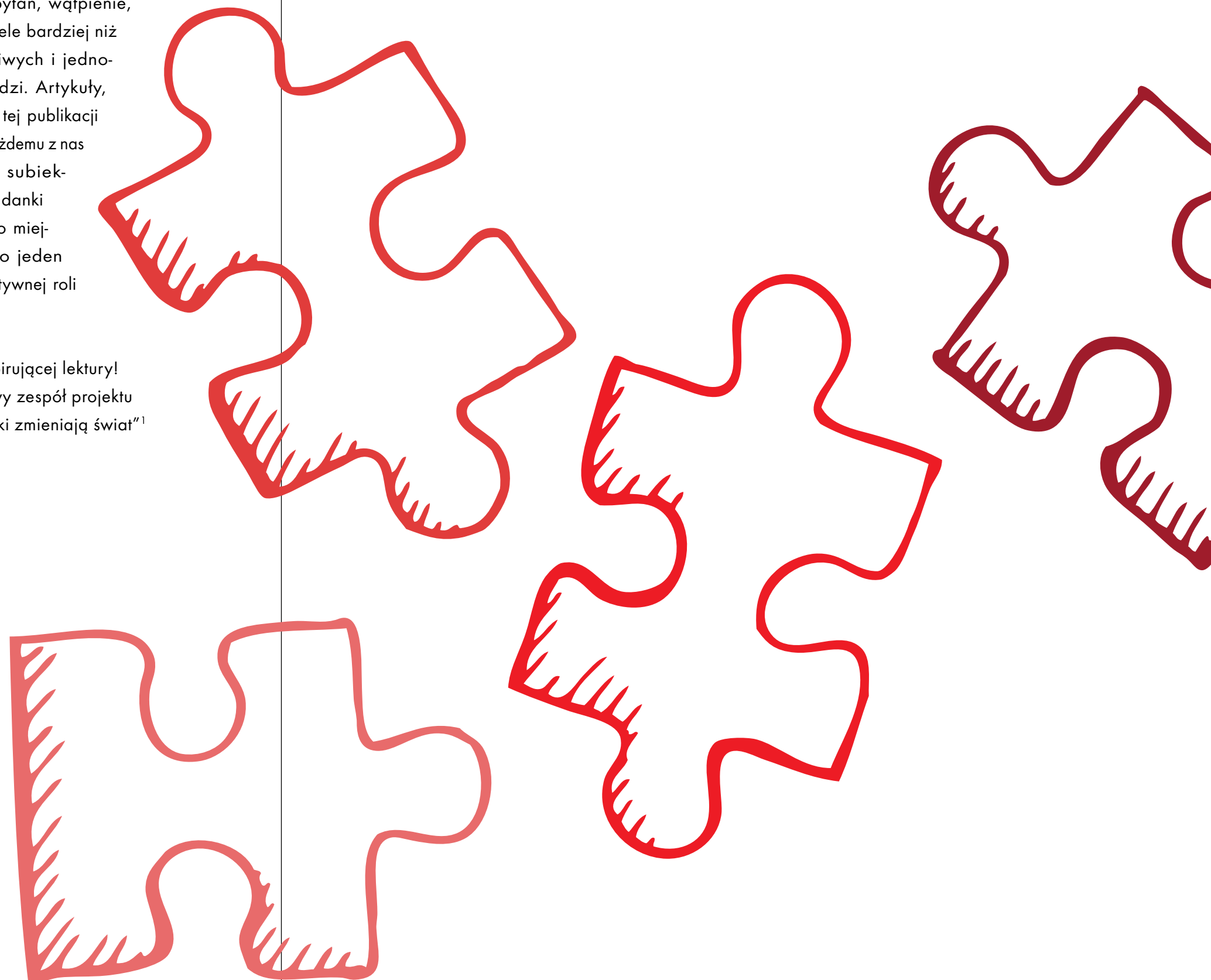
W drugiej części publikacji autorki i autorzy artykułów koncentrują się na kilku konkretnych tematach związanych z edukacją globalną, które mogą wydać się interesujące dla wszystkich, którzy ją praktykują. Ta sekcja rozpoczyna się artykułem na temat rozwoju napisanym z uwzględnieniem subiektywnej perspektywy mieszkańca Nigerii – kraju globalnego Południa; ten temat prowadzi również do dyskusji na temat ubóstwa i dynamiki tego procesu identyfikowanego szczególnie z krajami globalnego Południa. W dalszej części autorka kolejnego tekstu skupiła się na sprawiedliwości żywnościowej (celowo nie mówiąc w artykule jedynie o głodzie, który jest konsekwencją procesów globalnych), a także przedstawiła kilka lokalnych inicjatyw w odpowiedzi na globalne potrzeby w tej kwestii. Dwa ostatnie teksty podnoszą tematykę tożsamości oraz perspektywy w procesie globalnego rozwoju: pierwszy dotyczy młodych ludzi i ich postrzegania spraw globalnych, drugi zaś perspektywy równości płci, co skłania do refleksji, że rozwój to nie tylko proces skupiony na wskaźnikach finansowych.

Podjmując próby przełamывania stereotypów oraz niepowielania klisz, chcemy na nowo zdefiniować globalny świat według konkretnych wartości, a także znaleźć drogę dla edukacji globalnej, czyniąc ją podstawą edukacji dla przyszłości. W tym celu

potrzebujemy więcej czasu na refleksję i zadawanie sobie pytań, wątplenie, kwestionowanie, o wiele bardziej niż poszukiwanie właściwych i jednoznacznych odpowiedzi. Artykuły, które weszły w skład tej publikacji mają pomóc każdej i każdemu z nas w ułożeniu naszej subiektywnej globalnej układanki i znalezienia naszego miejsca w świecie – jako jeden z jej elementów w aktywnej roli wspierającej zmianę.

Życzymy Wam inspirującej lektury!
Międzynarodowy zespół projektu
„Nauczycielki zmieniają świat”¹

¹ Międzynarodowy zespół projektu „Nauczycielki zmieniają świat” to Instytut Globalnej Odpowiedzialności z Polski, People in Need z Republiki Czeskiej, World University Service z Austrii oraz Liverpool World Center z Wielkiej Brytanii. Projekt jest współfinansowany ze środków Unii Europejskiej.





Czy globalne obywatelstwo istnieje?

Gabriela Lipska-BadoŃ,
Dorota Moran, Marja Gonfarska



Według tradycyjnego rozumienia obywatelstwo jest definiowane jako więź prawna łącząca jednostkę z państwem, ustanowiona na mocy regulacji zapisanych w Konstytucji i innych aktach prawnych. Warto jednak ująć to pojęcie szerzej, nie tylko jako komplet praw, ale też jako obowiązki wobec społeczeństwa, budowanie świadomości wśród członków i członkiń społeczności, nieustanne samokształcenie się, poszerzanie horyzontów, nieuleganie stereotypom i uproszczeniom, poszukiwanie przyczyn problemów, a nie tylko przeciwdziałanie ich negatywnym skutkom. Taki świadomy udział w życiu społeczeństwa na poziomie lokalnym, krajowym i globalnym mógłby określać obowiązki globalnego obywatela/globalnej obywatelki.

Jak zatem zdefiniować obywatelstwo globalne? Czy jako mieszkańcy Ziemi potrafimy budować swoją wspólnotowość poprzez dbanie o dobro naszej planety? Czy zależy nam bardziej na szukaniu podobieństw i wspólnego celu, czy jednak wolimy identyfikować się przez różnice i zamykać przed różnorodnością świata? Trudno sformułować zamkniętą definicję globalnego obywatela, ale na pewno określa ją stopień świadomości w zakresie wyzwań globalnych i ich łączenia z wpływem na środowisko lokalne.

Globalny obywatel/globalna obywatelka nie tylko są świadomi wyzwań i zagrożeń, ale również współuczestniczą w budowaniu świadomości społecznej na poziomie wartości i postaw prospołecznych.

Najprościej rzecz ujmując, globalny obywatel/globalna obywatelka to po prostu dobrzy, myślący i wrażliwi na potrzeby innych i świata ludzie, którzy świadomie angażują się w działalność społeczną. Nie jest to zatem nowa kategoria, ale nazwanie w inny sposób grupy osób, oby jak najliczniejszej, którą wyróżniają postawy szacunku, empatii, otwartości, sprawiedliwości oraz odpowiedzialności. Grupy, która

w zglobalizowanym świecie widzi zarówno szanse, jak i zagrożenia, i która zastanawia się nad jego przyszłością. Trudno jest dokonywać codziennych wyborów konsumenckich, społecznych czy politycznych, kierując się nie tylko własnym dobrem, ale biorąc pod uwagę złożoność świata. Taka postawa odwołuje się do idei człowieczeństwa i solidarności międzyludzkiej.

Przedsięwzięcia podejmowane przez tę grupę ludzi powinny przeciwdziałać dyskryminacji, przełamywać zakorzenione w społeczeństwie stereotypy i nie powielać klisz. Pomaganie może przynieść długotrwałe korzyści tylko wtedy, kiedy będzie mądre i rozsądne, a nie obliczone jedynie na poprawę wizerunku czy samopoczucia osoby udzielającej pomocy. Szczególnie ważne wydaje się zatem branie udziału w akcjach społecznych, które zapewniają podmiotowość i dbają o godność ludzi z innych krajów czy grup marginalizowanych. Używanie obrazów i formułowanie wiadomości zgodnie z kodeksem¹, postawa antydyskryminacyjna, nieoperowanie kategorią ofiary i wybawiciela oraz dostrzeganie współzależności pomiędzy ludźmi, zarówno na Północy, jak i na Południu – to podstawowe wyznaczniki dobrego działania podejmowanego przez globalnego obywatela/globalną obywatelkę.

Na ile perspektywa globalna może określać naszą tożsamość? W jakiego typu relacjach jesteśmy obywatelami i obywatelkami globalnymi? Czy z uwagi na skalę wyzwań globalnych, takich jak ubóstwo czy zmiany klimatu, jesteśmy w stanie łatwo znaleźć łańcuch relacji pomiędzy nami a tymi kompleksowymi procesami? Dylematów związanych z globalnym obywatelstwem jest wiele i na większość z nich odpowiedzi jest równie dużo. Niniejszy artykuł postara się kilka z nich zasugerować,

¹ Kodeks w sprawie obrazów i wiadomości dotyczący krajów Południa, 2006, <http://zagranica.org.pl/sites/zagranica.org.pl/files/attachments/Dokumenty/Kodeksy/kodeks-w-sprawie-obrazow-i-wiadomosci-dot-krajow-poludnia.pdf> (dostęp: 24.04.2015).

ale na pewno postawi jeszcze więcej pytań, które mają na celu wywołanie refleksji u każdego i każdej z nas i znalezienie własnej, osobistej odpowiedzi.

Tożsamość indywidualna a globalne obywatelstwo

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytania związane z globalnym obywatelstwem kluczową kwestią jest zastanowienie się nad budowaniem tożsamości społecznej. Jest to również bardzo ważny temat w edukacji antydyskryminacyjnej². Na tożsamość osobistą składają się nasze przekonania, opinie i sądy, ale też nasze wyobrażenia na własny temat. Chcemy być jedyni w swoim rodzaju, a przy tym żyć w zgodzie ze sobą. Często indywidualna wizja naszej osoby jest projekcją tego, kim chcielibyśmy być, a nie jacy jesteśmy naprawdę. Jest ona również podstawą do wyznaczania sobie celów życiowych, co może być szczególnie ważne w kontekście globalnego obywatelstwa. Świadomość bycia kimś konkretnym jest ściśle związana z kontekstem kulturowym i społecznym, w którym żyjemy. Zatem wartości, postawy i normy większych grup społecznych, które nas otaczają mają bezpośredni wpływ na kształtowanie się nas samych. Chcemy należeć do jakiejś grupy, być jej częścią i identyfikować się przez tę wspólnotę z jej członkami i członkiniami. Gdyby nie rodzina, miejsce zamieszkania, grupa rówieśnicza w szkole, znajomi z tego samego miasta, współpracownicy, nauczyciele, ludzie wyznający te same wartości – trudno byłoby nam określić samego/samą siebie na tle różnorodnego świata. Te podziały na grupy społeczne same w sobie są już podstawą do budowania stereotypów

i uproszczeń, dlatego tożsamość społeczna, a także jej uwarunkowania kulturowe, powinny stanowić podstawę do dyskusji na temat różnorodności na świecie, do której zachęcamy.

Poszukując definicji obywatela/obywatelki świata warto przywołać popularną w latach 90. XX wieku teorię Marilyn Loden, która opisywała wpływ grup społecznych na kształtowanie się tożsamości indywidualnej za pomocą tzw. koła różnorodności. Poza kluczowym wpływem grupowej przynależności rasowej, płciowej oraz etnicznej autorka wyróżnia również kwestie ekonomiczne i klasowe w wewnętrznym kręgu, zaś poglądy polityczne i położenie geograficzne w kręgu zewnętrznym³. Jej koncepcja ma sprzyjać otwieraniu się ludzi na różnorodność, odnajdywanie jej wielu wymiarów i cech (zmienność vs stałość, wrodzoność vs nabywalność). To pewne, że nie uda nam się zgłębić różnic pomiędzy wszystkimi kulturami świata, dlatego Loden poleca **cztery zasady, które pomogą w kształtowaniu naszego zachowania wobec grup ludzi na całym świecie oraz w globalnym wymiarze.**

Te cztery zasady (ang. RICR)⁴ według Marilyn Loden to:

- szacunek, czyli traktowanie innych tak, jak oni sami chcieliby być traktowani;
- włączanie, czyli upewnienie się, że wszyscy w grupie czują się jej częścią i biorą udział w podejmowaniu decyzji;
- współpraca, czyli aktywne, wzajemne wspieranie się w osiąganiu sukcesu (w przeciwieństwie do współzawodnictwa czy faworyzowania jednej osoby w grupie);

³ Kimberley Lou, Barbara Dean, *Signs of change. Global Diversity Puts New Spin on Loden's Diversity Wheel*, http://www.loden.com/Web_Stuff/Articles_-_Videos_-_Survey/Entries/2010/9/3_Global_Diversity_Puts_New_Spin_on_Lodens_Diversity_Wheel.html (dostęp: 27.05.2015).

⁴ Marilyn Loden, *Implementing Diversity*, red. Jeffrey Krames, Irwin Publishing, Nowy Jork 1996.

² Więcej na ten temat w: Maja Branka, Dominika Cieślukowska (red.), *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, Kraków 2010, s. 67–74.

- odpowiedzialność, czyli zwrócenie szczególnej uwagi na zachowania innych ludzi w grupie. Troska o zachowywanie pozytywnie różnorodnego środowiska oraz podawanie pod dyskusję niewłaściwych zachowań, które pojawiają się w grupie.

Zastosowanie powyższych zasad wspierających różnorodność na świecie mogłoby zatem stać się kluczem do zrozumienia, a następnie zastosowania w praktyce idei globalnego obywatelstwa. Sama autorka, zauważając globalny kontekst swojej koncepcji, zwracała uwagę na to, jak ważna jest zmiana oczekiwań kulturowych, która jednak nie może być zewnętrzna, ale uwewnętrzniona i oddolna. Globalne obywatelstwo wprowadzane oddolnie przez ludzi aktywnie działających na jego rzecz i tworzących grupę może stać się początkiem zakorzeniania się tej idei w społeczeństwie.

Wartości

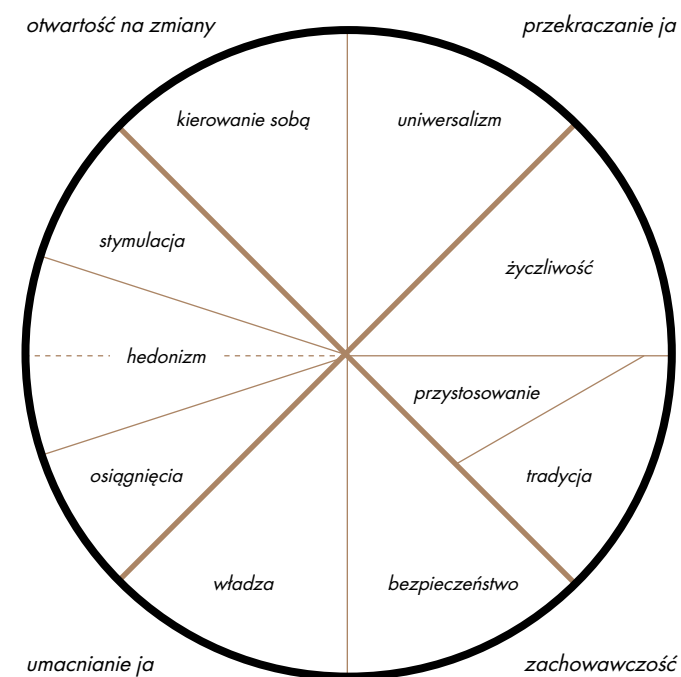
Globalne ujęcie problemów pozwala nam na głębszą refleksję, wyjście poza siebie i to, co znane, znajdujące się w zasięgu ręki. Działania na poziomie lokalnym mogą również zyskać charakter globalny dzięki poszerzeniu perspektywy, uwzględnieniu innych kontekstów, łańcuchów powiązań. Uświadczenie sobie przez każdego z nas, że jest uwikłany w wiele procesów i mechanizmów na różnych poziomach – to duża wartość.

Jak można być globalnie odpowiedzialnym? Brzmi to jak oksymoron, bo oznacza poczucie odpowiedzialności za wszystko, każdy aspekt świata, każde wydarzenie w każdym zakątku globu. Jednak jako uczestniczki i uczestnicy kultury konsumpcyjnej jesteśmy otoczeni przedmiotami z różnych stron świata, poprzez informacje płynące do nas za pomocą mediów, Internetu czy telewizji,

jesteśmy bombardowani wiadomościami zewsząd, więc przynajmniej w ten podstawowy sposób odczuwamy skutki życia w globalnej wiosce i możemy poczuć z nimi związek, przejmować się nimi lub je ignorować.

Kształtowanie się systemu wartości w tak dynamicznej rzeczywistości analizuje raport brytyjskiej sieci BOND⁵. Według raportu psychologowie wyróżnili kilka wartości, które kształtują ludzki system motywacyjny i są one jednakowe dla niemal wszystkich systemów kulturowych na świecie. Najbardziej znanym opisem systemu wartości jest koło wartości Schwartza. Najistotniejsze w nim jest kontinuum wartości i rozumienie ich jako ciągle toczącego się procesu. Jednak nie jest to proces linearny z wyraźnym zakończeniem czy celem. Wartości graniczące ze sobą są do siebie przystające, natomiast wartości leżące po przeciwnych stronach są wobec siebie przeciwstawne.

Koło wartości Schwartza⁶



⁵ <http://www.findingframes.org/Finding%20Frames%20New%20ways%20to%20engage%20the%20UK%20public%20in%20global%20poverty%20Bond%202011.pdf>.

⁶ Wykres pochodzi z opisu koła wartości Schwartza: <http://academicon.pl/serwisy/centrum-metod-psychologicznych/portrait-values-questionnaire>.

wartość wyższego rzędu	typ wartości	charakterystyka
przekraczanie siebie	uniwersalizm	zrozumienie, uznanie, tolerancja, troska o dobro wszystkich ludzi, ochrona przyrody, sprawiedliwość, pokój, mądrość
	życzliwość	troska o dobro najbliższych, rodziny, przyjaciół, przyjaźń, miłość
zachowawczość	tradycja	szacunek, akceptacja i zaangażowanie w kultywowanie zwyczajów i idei religii lub kultury
	przystosowanie	powstrzymywanie się od działań, skłonności i pobudek mogących niepokoić lub ranić innych oraz naruszać społeczne oczekiwania lub normy; szacunek wobec starszych
	bezpieczeństwo	bezpieczeństwo osobiste, rodziny, przyjaciół, narodu; harmonia i porządek społeczny
umacnianie siebie	władza	status i prestiż społeczny, kontrola lub dominacja nad ludźmi i zasobami
	osiągnięcia	osobisty sukces osiągany przez okazywanie kompetencji odpowiadających standardom społecznym
	hedonizm	dążenie do przyjemności; zaspokajanie własnych organicznych potrzeb
otwartość na zmiany	stymulacja	poszukiwanie nowości i wyzwań; dążenie do zmiany, ekscytującego życia
	kierowanie sobą	niezależność w myśleniu i działaniu, autonomiczne podejmowanie decyzji, kreatywność, wolność

Wyznawane przez nas wartości zwykle są uważane za niemal wrodzone, a ich priorytetyzacja jest determinowana głównie przez nasze dzieciństwo,

rodzinę oraz edukację. Niemniej ta skala wartości może zmieniać się w późniejszym okresie pod wpływem doświadczenia życiowego, w tym in-

terakcji w życiu społecznym, które mogą oddziaływać na zmianę w związku z wejściem w inny system wartości. Wartości związane z globalnym obywatelstwem bądź kształtowane przez edukację globalną znajdują się w części „przekraczanie siebie”, natomiast kompetencje w ramach niej kształcone mieszczą się również w typie wartości związanych z „kierowaniem sobą”, czyli wartościami sąsiadującą. Zatem wartości te mogą zostać opisane jako prospołeczne, altruistyczne, związane z ograniczaniem konsumpcyjnego stylu życia. Uniwersalizm oraz życzliwość mogą motywować do zaangażowania w problemy większe niż tylko osobiste, jednostkowe – i do dostrzeżenia wyzwań globalnych, takich jak ubóstwo czy nierówność. Wśród wartości stojących w opozycji znalazło się „umacnianie siebie”, czyli władza, osiągnięcia oraz hedonizm.

Jak działać?

Czy zatem stworzenie mikroświatów/mikroutopii byłoby najlepiej pojętym globalnym obywatelstwem? Często wraz ze świadomością przychodzi refleksja i pomysł na ograniczenie swoich potrzeb, bycie samowystarczalnym. Współczesny świat daje niewielkiej części społeczeństwa możliwość na wycofanie się z funkcjonowania w globalnej rzeczywistości i poczucie bezpieczeństwa przy zminimalizowanych interakcjach. Niektórzy rezygnują z życia w mieście, przeprowadzają się na wieś, gdzie żywią się tym, co sami uprawiają i hodują, ograniczając konsumpcję do absolutnego minimum. W razie potrzeby korzystają z lokalnych wyrobów, dzielą się własnymi produktami z innymi, w ramach społeczności lokalnej wymieniają drobne usługi. Oczywiście nie rezygnują z prądu czy bieżącej wody, ale rzeczywiście minimalizują swoje potrzeby, nie godząc się na uwikłanie ich

w sieć globalnych zależności oraz mając na uwadze los przyszłych pokoleń.

Jednak większość społeczeństwa nie jest skłonna do tak daleko idących poświęceń. Nie chodzi zatem o to, żeby przeciwdziałać rozwojowi, ale żeby mitygować ryzyka z niego wynikające w perspektywie globalnej. Świadomość i odpowiedzialność mają szansę doprowadzić do znalezienia rozwiązań na naszą miarę przy jednoczesnym zaakceptowaniu świata, takiego jaki jest. Nie negujemy obecnego świata, ale staramy się na poziomie lokalnym i globalnym doprowadzić do zmiany na lepsze lub do zatrzymania pewnych procesów i powstrzymania ich długofalowych skutków. Nie planujemy zatem masowego wyprowadzania się z miast w leśną głuszę, ale bądźmy świadomi, dokonujemy przemysłowych wyborów i podejmujemy działania na rzecz pozytywnej, globalnej zmiany.

Jakie działania możemy i powinniśmy w tym celu podejmować? Na to pytanie nie ma prostej odpowiedzi. Na pewno takie, które dają poczucie włączenia, współtworzenia inicjatywy oraz współodczuwania tych samych problemów w wymiarze globalnym, czyli silnie zakorzenione na poziomie lokalnym. W myśl wielokrotnie powtarzanego hasła „Działaj lokalnie – myśl globalnie” chodzi o inicjatywy z najbliższego otoczenia, które dzięki wrażliwości i świadomości uczestników zyskują wymiar globalny. Działania tego typu niekiedy są klasyfikowane jako kontrkulturowe czy alternatywne, jednak takie rozróżnienie staje się bezzasadne, jeśli przyjmujemy, że to ludzie tworzą kulturę, a nie kultura ludzi. Oczywiście wszelkie przedsięwzięcia dążące do zmiany systemowej mają również wartość dodaną, ponieważ działamy już nie na rzecz konkretnej sytuacji czy jednostki, ale aktywnie uczestniczymy w zmianie dotyczącej praw, regulacji czy mechanizmów funkcjonujących w ramach globalnego systemu.



Edukacja na rzecz globalnego obywatelstwa czy edukacja globalna?

Do tej pory obserwowaliśmy zmianę pojęcia „edukacja rozwojowa” (odnosząca się do rozwoju jako procesu globalnego, a nie do samorozwoju człowieka) na „edukacja globalna” (zdefiniowana w ramach porozumienia międzysektorowego)⁷. Edukacja, choć może być rozumiana nie tylko w kontekście placówek oświatowych, jest jednak procesem, w którym ktoś ma nam przekazać wiedzę lub umiejętności, a my z większym, a częściej z mniejszym zaangażowaniem powinniśmy je przyswoić. Obywatelstwo pociąga natomiast za sobą odpowiedzialność i imperatyw działania. Pojęcie globalnego obywatelstwa przedkłada własną tożsamość i kształtowanie poglądów ponad relację nauczyciel–uczeń (często utożsamianą z procesem edukacyjnym). Bycie globalnym obywatelem/globalną obywatelką nie jest możliwe bez autorefleksji, poczucia odpowiedzialności oraz zaangażowania i działania, a także świadomości własnych praw i siły sprawczej. Jednak sama świadomość nie wystarczy, ponieważ wraz z refleksją powinna przyjść chęć zmiany sytuacji i działania na rzecz tej zmiany. Z tego powodu globalne obywatelstwo znacznie wykracza poza edukację formalną i nieformalną, akcentując silnie proces autoedukacji, czyli zakłada własną pracę jednostki nad urzeczywistnianiem siebie według pewnego wzoru czy ideału. Autoedukacja jest nakierowana na tworzenie i rozwijanie własnej osobowości, w tym samokształcenie i samowychowanie, stąd jej silna relacja z budowaniem tożsamości⁸.

7 Definicja edukacji globalnej zawarta w porozumieniu międzysektorowym w sprawie wspierania rozwoju edukacji globalnej z 26.05.2015. Pełny tekst porozumienia: https://www.polskapomoc.gov.pl/Porozumienie_rozwoje-edukacji-globalnej,1165.html (dostęp 29.05.2015).

8 Hasło *Autoedukacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003, s. 232–233.



Ewolucję terminologii dotyczącej tematyki globalnej obserwują już od wielu lat Brytyjczycy. Stopniowe poszerzanie zakresu pojęciowego edukacji globalnej doprowadziło ich do terminu „*globalne nauczanie*” (ang. *global learning*)⁹. Pierwsze sygnały na gruncie polskim dopiero wskazują, że takie zmiany terminologiczne mają szansę zajść w niedalekiej przyszłości.

Według autorek artykułu – działaczek z Instytutu Globalnej Odpowiedzialności – bardziej adekwatnym terminem wobec tak rozumianej definicji byłaby „edukacja na rzecz globalnego obywatelstwa”. Termin ten odpowiadałby rozwojowi pojęcia na gruncie europejskim wprowadzającemu w ostatnich latach takie terminy jak „globalne obywatelstwo” (ang. *global citizenship*), „edukacja na rzecz globalnego obywatelstwa” (ang. *global citizenship education*) oraz „aktywne globalne obywatelstwo” (ang. *active global citizenship*)¹⁰.

Przyjęcie tego terminu lub grupy terminów to, po pierwsze, wyjście poza ramy edukacji formalnej i uwzględnienie uczenia się pozaformalnego jako integralnej części procesu edukacyjnego. Po drugie, to kluczowa zmiana znaczenia działań edukacyjnych – ze wspierania współpracy rozwojowej oraz pomocy humanitarnej i organizowania się wokół nich na niezależny, równoległy proces, którego cele wykraczają poza wspieranie działań pomocowych.

9 Więcej o brytyjskim podejściu w artykule: David Hicks, *Ways of seeing: the origins of global education in the UK*, UK ITE Network Inaugural Conference on Education for Sustainable Development/Global Citizenship, London, July 2008.

10 Por. biblioteka DEEEP Project: <http://library.deeep.org/> (dostęp 29.05.2015).

Po trzecie, to zmiana akcentu debaty publicznej z pomagania i zmiany tam, a więc w krajach globalnego Południa, na zmianę tu i tam, tzn. zarówno w krajach globalnej Północy, jak i Południa. Przez co podział na globalną Północ i Południe staje się mniej ostry, a przedstawianie konkretnych zagadnień jest skupione na współzależnościach globalnych. Ponadto odpowiedzią na te złożone zagadnienia nie są już tylko współpraca rozwojowa czy pomoc humanitarna, ale bardziej kompleksowe rozwiązania na poziomie politycznym, gospodarczym i społecznym obejmujące cały świat. Wreszcie, po czwarte, stawiamy obywatela/obywatelkę w centralnym punkcie i oczekujemy od niego/niej czynnego udziału w kształtowaniu świata¹¹.

Zatem wszyscy jesteśmy obywatelami i obywatelkami świata, pozostaje jedynie pytanie czy jesteśmy nimi świadomie i czy angażujemy się w tę rolę.

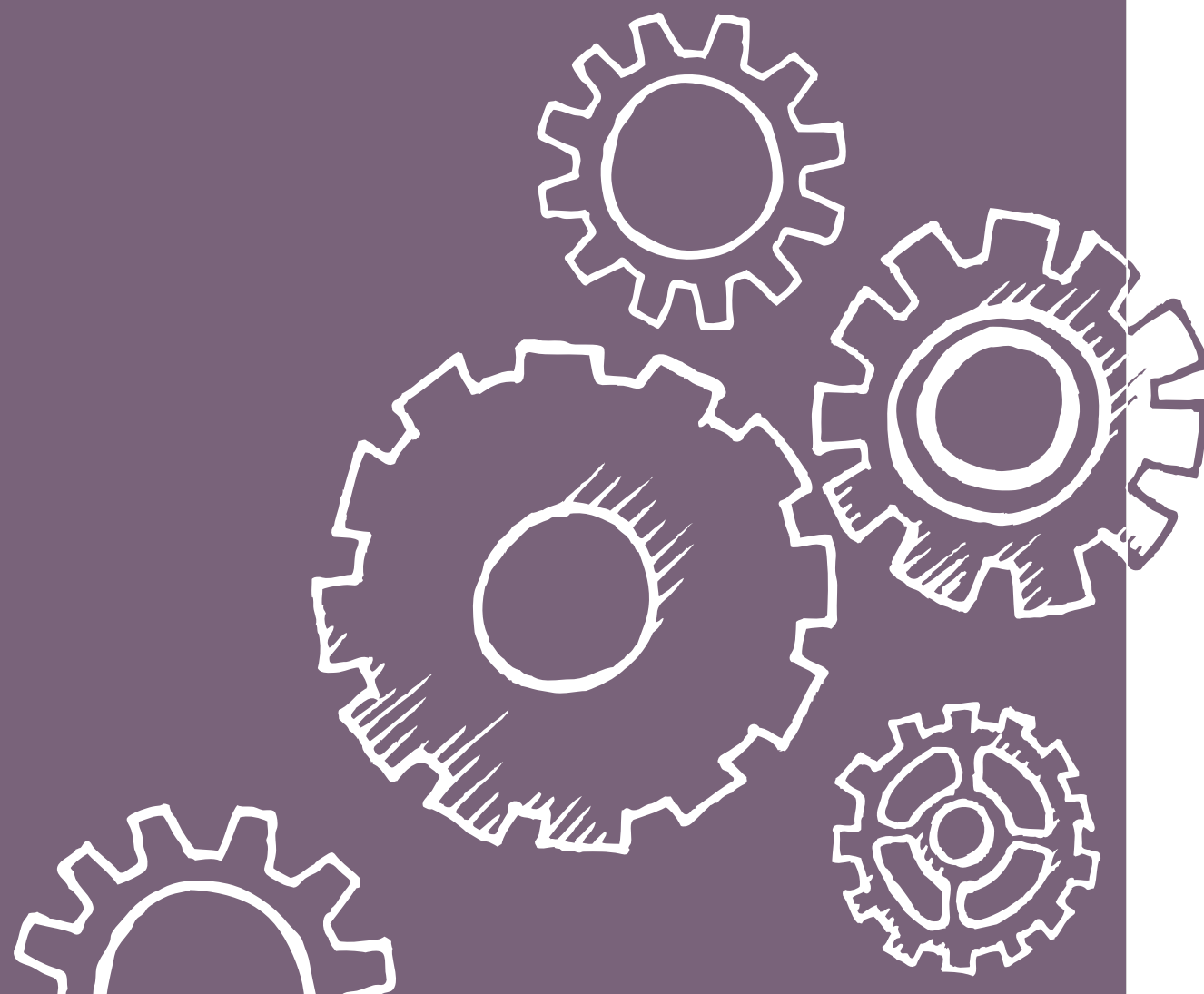
11 Christine Carabain, Shelena Keulemans, Marije van Gent, Gabi Spitz, *Global Citizenship. From public support to active participation*, Amsterdam 2012, s. 14–16, <http://library.deeep.org/collection/Civil%20Society%20and%20CSOs?ln=en> (dostęp 29.05.2015).





Edukacja (dla) przyszłości

Kamila Rudnicka,
Paweł Rudnicki, Marcin Starnański



Bez trudu możemy powiedzieć, że współczesna edukacja jest inna od tej sprzed lat kilkudziesięciu, kilkunastu czy kilku. Różnica, po części, jest wynikiem nowych sposobów dystrybucji wiedzy i możliwości jej wykorzystania oraz potrzeb edukacyjnych, które nieustannie przeobrażają się w dzisiejszych warunkach. Nie bez znaczenia jest też to, że informacje, które posiadamy dezaktualizują się zdecydowanie szybciej niż kiedyś, a ogrom nowych wiadomości poważnie ogranicza możliwość ich przyswojenia. A my chcemy wiedzieć! W rzeczywistości, która dostarcza nam zbyt wielu informacji, z których potencjalnie moglibyśmy skorzystać, czasami właśnie z powodu tego nadmiaru przestajemy używać wiedzy wartościowej, skupiając się na tej najłatwiej podanej, opartej na sloganach i nagłówkach. Czasami wręcz banalnej. Należy zatem refleksyjnie posługiwać się wiedzą, zdobywać ją z wiarygodnych źródeł, tworzyć filtry dostosowane do naszych potrzeb edukacyjnych i – co najważniejsze – krytycznie się z nią obchodzić. W tym kontekście role nauczyciela i nauczycielki wydają się kluczowe. Dzięki dobrej edukacji, poprzez włączanie w proces nauczania nowych treści, grono nauczycielskie ma szansę przekazywać uczniom i uczennicom wiedzę, która umożliwi im zrozumienie otaczającej ich rzeczywistości.

Edukacja holistyczna, czyli jak zrozumieć rzeczywistość

Edukacja holistyczna, czyli jaka? Najprościej rzecz ujmując: całościowa, wszechstronna, poszerzająca perspektywy poznawcze. Nie sposób mówić o świecie, w którym żyjemy, skupiając się na lokalnej rzeczywistości, pomijając globalne konteksty. I vice versa. Edukacja, która wyposaża w umiejętność poszerzania perspektywy jednostkowej i społecznej daje szansę na uświadomienie uczniom i uczniom jak wygląda ich rzeczywistość, ale również ukazanie im, że nie wszyscy żyją w taki sam sposób. Świadomość różnic i nierówności jest przyczynkiem do istotnej dyskusji nad tym, czy świat mógłby wyglądać inaczej. I jak mógłby się zmienić?

Edukacja globalna w swojej holistycznej specyfice otwiera się na różnorodność i współzależności ludzkich doświadczeń, pozwala uzyskać nowe spojrzenie na otaczający świat i własne w nim miejsce. Dzięki

poszerzeniu horyzontów poznawczych możliwe staje się zrozumienie odmiennych sposobów życia wynikających z innych uwarunkowań kulturowych i doświadczeń historycznych odległych niekiedy społeczeństw. Oznacza to, że niezbędne stają się pytania o to, dlaczego ludzie są różni, w czym te różnice się przejawiają i jak są uzasadniane w ramach konkretnych tradycji narodowych, religijnych, filozoficznych czy literackich. Za tymi pytaniami idą jednak kolejne, być może ważniejsze: dlaczego i w jaki sposób na różnice między kulturami nakładają się nierówności społeczno-gospodarcze? Dlaczego istnieją podziały społeczne w obrębie poszczególnych kultur? Skąd biorą się konflikty między narodami i państwami, a także wewnątrz nich i jak można te konflikty zażegnać lub im zapobiec?

Zmiany w społeczeństwie, kulturze, polityce czy gospodarce sprawiają, że bardziej niż kiedykolwiek wcześniej trzeba nauczyć się rozumieć rzeczywistość zarówno w najszerszym jej wydaniu – globalnym, jak i tym zdecydowanie nam bliższym – lokalnym. Po to, aby być świadomym obu perspektyw należy zrozumieć, że kluczem do poznania świata jest inna

edukacja. W tej edukacji różnica ubogaca, inność poszerza spojrzenie na rzeczywistość, wiedza zachęca do zaangażowania, działanie jest częścią uczenia się. Nie sposób sobie wyobrazić, że ktokolwiek może lepiej wprowadzić do tej edukacji młodych ludzi niż świadomi i krytyczni nauczyciele i nauczycielki, którzy i które potrafią korzystać z wiedzy w nowych warunkach, ale również przekazywać te umiejętności swoim uczniom i uczennicom. Wiedza o charakterze refleksyjnym i krytycznym zorientowana na rozumienie rzeczywistości i świadome w niej uczestnictwo wydaje się istotnym narzędziem demokratyzacji świata i uczynienia go miejscem lepszym do życia. Nie tylko w państwach i społeczeństwach globalnej Północy, ale przede wszystkim globalnego Południa.

W polskiej oświacie i edukacji tylko nauczyciele i nauczycielki mogą dokonać masowo tego otwarcia i uwrażliwienia. Nie potrzeba do tego rewolucyjnych zmian w szkole, a jedynie wykorzystania możliwości, które stwarza system. Istotne jest zatem, aby zrozumieć, jak korzystać z możliwości upowszechniania tak bardzo zróżnicowanej wiedzy i w jaki sposób ją podawać. Edukacja globalna nie potrzebuje ocen ani sprawdzianów. Pewnie nie stanie się również jednym z przedmiotów szkolnych. Jednak może być obecna na innych przedmiotach w sposób, który zaciekawia, inspiruje, skłania do stawiania pytań. W tej sytuacji istotnym zadaniem, które stoi przed nauczycielkami i nauczycielami jest połączenie metod angażujących uczennice i uczniów oraz uczynienie dzieci i młodzieży dociekliwymi uczestnikami życia społecznego, które chcą wiedzieć, nie boją się zadawać pytań i umieją szukać odpowiedzi w zasobach wiedzy, do których mają dostęp.

Jak uczyć edukacji globalnej?

Uczenie edukacji globalnej wymaga szczególnej uwagi i zaangażowania ze strony edukatorek i edukatorów/

nauczycielek i nauczycieli. Nie chodzi bowiem jedynie o przekazanie wiedzy, ale o uwrażliwienie, wyrobienie kompetencji krytycznych, zaangażowanie do aktywności obywatelskiej czy wyćwiczenie umiejętności zajmowania stanowiska i zabierania głosu w sprawach, które uczeń lub uczennica uznają za ważne. Edukacja globalna uczy krytycznego współuczestnictwa, odpowiada wyzwaniom czasów globalizacji i korzysta z możliwości edukacyjnych, jakie istnieją.

Skoro globalizacja „dzieje się” nieustannie dookoła nas, szkoła nie może dłużej zwlekać z edukowaniem do życia w globalnym świecie. Praca w oświacie oznacza realizację podstawy programowej danego przedmiotu, którą można wykorzystać do przekazywania treści z zakresu edukacji globalnej. Także w klasycznych przedmiotach szkolnych umiejętności takie jak solidarność, empatia, umiejętność wyszukiwania informacji i krytyczne myślenie są istotne! Jeśli poszerzymy je o przekonanie, że nasze wybory i postępowanie mają znaczenie i wpływ na to, jak wygląda nasz świat – zrobiliśmy swoje, edukacja globalna zaczyna kiełkować tam, gdzie dziś jest w zasadzie nieobecna.

W edukacji globalnej nie chodzi o rozbudowaną wiedzę merytoryczną, którą (jak przy okazji wielu tradycyjnych przedmiotów szkolnych) należy opanować pamięciowo. O wiele ważniejsza jest praca nad umiejętnościami wyszukiwania informacji i budowaniem postawy odpowiedzialnego obywatela i obywatelki. Ma to być edukacja na rzecz zmiany nie tylko globalnej, ale również lokalnej i socjalnej.

W tym kontekście pojawiają się trzy ważne pytania:

- Jak zmieniać? – Istotne jest podjęcie działania, które można zdefiniować podobnie do tego, co Paulo Freire określał mianem „bycia bardziej”. Chodzi o wyzwolenie w jednostce świadomości i aktywności, które przełożą się na działanie. Edukacja globalna

ma na celu pogłębienie świadomości uczących się, w takim stopniu, aby mogli oni funkcjonować „bardziej” w ramach rzeczywistości społecznej, w jakiej żyją.

- Jak to zrobić? – Wskazywać zależności pomiędzy naszymi wyborami i decyzjami a jakością życia mieszkańców krajów globalnego Południa, rozpoznać i nazwać stereotypy i uprzedzenia, pokazywać bardziej podobieństwa niż różnice pomiędzy Południem i Północą, ukazywać korzyści ze wzajemnej współpracy, a nie budować przekonanie, że Północ tylko i wyłącznie pomaga krajom Południa, promować wartości: solidarności, równości, partycypacji i współpracy w działaniach klasowych bądź szkolnych.

- Jak zacząć? – Wprowadzając metodykę aktywną, angażującą uczniów i uczennice wszechstronnie: intelektualnie, emocjonalnie i społecznie. Zaangażowania trzeba się nauczyć, tak jak uczymy się wszystkiego innego. Ważne jest, aby skutecznie dobierać metody edukacyjne, które pozwolą jednocześnie na rozwój indywidualny uczniów i nabywanie kompetencji społecznych. Te rozumiemy jako umiejętności współpracy i rozwiązywania konfliktów, obrony interesów, walczenia o konkretne cele, tworzenia koalicji i zespołów. Aktywne metody pracy z uczniem ułatwiają to zadanie, propagują bowiem ciekawe i angażujące uczenie przez doświadczenie. Dzięki metodom edukacyjnym odwołującym się do doświadczeń uczniowie stają się bardziej otwarci na różnorodność, potrafią ją rozpoznać i docenić. Praca oparta na współdziałaniu integruje grupę, ułatwia zrozumienie trudnych kwestii, sprzyja dzieleniu się wiedzą i rozwiązywaniu problemów. Bez wątpienia również sprzyja szukaniu rozwiązań oraz przyczynia się do kreatywnych działań.

Włączanie do procesu edukacyjnego uczniów i uczennice, czynienie ich współtwórcami i współtwórczyniami zajęć, projektów, akcji społecznych pozwala im zrozumieć,

jak ważne są jednostkowy i zespołowy wysiłek, dobrze zaplanowana i wykonywana praca oraz poczucie odpowiedzialności za proces. W tej angażującej metodyce zmieniają się również zadania edukatora, edukatorki/nauczyciela, nauczycielki. Kluczowe wyzwania w takiej pracy edukacyjnej prezentują się następująco:

- pozwalać doświadczać;
- wprowadzać gry symulacyjne i projekty;
- umożliwiać wcielanie się w różne role społeczne i kulturowe, w których nie funkcjonujemy na co dzień;
- wskazywać podobieństwa i omawiać różnice;
- uczyć stawiania pytań i dociekania odpowiedzi;
- wspierać uczennice i uczniów realizacji ich pomysłów edukacyjnych.

Edukacja globalna sprzyja aktywnemu uczestnictwu obywateli w życiu społecznym. Może ona stanowić również bardzo ciekawą koncepcję lokalnego uczenia się. Dzięki niej można wspomagać lokalne radzenie sobie z konsekwencjami procesu globalizacji, np. coraz bardziej różnicującym się pod względem kulturowym społeczeństwem lub zaprosić do refleksji i działania na rzecz grup defaworyzowanych i marginalizowanych żyjących w danej społeczności. W sprawy globalne można skutecznie angażować się na poziomie lokalnym, zgodnie z przesłaniem hasła „Myśl globalnie – działaj lokalnie!”.

Poszerzając perspektywę edukacyjną

Edukacja globalna w szczególny sposób umożliwia poszerzenie perspektyw myślenia o edukacji w ogóle. Obok wnikliwości poznawczej łączącej wiedzę i kompetencje z różnych dziedzin nauki i edukacji



ważna jest w niej zdolność współodczuwania i myślenia wielowymiarowego. Punktem wyjścia dla zrozumienia złożoności świata jest głębsze i bardziej krytyczne rozumienie procesów doświadczanych przez ludzi w różnych miejscach; zdarzeń i przeżyć, które łączą ludzi znajdujących się w różnych częściach świata. Rozwijanie zaś takiej empatycznej wiedzy, wyobraźni i wrażliwości staje się możliwe zwłaszcza poprzez rekonstrukcję i omawianie losów konkretnych osób, rodzin czy lokalnych społeczności. Co oznaczają elementarne prawa człowieka (np. do wolności osobistej, swobody wypowiedzi, edukacji, opieki zdrowotnej czy sprawiedliwego wynagrodzenia za pracę)? Co oznacza ochrona przed skutkami wojny lub katastrofy ekologicznej? Co oznacza prawo do dziedzictwa kulturowego? Te i wiele innych, podobnych zagadnień będzie łatwiej zrozumieć, gdy spojrzysz na nie przez pryzmat konkretnych historii, zarówno tych naświetlających cierpienie i ucisk, jak i tych ukazujących ludzkie nadzieje i udane dążenia do wyzwolenia narodu czy poprawy sytuacji konkretnej grupy lub społeczności.

W edukacji globalnej zawiera się również inny aspekt: refleksja nad tym, co wspólne dla całej „globalnej społeczności”. Niezależnie od tego, jak bardzo odróżniają nas historie narodowe, wierzenia religijne, języki, obyczaje, systemy wartości, modele życia gospodarczego czy choćby uwarunkowania klimatyczne, jako ludzkość posiadamy pewne niezmiennie cechy wspólne. Począwszy od elementarnych potrzeb, których zaspokojenie niezbędne jest do przeżycia, poprzez konieczność działania ekonomicznego, organizację życia wspólnego (społecznego), aż po wyzwania cywilizacyjne przekraczające granice państw i kultur (ochrona środowiska, dążenie do pokoju) – możliwe jest spojrzenie na człowieka nie tylko przez pryzmat Wielości, ale również w perspektywie Jedności. Taką przekładalność perspektyw poznawczych i emocjonalnych można

uzyskać także dzięki porównaniom zbliżonych doświadczeń ludzi z różnych krajów czy kręgów kulturowych. To z kolei rodzi pytanie: czy możliwa jest uniwersalna (choć wychodząca z różnych przesłanek etycznych i światopoglądowych) świadomość i wrażliwość ogólnoludzka? Czy możliwa jest realizacja koncepcji „globalnego obywatelstwa” oraz wypracowanie osobowego wzorca „globalnego obywatela”/„globalnej obywatelki”? Jak, na jakich poziomach i poprzez jakie działania mogłoby się dokonywać tworzenie „globalnej wspólnoty” jako porozumienia krajów, narodów, regionów, społeczności i grup? Choć pytania te pozostają dziś otwarte, a samo stawianie ich wciąż odbywa się niepewnie, przyjmując je za jeden ze swoich fundamentów, edukacja globalna pozwala podjąć krytyczną refleksję nad rzeczywistością bardziej złożoną niż kiedykolwiek wcześniej.

Trudne tematy, ważne pytania, ważniejsze odpowiedzi

Złożona problematyka zagadnień związanych z edukacją globalną skłania ku stawianiu krytycznych pytań, poszukiwaniu niełatwych odpowiedzi i ich refleksyjnemu rozumieniu. W świetle rozważań nad edukacją globalną warto zastanowić się nad znaczeniem tej perspektywy edukacyjnej w Polsce. Do zjawisk tworzących kontekst edukacji globalnej należy zaliczyć zwłaszcza:

- wejście Polski do Unii Europejskiej, w tym do grupy krajów o otwartych granicach wewnątrz Unii (Strefa Schengen);
- coraz bardziej nieograniczony przepływ informacji (i związany z tym chaos poznawczy, zwłaszcza w kontekście swobody wypowiedzi w Internecie);

- masowe migracje zarobkowe Polaków;
- możliwości turystyczne części polskich rodzin oraz emigracyjne powiązania rodzinne;
- międzynarodowe projekty edukacyjne realizowane w wielokulturowych środowiskach rówieśniczych z udziałem polskich szkół, uczelni i organizacji pozarządowych;
- napływ imigrantów do Polski;
- zróżnicowanie stylów życia w Polsce, po części wynikające z przenikania wzorów innych kultur lub ponadnarodowych postaw i poglądów (np. w zakresie ekologii, powszechności kultury masowej);
- dwojaki kontekst dziejów Polski: jako procesów rozwoju/modernizacji oraz sytuacji zapóźnienia/zależności (od systemu folwarczno-pańszczyźnianego, poprzez nierównomierny rozwój w okresie międzywojennym, geopolityczne zależności „realnego socjalizmu”, po obecne wyzwania neoliberalnego kapitalizmu i „globalizacji”); jako kraju częściowo zależnego gospodarczo i politycznie, a częściowo jako należącego do struktur zrzeszających państwa zamożne i silne (UE, OECD, NATO).

Na tym tle można sformułować szereg przykładowych pytań, które mogłyby stanowić obszary refleksji w ramach edukacji globalnej w naszym kraju:

- Jakie miejsce zajmuje Polska w systemie światowych powiązań gospodarczych i politycznych? Jaki wpływ ma polityka państwa polskiego, działania polskich firm oraz zachowania polskich konsumentów na sytuację krajów i regionów globalnego Południa?
- Które aspekty życia społeczno-gospodarczego w Polsce bardziej przypominają sytuację najbogatszych państw Północy, a które sytuację biedniejszych państw Południa? W jaki sposób te różne aspekty wpływają na sytuację moją, mojej rodziny, społeczności lokalnej?
- Jakie uwarunkowania historyczne powodowały zapóźnienie gospodarcze

- i społeczne Polski, a jakie pomagały w rozwoju i unowocześnianiu kraju? Jaki był w tym wpływ innych krajów oraz na jakie inne kraje oddziaływała lub oddziałuje Polska? Jak w tym kontekście można na nowo zrozumieć stosunki Polski z państwami-sąsiadami?
- W jaki sposób moja postawa jako konsumenta, obywatela, członka rodziny (i gospodarstwa domowego) powiązana jest z dobrostanem środowiska naturalnego? Czy działania moje i mojego najbliższego otoczenia sprzyjają ochronie środowiska, czy mu szkodzą?
- Co widzę, gdy odwiedzam lub co zobaczę, gdy będę odwiedzać inne kraje? Czy będę tylko turystą w egzotycznym otoczeniu, czy zechcę poznać i zdołam zrozumieć ich własne dzieje oraz historie konfliktów, zależności i podporządkowania w stosunkach z innymi krajami? Czy jako osoba pochodząca z „Północy”/„Zachodu” potrafię spojrzeć na doświadczenia krajów postkolonialnych przez pryzmat ich cierpienia i zależności? Gdzie znajdę płaszczyznę porozumienia z ludźmi o innej perspektywie historycznej?
- Jaką postawę przyjmę wobec imigrantów przybywających do Polski? W jaki sposób ich losy przypominają sytuację Polaków emigrujących dawniej i współcześnie do innych krajów?
- W jaki sposób w moim kraju i w najbliższym otoczeniu realizowane są prawa człowieka? Jak je rozumiemy? Jakie przeszkody stoją na drodze ku pełnej ich realizacji? Jakie wydarzenia w historii Polski pozwalają zrozumieć znaczenie praw człowieka i walki o ich realizację?

W szerszej perspektywie pytania można rozwinąć na bardziej ogólnym poziomie:



- Co jest niesprawiedliwością? Dlaczego nią jest? Jak wygląda życie ludzi, którzy doświadczają niesprawiedliwości?
- Co mam wspólnego z ludźmi, którzy doświadczają niesprawiedliwości? Czy mój kraj/region (lub moja grupa społeczna) jest w podobnej sytuacji, czy może przyczynia się do tych niesprawiedliwości? Dlaczego tak jest?
- Czy bardziej sprawiedliwy, wolny i równy świat jest możliwy? Jak chciał(a)bym, aby taki lepszy świat wyglądał?
- Co mogę zrobić – samodzielnie oraz we współdziałaniu z innymi – aby uczynić świat lepszym i zapewnić, aby te zmiany były trwałe?

Nie ma prostych odpowiedzi na tak sformułowane pytania. Nikt zresztą nie może ich oczekiwać. Jednak nauczycieli, w jaki sposób posługiwać się wiedzą, uczniowie i uczennice zostaną wyposażeni w umiejętności, które pozwolą im wiedzieć więcej. Sama wiedza nie gwarantuje niczego, ale bez niej inny świat być może pozostanie tym znanym nam z antyutopii Huxleya, Orwella, Atwood czy Kafki. W edukacji globalnej upatrujemy szansy na lepszy świat.

Pozaformalne wsparcie edukacyjne

Nie tylko szkoła edukuje, dobrze to wiemy, mamy przecież takie doświadczenia. Ważną pracę edukacyjną wykonują również organizacje pozarządowe i grupy nieformalne, które edukację uczyniły główną przestrzenią swojego zaangażowania. W ich działaniach można odnaleźć te obszary wiedzy, które z różnych powodów bywają w szkole marginalizowane, banalizowane lub pomijane. NGO-sy i grupy nieformalne mają inne niż szkoła możliwości zajmowania się edukacją. W swoich

aktywnościach mogą skupić się na wybranych tematach, zgłębianiu wiedzy w obranym zakresie i przygotowaniu narzędzi edukacyjnych dedykowanych konkretnej tematyce. Podmioty edukacji pozaformalnej funkcjonują na granicach systemu oświatowego, co oznacza, że jednocześnie bywają w szkole i poza nią. Ta dwoistość pozwala na tworzenie programów i narzędzi edukacyjnych innych od tych, które są przygotowywane pod okiem centralnych instytucji oświatowych, ale jednocześnie na dostarczanie szkole takiej wiedzy, którą ta rozpoznaje jako potrzebną i/lub brakującą, nie zawsze dając sobie radę z zaspokojeniem tych potrzeb i braków. Edukujące organizacje pozarządowe i grupy nieformalne oraz efekty ich działalności edukacyjnej są i mogą być wsparciem dla nauczycielek i nauczycieli poszerzających swoje zainteresowania zawodowe i poszukujących alternatywnych źródeł wiedzy.

Edukacja globalna jest jednym z tych obszarów wiedzy, w których organizacje pozarządowe i grupy nieformalne odegrały i odgrywają ważną rolę. Polskie doświadczenia w tej tematyce zaczęły się właśnie od programów edukacyjnych tworzonych i realizowanych przez organizacje trzeciego sektora i grupy nieformalne. Włączanie w podstawy programowe edukacji globalnej jest w dużym stopniu wynikiem pozaformalnego upowszechniania treści edukacyjnych nieobecnych wcześniej w oświacie. Siła oddziaływania podmiotów edukacji pozaformalnej polega na umiejętności zainteresowania nauczycieli i nauczycielek wiedzą ważną i ciekawą, lecz często nieobecną, oraz na skutecznym przekonaniu władz oświatowych, że warto poszerzać tematykę zajęć. Ta kooperacja przynosi jednoznacznie pozytywne efekty. Dekadę temu niewiele osób orientowało się w edukacyjnych wymiarach globalizacji, nie wspominając o poruszaniu tej tematyki na lekcjach. Obecnie edukacja globalna jest już ujmowana w podstawach programowych, a główny obszar

dyskusji dotyczy tego, jak ją skutecznie włączać, aby zainteresować uczennice i uczniów nową wiedzą, która ma status inny niż klasyczne przedmioty szkolne. Zadania, które stoją przed organizacjami pozarządowymi i grupami nieformalnymi w tym zakresie dotyczą wspomagania nauczycieli i nauczycielek poprzez dostarczanie narzędzi edukacyjnych, włączanie ich do tworzenia i upowszechniania programów nauczania.

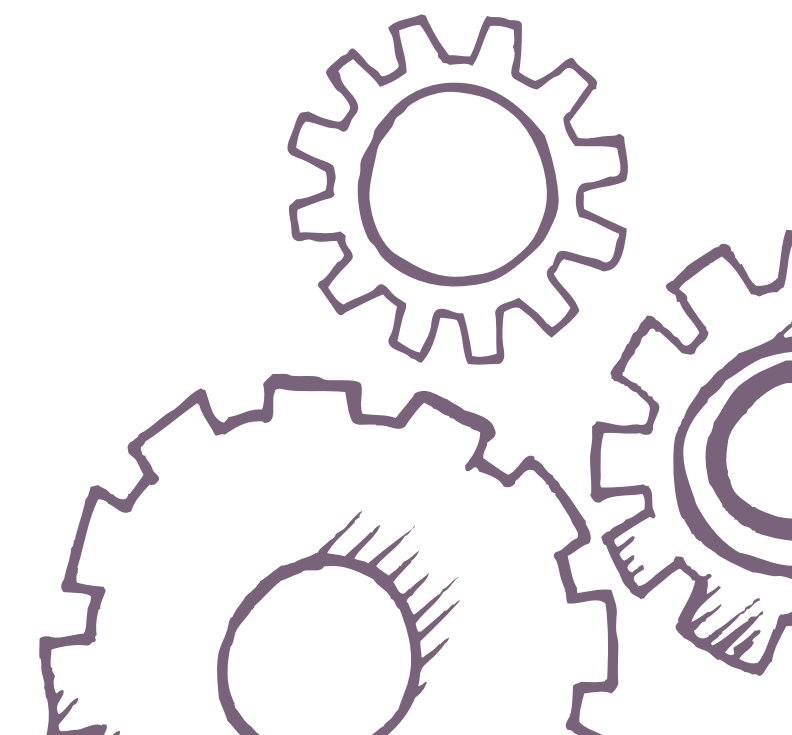
Grupy nieformalne i organizacje pozarządowe działające w zakresie edukacji globalnej efektywnie korzystają z nowych technologii, dostarczając wiedzę na otwartych licencjach wszystkim osobom, które są nią zainteresowane. Umożliwiają uczestnictwo w programach szkoleniowych, które wspomagają nauczycielki i nauczycieli w ich pracy. Dostarczają nowej wiedzy w rzeczywistości, która wymaga od kadry nauczycielskiej nieustannej aktualizacji kompetencji. Podmioty edukacji pozaformalnej pozwalają szkole stawać się lepszym miejscem, ale nie mogą tego uczynić bez kooperacji z nauczycielkami i nauczycielami, dlatego to tak naprawdę od nich/od Was zależy, jak wykorzystane zostaną te możliwości. To wy jesteście liderkami i liderami edukacyjnej zmiany.

System nie działa? Ty działaj!

Jacek Kuroń w książce *Działanie* podkreślał, że kluczem do zmiany świata na lepsze jest odzyskiwanie kontroli nad własnym życiem. Jeśli jednostka dokona metamorfozy w sobie i dookoła siebie, wszystko staje się możliwe. Globalne zmiany mają w sobie coś z tzw. efektu motyla: jeśli każdy będzie miał poczucie odpowiedzialności za własne czyny, wybory i decyzje, za kształtowanie siebie jako autonomicznej jednostki, a dalej za przyczynianie się do przemian społecznych wokół nas, to zmiana jest możliwa. Jednak żeby

edukować na rzecz zmiany, trzeba najpierw w nią wierzyć i zacząć od podjęcia wyzwania w stosunku do siebie samego/samej.

Nauczycielko, nauczycielu, edukacja globalna to wielkie i intrygujące wyzwanie – powodzenia!



Czym jest edukacja dla zrównoważonego rozwoju? Dlaczego jest ważna dla waszych uczniów i uczennic?

Paul Vare
William Scott



Czym jest edukacja dla zrównoważonego rozwoju?
Dlaczego jest ważna dla waszych uczniów i uczennic?



Streszczenie

Wraz ze wzrastającą obawą wobec szeregu zagrożeń natury społeczno-gospodarczej i związanych ze środowiskiem naturalnym w ciągu ostatnich dziesięcioleci edukacja dla zrównoważonego rozwoju stała się kluczową strategią społeczną mającą na celu wsparcie koniecznych zmian.

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju łączy edukację ekologiczną, która często skupia się na zmianie zachowań oraz edukację globalną, w której podkreśla się konieczność dążenia do szerszych zmian społecznych.

Autorzy artykułu opowiadają się za podejściem łączącym edukację skupioną na dostarczaniu treści i dającą wskazówki dotyczące zmiany zachowań (ten typ edukacji określają jako „edukacja dla zrównoważonego rozwoju 1”) oraz edukację zorientowaną na debatę i rozwijanie u słuchaczy umiejętności krytycznego myślenia o zagadnieniach poruszanych w pierwszym typie edukacji („edukacja dla zrównoważonego rozwoju 2”). Przykładowo, zagadnienie ruchu Sprawiedliwego Handlu łączy dwa wyżej wspomniane typy edukacji, przyczynia się do przekazania wiedzy mającej dla uczniów konkretny sens i znaczenie, a szczególnie przygotowuje ich do funkcjonowania w niepewnej przyszłości.

Początki

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju ma źródła w edukacji ekologicznej oraz edukacji globalnej. łączy różnorodne strategie edukacyjne badające w jaki sposób żyjące istoty wpływają na siebie nawzajem i są zależne od biosfery oraz jak obecny sposób życia w coraz większym stopniu zagraża jego jakości. Edukacja dla zrównoważonego rozwoju skupia się na nasilającej się degradacji środowiska naturalnego na całym świecie oraz

na powszechnym braku sprawiedliwości społecznej i poczucia spełnienia i zadowolenia z życia ludzi na całym świecie. Zagadnienia te są ze sobą związane i należy je rozpatrywać łącznie, aby uczniowie i uczennice mogli je zrozumieć. Podsumowując, edukacja dla zrównoważonego rozwoju szuka odpowiedzi na następujące pytanie:

*Jak wszyscy możemy dobrze żyć,
nie zagrażając zdolności naszej planety
do umożliwiania nam dobrego życia?*

Takie podejście edukacyjne łączy tematy związane z życiem ludzi i systemami gospodarczo-politycznymi, które organizują nasze funkcjonowanie oraz z nieustającym dostarczaniem towarów i usług pochodzących z biosfery, na których opierają się wspomniane systemy gospodarczo-polityczne. Wykładowcy i nauczyciele wielu przedmiotów znajdują w tym dużą wartość, a dla uczniów i studentów edukacja dla zrównoważonego rozwoju jest zdecydowanie interesująca, motywująca i pomocna, w dużej mierze dlatego, że dostrzegają w niej odniesienia do obecnego świata i związek z ich przyszłym życiem.

Zrównoważony rozwój

W ciągu ostatniego stulecia rozwój społeczno-gospodarczy w znaczącym stopniu zaszkodził zdolności biosfery do podtrzymywania życia na Ziemi. Dowodem tego są: zniszczenie naturalnych siedlisk, utrata bioróżnorodności i doprowadzenie do wymierania gatunków, proces pustynnienia, zanieczyszczenie środowiska chemikaliami, proces zakwaszania oceanów, zmniejszanie się warstwy ozonu w stratosferze oraz oczywiście szybko zachodzące zmiany klimatyczne. Wszystkie te zjawiska się nasilają. W ciągu ostatniego stulecia zaczęliśmy lepiej rozumieć, że problemy społeczno-gospodarcze, takie jak ubóstwo, analfabetyzm, dyskryminacja, mizoginizm, rasizm, niedożywienie, choroby i przedwczesna śmierć

obrazują olbrzymie, niedopuszczalne nierówności między ludźmi i zamykają dostęp zarówno do niezbędnych zasobów jak i do możliwości prowadzenia zdrowego, szczęśliwego i przynoszącego spełnienie życia. Uważa się powszechnie, że tego typu nierówności urągają ludzkiej godności oraz stanowią źródło międzynarodowego i międzykulturowego braku stabilności.

W odpowiedzi na te wyzwania w ramach komisji, konferencji i szczytów Organizacji Narodów Zjednoczonych (ONZ) przez wiele lat wypracowywano idee dotyczące tego, co zostało określone mianem „zrównoważonego rozwoju”, tj. zdolności społeczności ludzkiej do ochrony delikatnej równowagi między ludźmi i naszym naturalnym, podtrzymującym życie systemem, jednocześnie tworząc gospodarki, które pomagają sprawiać, aby każdy człowiek, jak powiedział Amartya Sen, mógł prowadzić życie, które sobie ceni. W ramach tej koncepcji poszukuje się różnych modeli rozwoju społeczno-gospodarczego, które umożliwiłyby każdemu dobre życie w granicach zdolności Ziemi do wspierania nas, zarówno teraz, jak i w przyszłości.

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju

W ciągu ostatnich 50 lat edukacja została uznana za kluczową strategię społeczną wspomagającą kształtowanie się tego typu nowych modeli rozwoju społeczno-gospodarczego. Stworzono programy edukacji ekologicznej i edukacji globalnej. W niektórych krajach (dobrym przykładem jest tu Wielka Brytania) programy te wprowadzono w szkołach i na uniwersytetach oraz w organizacjach pozarządowych. Kładły one nacisk na różne zagadnienia nauk społecznych i przyrodniczych. Z upływem czasu ukuto termin „edukacja dla zrównoważonego rozwoju”, aby podkreślić potrzebę podejścia holistycznego łączącego kwestie związane z rozwojem i zagadnienia dotyczące środowiska

naturalnego. W innych kontekstach preferuje się użycie pojęcia „edukacji globalnej” (ang. global learning, global citizenship). Wartość tego typu podejścia została uznana przez ONZ, która ogłosiła lata 2005–2014 Dekadą Edukacji na temat Zrównoważonego Rozwoju. Celem tego przedsięwzięcia było włączenie wartości nierozdzielnie związanych ze zrównoważonym rozwojem do wszystkich aspektów uczenia się, aby zachęcić ludzi do zmian, które doprowadzą do stworzenia przyszłości opartej na większej integracji ze środowiskiem, gospodarczej wydolności i sprawiedliwym społeczeństwie dla obecnych i przyszłych pokoleń.

Odpowiedzialne zachowanie

Duży nacisk na zmianę zachowań może wydawać się dziwny w strategii edukacji, jednak niektóre programy edukacji ekologicznej skupiały się właśnie na tym i od początku podkreślały powiązanie między zmianami zachowań i edukacją obywatelską. „Celem nadrzędnym edukacji jest kształtowanie ludzkich zachowań, w których można rozwijać odpowiedzialną postawę obywatelską poprzez edukację ekologiczną (...). Wyzwaniem jest gotowość do robienia rzeczy w inny sposób niż robiliśmy to w przeszłości”. (Hungerford i Volk 1990: 302–317)

W podejściu tym zaleca się, żeby:

- jeśli to możliwe, opracować program nauczania, w którym tematyka zrównoważonego rozwoju będzie potraktowana poważnie
- dostarczyć wystarczająco dużo informacji o koncepcjach ekologicznych i współzależnościach występujących w środowisku naturalnym
- dać osobom uczącym się możliwość wykształcenia wrażliwości na środowisko naturalne i poczucia sprawczości
- umożliwić osobom uczącym się rozwinięcie zdolności analitycznych i badawczych oraz



umiejętności związanych z podejmowaniem działań obywatelskich.

Kiedy ludzie zrozumieją dane zagadnienia, rozwijają umiejętności poznawcze i społeczne, ich nastawienie zmienia się i zaczynają zachowywać się w sposób bardziej wspierający zrównoważony rozwój. Warto zauważyć, że tego typu zmiany w zachowaniu są rezultatem strategii edukacji, sama strategia nie opiera się na behawioryzmie.

To wpływowe podejście edukacyjne czerpie z teorii dotyczących indywidualnych odpowiedzialnych zachowań związanych ze środowiskiem naturalnym i łączy rozumienie koncepcji naukowych i ekologicznych, ich związków z naszym codziennym życiem i psychologicznym wpływem na nasze życie. Problemem w tym podejściu jest rozdzielenie działań i zachowań ludzkich od kontekstu społecznego i gospodarczego, w którym działania te są podejmowane, co może prowadzić do naiwnego rozumienia postawy obywatelskiej. Zintegrowane podejście do zrównoważonego rozwoju, łączące kwestie związane ze środowiskiem naturalnym oraz problematykę gospodarczą i społeczną, oznacza że skupienie się na zachowaniach związanych ze środowiskiem naturalnym, z pominięciem tematyki sprawiedliwości społecznej, eliminacji ubóstwa i tym podobnych, staje się trudniejsze, ponieważ nasze doświadczenie życiowe i zawodowe wymaga od nas wzięcia pod uwagę wszystkich tych zagadnień, bez względu na to, czy są globalne, krajowe, czy też na poziomie społeczności lub rodziny.

Zdolność krytycznego myślenia społecznego

Nacisk na zmianę zachowań pociągnął za sobą krytykę ze strony naukowców (na przykład Robottoma i Harta, 1995), którzy uważają, że ignorowanie kontekstu

społeczno-politycznego i gospodarczego, w którym dane zachowania są zakorzenione, sprawia że nie docieramy do sedna stojących przed nami wyzwań. Preferowane przez nich alternatywne podejście (zobacz: Huckle, 2013) polegało na tym, żeby dążyć raczej do zmian społecznych, a nie indywidualnych, i pomóc wykładowcom, nauczycielom oraz studentom i uczniom działać na rzecz społecznej przemiany i zmniejszenia nierówności społeczno-gospodarczych. Tego typu podejście jest ściśle związane z edukacją globalną.

Dla niektórych pomaganie osobom uczącym się myśleć krytycznie o wyzwaniach współczesnego świata i rozważać takie zagadnienia jak ubóstwo i nierówność są najważniejszą częścią edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Artykuł ten pisany jest z podobnego punktu widzenia. Jednak dla innych idea edukacji globalnej jest tak ważna, że staje się odrębną dziedziną, w ramach której pomaga się uczniom i studentom zrozumieć świat, w którym żyją i ich możliwe role w globalnym społeczeństwie. Jednak, podobnie jak edukacja dla zrównoważonego rozwoju, edukacja globalna stanowi coś więcej niż naukę o danej tematyce, w tym przypadku problematyce globalnego rozwoju. Edukacja globalna ma za zadanie:

„Zaangażować dzieci i młodzież w wysokiej jakości doświadczenie uczenia się o tym, jak postrzegają zglobalizowany świat i co mogą zrobić, aby przyczynić się do zmniejszenia ubóstwa na świecie. Daje możliwość pedagogicznego podejścia do nauki kwestionującej dominujące w społeczeństwie założenia na temat naszych powiązań z uboższymi krajami na świecie. Upowszechnia wykorzystanie wartości właściwych sprawiedliwości społecznej w celu zrozumienia świata. Może także stawiać wyzwania dotychczasowemu podejściu do nauczania i uczenia się” (Bourn 2014: 7).

Z tej perspektywy edukacja dla zrównoważonego rozwoju ma na celu pomóc uczącym się analizować wartości stojące za ich wyuczonymi społecznie wzorcami



zachowań i dążyć do życia bardziej sprzyjającego zrównoważonemu rozwojowi. Największy nacisk kładzie się na pomoc uczniom i nauczycielom w stawianiu właściwych pytań zachęcających do krytycznego myślenia o społeczeństwie, np. kto czerpie korzyści w danym systemie lub z poszczególnych działań. Przykładowo, można bardziej szczegółowo zanalizować następujące zagadnienia międzynarodowe:

- wykorzystanie pracy dzieci w przemyśle odzieżowym we wschodniej Azji
- warunki pracy w fabrykach na całym świecie, w których produkuje się smartfony
- kto naprawdę czerpie korzyści z ekstensywnej produkcji kwiatów ciętych w Afryce Wschodniej
- wyzysk pracowników przemysłu wydobywczego diamentów
- kto i gdzie czerpie największe korzyści finansowe z produkcji i sprzedaży kawy.

Inne przykładowe tematy mogą dotyczyć spraw krajowych, np.:

- czy program pomocy rozwojowej rządu w naszym kraju jest skuteczny
- czy system podatkowy w naszym kraju naprawdę pomaga najuboższym ludziom.

Można też przyrzeć się zagadnieniom o zasięgu globalnym, np.:

- zrównoważony rozwój jest niemożliwy, ponieważ rozwój (tzn. wzrost gospodarczy według modelu rozwoju zachodniego kapitalizmu) nie może trwać w nieskończoność
- „wolny handel” jest czymś dobrym
- handel jest lepszą strategią umożliwiającą zmniejszenie ubóstwa niż pomoc
- należy ograniczyć wolność osobistą,

- aby powstrzymać destabilizujące zmiany, np. zmiany klimatyczne
- możliwe jest utrzymanie swobodnego przepływu ludzi na terenie Unii Europejskiej.

W tym podejściu zakłada się, że jeśli potrafimy wywierać wpływ na osoby opiniotwórcze (np. nauczycieli) i poprzez nie oddziaływać na osoby uczące się, zwiększać ich świadomość zagadnień, które hamują rozwój społeczeństwa żyjącego w sposób bardziej sprzyjający zrównoważonemu rozwojowi, wtedy zmienią się wartości leżące u podstaw ich sposobu myślenia i działania, a ludzie będą przekonywać się do zmian społecznych na rzecz zrównoważonego rozwoju, dążyć do nich i głosować za nimi.

Wspólny mianownik edukacji dla zrównoważonego rozwoju

Wspólnym mianownikiem tych dwóch podejść jest to, że edukację dla zrównoważonego rozwoju można uznać za edukację obywatelską: przygotowanie do opartego na wiedzy, umiejętnościach i otwartości umysłu zaangażowania społecznego w codzienne sprawy wydarzające się w rodzinie, społeczności lokalnej, szerzej pojętym społeczeństwie lub w miejscu pracy. Umiejętności krytycznej analizy społecznej i aktywnego zastanawiania się nad możliwością zmiany ugruntowanych zachowań są niezbędnymi wartościami obywatelskimi przy założeniu, że społeczeństwa mają efektywnie stwarzać się na nowo. Należy znaleźć sposób, aby wprowadzić tego typu naukę w szkołach, jeśli chcemy umożliwić wszystkim ludziom na świecie życie mające akceptowalną jakość. Szkoły są uznaną, integralną instytucją każdego uczącego się społeczeństwa, odgrywając kluczową rolę we wspieraniu młodych

ludzi na wczesnych etapach zdobywania szerokiej wiedzy i umiejętności rozwijanych następnie w późniejszym życiu.

Mając na uwadze zrównoważony rozwój i edukację dla zrównoważonego rozwoju, kluczowym celem nauki szkolnej mogłoby być podnoszenie świadomości młodych ludzi i pobudzanie zainteresowania trybem życia przyczyniającym się do zrównoważonego rozwoju, z nadzieją (lecz nie pewnością), że zaowocuje to partycypacją społeczną, która doprowadzi do większej sprawiedliwości społecznej, zdrowia ludzi i ich zadowolenia z życia oraz do większej odporności ekosystemów.

W wielu krajach, szczególnie w Europie Zachodniej, Ameryce Północnej i Australii, szkoły włączyły wspomnianą tematykę do programów nauczania, czasem w trybie międzyprzedmiotowym, coraz częściej jednak wykorzystuje się w tym celu lekcje edukacji osobistej, społecznej, prozdrowotnej i edukacji obywatelskiej oraz nawiązuje się partnerstwa zewnętrzne. Wszystkie tego typu zajęcia mają umożliwić uczniom i uczennicom rozwinięcie bardziej wszechstronnych umiejętności i lepszego zrozumienia problematyki zrównoważonego rozwoju. Powstaje też coraz więcej klubów i rad uczniowskich podejmujących zobowiązanie wprowadzania zmian, np. zmniejszenia zużycia energii i zasobów, zwiększenia poziomu recyklingu i kompostowania, angażowania się w działalność na rzecz społeczności lokalnej wspólnie z lokalnymi grupami lub organizacjami pozarządowymi.

Uczenie się czy działanie - a może oba naraz?

Mając to wszystko na uwadze, czy lepiej kłaść nacisk na to, czego młodzi ludzie się uczą, czy na to, co mogą zrobić? To pytanie związane jest z programem

nauczania. Biorąc pod uwagę fakt, że szkoły istnieją, aby przygotować uczniów do tego, co nastąpi potem (dalszej nauki, szkolenia zawodowego, pracy lub po prostu życia), z perspektywy zrównoważonego rozwoju oznacza to, że nacisk położony na kształtowanie umiejętności krytycznego myślenia, prowadzenia dialogu i debaty (z podkreśleniem, że uczenie się, partycypacja i podejmowanie decyzji na przestrzeni całego życia są procesami ciągłymi i nieustającymi) powinien być co najmniej tak duży, jak nacisk położony na wiedzę. Edukacja przynosi zdecydowanie najlepsze rezultaty, kiedy tak się dzieje, a Vare i Scott (2007) stwierdzają, że pomocne jest myślenie o dwóch komplementarnych podejściach: wspomnianych wyżej „edukacji dla zrównoważonego rozwoju 1” i „edukacji dla zrównoważonego rozwoju 2”.

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju 1 – skupia się na przekazywaniu treści i informacji; zakorzeniona jest w codziennej praktyce i dostarcza wskazówek dotyczących zmiany zachowań i sposobów myślenia o tym, jak obecnie żyjemy.

Wskazówki te dotyczą działań prowadzących do większej wydajności, mniejszego marnotrawstwa i dążenia do życia sprzyjającego zrównoważonemu rozwojowi (lub przynajmniej w mniejszym stopniu szkodzącego mu). W tym celu potrzebne są informacje i strategie komunikacji. Przykładem są formy pracy, w których objaśnia się osobom uczącym się problemy i przedstawia wskazówki dotyczące rozwiązań tych problemów.

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju 2 – jest zorientowana na dialog i debatę, skupia się na zagadnieniach kontrowersyjnych i rozwija u osób uczących się umiejętność krytycznego myślenia oraz zdolność dokonywania mądrych wyborów w obliczu nieuchronnie złożonej i niepewnej przyszłości.

Wiąże się to z rozważaniem, co to znaczy żyć w sposób bardziej sprzyjający zrównoważonemu rozwojowi. Tego typu edukacja wymaga zarówno informacji jak i komunikacji, jednak potrzebne jest też bardziej zaawansowane podejście pedagogiczne, dzięki któremu osoby uczące się mają możliwość oswajania się z przeciwnymi ideami i wartościami. Na przykład, zamiast podawać uczniom i uczennicom informacje o tym, kto ma rację, a kto nie – rozpatrując dane zagadnienie warto zachęcić ich do zbadania danego argumentu z wielu różnych perspektyw i dojścia do własnych wniosków (jakkolwiek byłyby one niepewne). W ten sposób można skutecznie pomóc im lepiej zrozumieć co wiedzą i co myślą na dany temat. Zagadnienie ruchu Sprawiedliwego Handlu, które jest zanalizowane na końcu niniejszego artykułu, świetnie się nadaje do zastosowania w tego typu podejściu edukacyjnym.

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju 2 ucieleśnia także odmienny pogląd na to, czym jest zrównoważony rozwój. Zrównoważony rozwój nie ogranicza się do nauki, lecz jest także procesem społecznego uczenia się jak ulepszyć kondycję ludzkości; proces ten można kontynuować w nieskończoność, nie osłabiając go, uznając że:

- istnieją konkurujące ze sobą definicje zagadnień, a uczestnicy procesu uczenia się mają niekompatybilne zestawy wartości
- wiele problemów nie jest skonkretyzowanych, a ich rozwiązania czasem mogą powodować inne problemy
- nie zawsze wiemy na dany temat wystarczająco dużo i nie można łatwo sprecyzować jaki ma być pożądany „efekt końcowy”
- sens w danej tematyce pozostaje tymczasowy – należy go zarówno „wypracować”, jak i „wprowadzić w życie”
- złożoności problematyki i niepewności,

z którymi jesteśmy skonfrontowani nie można usunąć poprzez myślenie życzeniowe, rozwiązania prawne lub zdobycie jeszcze większej wiedzy

- zmiany społeczne, gospodarcze, kulturowe i dotyczące środowiska naturalnego są pewne, chociaż nie można precyzyjnie przewidzieć ich natury. Uczenie się jest ważne, aby zrozumieć jak nasze życie się zmienia i jak moglibyśmy na ten proces wpływać.

Te dwa podejścia do edukacji dla zrównoważonego rozwoju są komplementarne, ponieważ ludzie potrzebują istotnej wiedzy o danej tematyce, żeby móc nad nią debatować i krytycznie ją analizować we własnym kontekście. Wiedza nie istnieje w próżni. Model łączący dwa typy edukacji dla zrównoważonego rozwoju, jeśli jest dobrze skonstruowany, obejmuje zmianę zachowań i zdolność krytycznej analizy w kontekście liberalnego podejścia.

W edukacji dla zrównoważonego rozwoju 1 wartości związane ze zrównoważonym rozwojem są wyrażone jasno i otwarcie, podczas gdy wartość uczenia się może być dorozumiana, o ile w ogóle jest zadeklarowana. W edukacji dla zrównoważonego rozwoju 2 jasno i otwarcie wyrażone są wartości związane z uczeniem się, a wartości związane ze zrównoważonym rozwojem są dorozumiane. Jeśli oba wspomniane typy edukacji pozostają nawzajem w twórczym napięciu, wszystko jest dobrze. Edukacja dla zrównoważonego rozwoju 2 nie tylko uzupełnia typ 1, ale też sprawia, że nabiera on sensu, ponieważ długofalowa przyszłość będzie zależeć w większym stopniu od naszej zdolności analizowania i kwestionowania alternatyw oraz negocjowania decyzji niż od umiejętności podporządkowania się i bycia wyszkolonym do robienia rzeczy, które są „słuszne” teraz. W tym względzie edukacja dla zrównoważonego rozwoju 2 polega na kształtowaniu u osób uczących



się umiejętności dokonywania mądrych wyborów w obliczu złożonej i niepewnej przyszłości.

Władze, które promują zrównoważony rozwój często utożsamiają edukację formalną z edukacją dla zrównoważonego rozwoju 1, preferencja dla tej formy edukacji jest głęboko zakorzeniona zarówno w wytycznych rządowych jak i w pracy organizacji pozarządowych. Jednak zbytne wykorzystanie tej, skądinąd skutecznej, formy edukacji w izolacji zmniejszyłoby naszą zdolność do samodzielnego zarządzania zmianą i sprawiłoby, że żylibyśmy w sposób mniej sprzyjający zrównoważonemu rozwojowi. To klasyczny przykład sytuacji otrzymywania sprzecznych komunikatów (tzw. podwójne wiązanie): im bardziej szkoły skupiają się na nauczaniu w sposób zgodny z modelem edukacji dla zrównoważonego rozwoju 1, tym mniej prawdopodobne staje się, że będą zachęcać dzieci i młodzież do samodzielnego myślenia w ramach modelu edukacji dla zrównoważonego rozwoju 2.

Dla wielu osób edukacja dla zrównoważonego rozwoju skupia się w głównej mierze na wartościach i szacunku dla innych ludzi, w tym dla przyszłych pokoleń, szacunku dla różnic i różnorodności oraz dla środowiska naturalnego, które zamieszkujemy i którego potrzebujemy. To nastawienie wpisuje się w postrzeganie wysokiej jakości edukacji spełniającej następujące założenia:

- jest interdyscyplinarna i holistyczna
- u jej podłoża leżą wartości
- jest krytyczna, zorientowana na rozważanie zagadnień i wykorzystuje wiele różnorodnych metod nauczania
- jest partycypacyjna (motywuje uczennice i uczniów do aktywnego uczestnictwa w procesie uczenia się)
- ma zastosowanie w codziennym życiu

- uwzględnia lokalne uwarunkowania i ma znaczenie dla konkretnej grupy lokalnych odbiorców.

Ten pogląd znajduje poparcie w rezultatach badań (Barratt Hacking et al. 2010), wskazujących że podejście edukacyjne, które wzbudza zainteresowanie młodzieży poprzez poruszanie prawdziwych tematów mających wpływ na życie uczennic i uczniów prowadzi do zwiększonej motywacji i ciekawości młodzieży oraz do głębszej, mającej większe znaczenie i sens nauki dla młodzieży. Te cechy edukacji wskazują, jak podejście do nauczania i proces nauczania skoncentrowany na zrównoważonym rozwoju mogą być skonceptualizowane, ale oczywiście nie odnoszą się wyłącznie do zrównoważonego rozwoju.

Dla niektórych osób pomocne jest postrzeganie edukacji nie tylko przez pryzmat tego, co dzieje się w sali lekcyjnej, lecz jako model łączący zajęcia w programie nauczania, działania na kampusie uniwersyteckim i w społeczności lokalnej, w którym:

1. w procesie uczenia:

- łączy się kwestie natury akademickiej, praktycznej i etycznej
- uznaje się wagę tej tematyki dla całej ludzkości, teraz i w przyszłości
- uznaje się wielość różnych perspektyw spojrzenia na dany problem i sposobów radzenia sobie z nimi
- uwzględnia się złożoność i niepewność danych
- docenia się argumenty przemawiające za zaangażowaniem na poziomie indywidualnym i społecznym;

2. każdy w szkole ma większą świadomość, jak te zagadnienia wpływają na wszystkie aspekty życia szkoły i w jaki sposób to, co robi społeczność szkolna może się zmieniać i ewoluować, prowadząc np. do lepiej zintegrowanej tematyki zrównoważonego rozwoju w nauczaniu, oszczędzania zasobów,

stworzenia pomieszczeń i terenów, które mogą być modelami zastosowania zasad zrównoważonego rozwoju w praktyce i stanowić ciekawe pomoce w nauczaniu, większego zaangażowania uczniów w podejmowanie decyzji;

3. społeczność lokalna w większym stopniu angażuje się we wszystkie aspekty życia w szkole, a szkoła jest otwarta na społeczność lokalną oraz inspiruje ją do prowadzenia życia bardziej sprzyjającego zrównoważonemu rozwojowi; jednak uznaje się też, że pojęcie społeczności dotyczy zarówno społeczności na poziomie globalnym, jak i lokalnym, biorąc pod uwagę współzależności gospodarcze, powiązania społeczne oraz współdzielone środowisko naturalne i problemy społeczno-gospodarcze.

Vare i Scott (2008) wykorzystali zagadnienie ruchu Sprawiedliwego Handlu, żeby zilustrować podejścia edukacji dla zrównoważonego rozwoju 1 i 2. W wielu krajach kwestia ruchu Sprawiedliwego Handlu jest popularnym tematem dla organizacji prowadzących kampanie informacyjne oraz warsztaty w szkołach, a kupowanie produktów oznaczonych znakiem Sprawiedliwego Handlu może być uważane za pożądane zachowanie i cel sam w sobie. Jednak jeśli nauczyciele i szkoły chcą pomóc dzieciom i młodzieży w nauce samodzielnego myślenia, ważenia argumentów, uzasadniania własnej opinii i krytycznej analizy świata, w którym żyją, zachęcanie młodych do popierania Sprawiedliwego Handlu jako czegoś, co jest w niekwestionowany sposób „dobre”, wydaje się problemem. Ostatecznie młodzi ludzie nauczeni, aby w bezkrytyczny sposób wspierać ideę Sprawiedliwego Handlu, będą źle wyposażeni do zmierzenia się z wieloma wyzwaniami stojącymi przed Sprawiedliwym Handlem, np.:

Umowy dotyczące produkcji towarów według standardów Sprawiedliwego Handlu mogą wiązać lokalną ludność z gospodarką rynkową kontrolowaną

głównie przez zagraniczne firmy, zamiast sprawiać, że będą oni mogli kontrolować swoją ziemię i zasoby.

Polityki promujące Sprawiedliwy Handel mogą mieć inne katastrofalne skutki, np. kiedy organizacje pozarządowe zażądały wyższych cen za banany, aby pomóc w podniesieniu warunków życia producentów bananów z Gwatemali, koncerny skupujące owoce przeniosły się do Ekwadoru, gdzie pensje pracowników plantacji były niższe.

W ramach systemu Sprawiedliwego Handlu to konsumenci i konsumentki z Północy są wyzyskiwani przez duże sieci handlowe, a nie zubożali rolnicy.

Podjęcie rozmowy o powyższych wyzwaniach wobec ruchu Sprawiedliwego Handlu daje kontekst, w ramach którego można rozpatrywać wiele tematów kluczowych dla zrównoważonego rozwoju, w tym kwestie przedsiębiorczości, ekonomii, handlu międzynarodowego, marketingu i ochrony środowiska. Dyskusja o wyzwaniach ukazuje także inne perspektywy spojrzenia na tę problematykę, które są alternatywne wobec zwyczajowego ujęcia tych mainstreamowych tematów.

Praktyczne zajęcia z dziećmi też są możliwe. Na przykład pytanie, kto w rzeczywistości czerpie korzyści z danej sytuacji można zilustrować prostym ćwiczeniem z plastikowymi pieniędzmi, badając gdzie w łańcuchu wartości zarabia się najwięcej pieniędzy. Pozwala to także na przyjrzenie się alternatywnym systemom certyfikacji, jak np. Rainforest Alliance lub Equitrade, który ma na celu „wyliminowanie ubóstwa poprzez zrównoważony, komercyjny handel międzynarodowy”.

Potencjalnym problemem jest to, że wykorzystując tego typu podejście do edukacji możemy poczuć się sfrustrowani tym, jak trudno jest robić „słuszne rzeczy”. Ale właśnie to jest sednem problemu: zachowywanie się we „właściwy” sposób nie jest proste, a handel dostarcza świetnego, choć uproszczonego, przykładu



złożoności, niepewności i ryzyka charakterystycznych dla życia na Ziemi. Ostatecznie, po przeanalizowaniu wszystkich „za” i „przeciw” uczniowie i uczennice mogą mieć wrażenie, że kupowanie produktów oznaczonych znakiem Sprawiedliwego Handlu wydaje się lepsze niż kupowanie produktów bez tego znaku, choć niektórzy mogą mieć inną opinię. Z perspektywy procesu edukacji nie ma to znaczenia, ważne jest, żeby młodzi ludzie doszli do własnych wniosków (ucząc się) dzięki myśleniu i rozważaniu danego tematu.

Jednak jasne jest, że w celu rozważania takich tematów jak ruch Sprawiedliwego Handlu musimy zebrać dużo informacji i przedstawić przeciwstawne argumenty, co jest domeną edukacji dla zrównoważonego rozwoju 1. ę Jednak, aby wypracować własne stanowisko w kwestii Sprawiedliwego Handlu, musimy mieć możliwość uporządkowania dowodów z obu (lub wielu) stron, poważnie zastanowić się, kto używa jakich argumentów i w jakim celu, a następnie zdecydować co my o tym myślimy, przynajmniej w danym momencie. To zadanie edukacji dla zrównoważonego rozwoju 2. Innymi słowy, edukacja dla zrównoważonego rozwoju 1 otwiera nam oczy na fakty, procesy, argumenty i powiązania, dostarcza materiału, aby kształtować nasze umiejętności odczytywania świata. Edukacja dla zrównoważonego rozwoju 2 pomaga nam czytać i rozumieć ten materiał, rozwija u uczniów te umiejętności, pewność siebie, wiedzę i motywację, aby skutecznie uczyć się przez całe życie oraz daje im zasoby konieczne do działania. Oba typy edukacji są pozbawione znaczenia bez siebie nawzajem. Natomiast wykorzystując połączenie obu typów edukacji można rozważać szeroką gamę zagadnień.

Podejście łączące obie wspomniane formy edukacji reprezentuje to, co Foster (2008) nazywa „uczeniem się jako formą zrównoważonego rozwoju”. Pomagając nam znaleźć drogę w tym pełnym ryzyka, złożoności i niepewności świecie, to podejście do edukacji wykracza

poza poszczególne dyskutowane na lekcjach tematy. Polega raczej na próbie uczenia dzieci i młodzieży w sposób, który ma więcej znaczenia dla ich życia.

Bibliografia:

- Barratt Hacking E.C., Scott W., Lee E., *Evidence of Impact of Sustainable Schools*, Ministerstwo ds Dzieci, Szkół i Rodzin, Londyn 2010.
- Bourn D., *The Theory and Practice of Global Learning*, publikacja naukowa DERC nr 11, Development Education Research Centre, Londyn 2014.
- Foster J., *The Sustainability Mirage*, Earthscan, Londyn 2008.
- Huckle J., *Eco-schooling and sustainability citizenship: exploring issues raised by corporate sponsorship*, „The Curriculum Journal” 2013, nr 24 (2).
- Hungerford H.R., Volk T.L., *Changing Learner Behaviour through Environmental Education*, „Journal of Environmental Education” 1990, nr 21 (3).
- Robottom I., Hart P., *Behaviourist EE Research: Environmentalism as Individualism*, „Journal of Environmental Education” 1995, nr 26 (2).
- Vare P., Scott W., *Education for Sustainable Development: two sides and an edge*, Development Education Association, Londyn 2008.
- Vare P., Scott W., *From Environmental Education to ESD: evolving policy and practice*, w: Russell C., Dillon J., Breunig M. (red.), *Environmental Education – A Reader*, Peter Lang, Nowy Jork 2012.
- Vare P., Scott W., *Learning for a Change: exploring the relationship between education and sustainable development*, „Journal of Education for Sustainable Development” 2007, nr 1 (2).

Kluczowe pojęcia

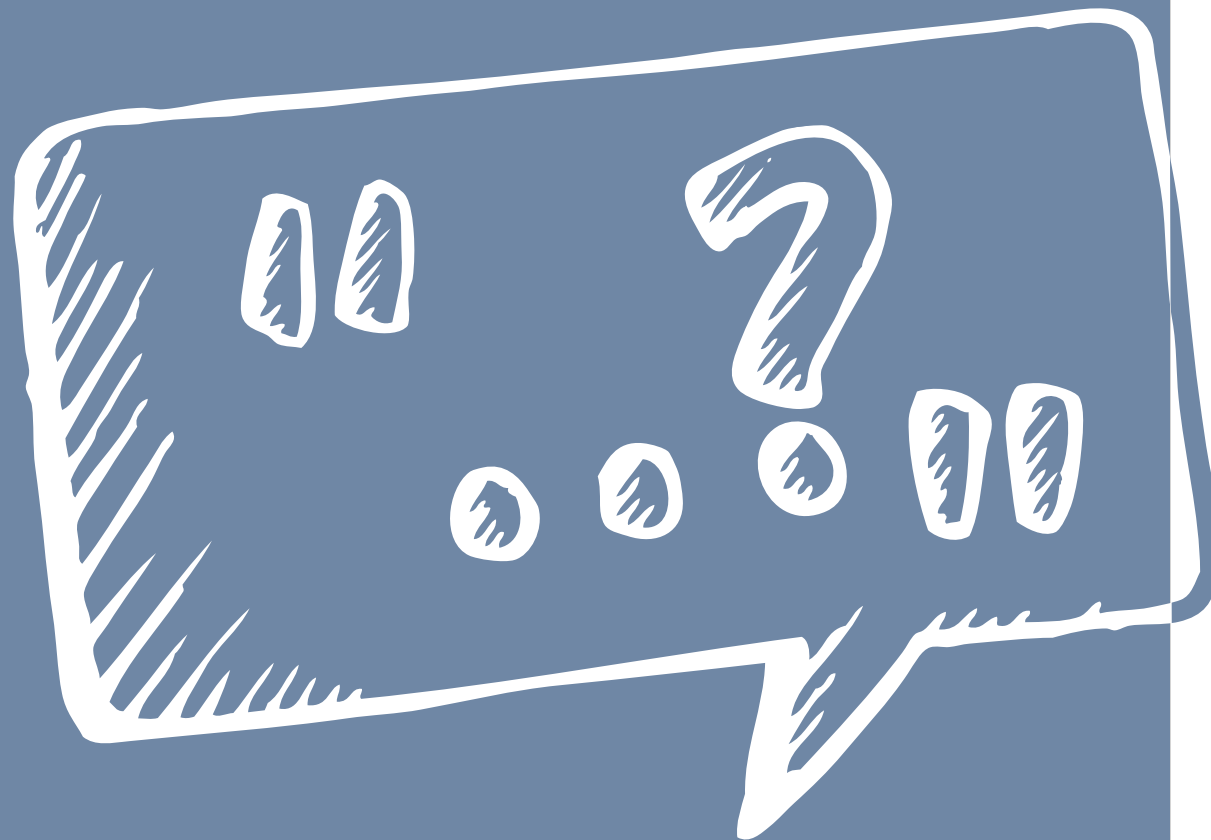
Zrównoważony rozwój

Uczenie się



EDUKACJA UCZESTNICZĄCA:

Filozofia dla dzieci i młodzieży
Clive Belgeonne



Streszczenie

Filozofia dla dzieci (ang. Philosophy for children, w skrócie: P4C), inaczej: dociekania filozoficzne z dziećmi i młodzieżą¹, to metodyka umożliwiająca nauczycielkom i nauczycielom moderację dialogu, w którym wspólnie próbuje się znaleźć odpowiedzi na ważne i interesujące dla młodych ludzi pytania. Daje ona osobom uczącym się i nauczającym szansę zetknięcia się z różnymi ideami i opiniami oraz pozwala badać zagadnienia i problemy współczesnego świata.

Zasady przyświecające dociekaniom filozoficznym z dziećmi i młodzieżą stanowią wsparcie dla kluczowych założeń edukacji globalnej i pomagają młodym ludziom rozwijać umiejętności oraz postawy potrzebne w różnorodnym, zmieniającym się świecie.

Dociekania filozoficzne pozwalają rozwijać myślenie, które charakteryzuje się dbaniem o innych (rozwija empatię i szacunek dla różnych punktów widzenia), opiera się na współpracy (dzieleniu się swoimi przemyśleniami z innymi i kształtowaniu własnych opinii przez rozwijanie myśli innych we własnych wypowiedziach), jest krytyczne (obejmuje kwestionowanie utartych przekonań, analizowanie i problematyzowanie zagadnień, branie pod uwagę wielu perspektyw, wydawanie sądów) i twórcze (spekulowanie, syntetyzowanie, myślenie „co by było, gdyby”).

Dociekania filozoficzne pomagają rozwijać czynności myślowe wyższego rzędu (w tym analizowanie i ocenianie informacji), które są konieczne, aby mierzyć się z niepewnością i złożonością, unikają wyobrażenia „jedyniej słusznej odpowiedzi”. Pomagają uczestnikom

¹ W dalszym ciągu tekstu wyrażenia „dociekania filozoficzne z dziećmi i młodzieżą” i „filozofia dla dzieci” są używane zamiennie. Pomysłodawcą tego podejścia edukacyjnego jest, wspomniany dalej, amerykański filozof Matthew Lipman (1922–2010), który nadał mu nazwę filozofia dla dzieci. W Polsce popularyzuje się pod obiema wymienionymi nazwami (przyp. tłum.).

wspólnego dialogu nauczyć się lepiej słuchać i chętnie odkrywać odmienne perspektywy. Pomagają także rozważyć, jakie implikacje mają ich sposoby życia, czy powinni więcej się uczyć, pomagają podejmować świadome działania etyczne.

Kluczowe pojęcia: krytyczne myślenie, wspólnota dociekająca, dialog, filozofia

Wprowadzenie

Projekt „Nauczycielki zmieniają świat” ma na celu przeszkolenie nauczycielek i nauczycieli, aby mogli skutecznie nauczać edukacji globalnej. Zgodnie z definicją opracowaną przez DEEEP²:

„Edukacja globalna to proces aktywnego uczenia się, opartego na wartościach solidarności, równości, włączania i współpracy. Umożliwia ludziom przejście od posiadania podstawowej świadomości priorytetów rozwoju międzynarodowego i społecznego, sprzyjającego zrównoważonemu rozwojowi, poprzez zrozumienie przyczyn i skutków zagadnień globalnych, do osobistego zaangażowania się i świadomych działań.

Edukacja globalna sprzyja pełnemu uczestnictwu wszystkich obywateli i obywateli w działaniach na rzecz wyeliminowania ubóstwa na świecie i w walce przeciw wykluczeniu. Dąży do promowania polityk narodowych i międzynarodowych, które są bardziej sprawiedliwe i sprzyjają zrównoważonemu rozwojowi gospodarczemu i społecznemu, chronią środowisko naturalne i oparte są na poszanowaniu praw człowieka”.

Edukacja globalna nabiera coraz większego znaczenia w kształceniu w Europie i na całym świecie począwszy od lat 1970., jednak nie stała się częścią głównego

² DEEEP jest projektem DARE (Development Awareness Raising and Education), forum, grupy roboczej zajmującej się edukacją globalną i podnoszeniem świadomości w CONCORD – zjednoczeniu europejskich organizacji pozarządowych zaangażowanych w edukację globalną i współpracę rozwojową, które zrzesza łącznie 1800 organizacji. Projekt DEEEP jest realizowany od 2003 roku.

nurtu edukacji – częściowo dlatego, że postrzegana jest jako polityczna i podważająca status quo, ale też dlatego, że koncepcja ta jest wyzwaniem dla nauczycieli i nauczycieli, którzy nie zostali przeszkoleni w jej wprowadzaniu. Jak sugeruje definicja DEEEP, edukacja globalna to zarówno rozumienie złożonych i kontestowanych pojęć, jak i proces aktywnego uczenia się oraz zaangażowania, które mają wyjść poza salę lekcyjną i prowadzić do podjęcia działań na rzecz tworzenia lepszego świata.

Doug Bourn twierdzi, że edukacja globalna jest „raczej procesem uczenia się niż z góry określonym, idealnym celem końcowym kształcenia”. Według niego na edukację globalną składają się:

- globalny punkt widzenia, tzn. rozważanie i rozumienie punktów widzenia innych ludzi; uznanie, że żyjemy w świecie wzajemnych zależności, rozumienie różnych reakcji na problematykę ubóstwa na świecie oraz poczucie globalnej odpowiedzialności;
- dostrzeganie władzy i nierówności na świecie – rozumienie wpływu kolonializmu i złożoności procesu globalizacji; szersze pojmowanie przystosowania do życia w zglobalizowanym społeczeństwie, to znaczy, wyjście poza utożsamianie tego przystosowania po prostu z rozwinięciem bardziej elastycznych umiejętności³ oraz rozumieniem i uszanowaniem kulturowych odmienności;
- wiara w sprawiedliwość społeczną i równość – podjęcie refleksji nad tym, co znaczy sprawiedliwość społeczna, przemyślenie związków między sprawiedliwym światem a postawą empatii

i autentycznego zaangażowania ugruntowanymi w osobistych wartościach;

- angażowanie się w refleksję i dialog – krytyczne przyjrzenie się własnym poglądom na świat i konfrontowanie się z własnymi założeniami (wszyscy przyjmujemy jakieś założenia); angażowanie się w dialog z innymi, aby zrozumieć różne punkty widzenia; uznanie, że krytyczne myślenie, refleksja i dialog mogą prowadzić do przewartościowania własnych poglądów.

W tak rozumianej edukacji globalnej wiedza zajmuje ważne miejsce (rozumienie takich zagadnień jak kolonializm i globalizacja, takich pojęć jak ubóstwo i współzależność), jednak „kwintesencją metodyki edukacji globalnej jest sposób, w jaki postrzega się, interpretuje i upowszechnia wiedzę”. Ten pogląd na edukację globalną głosi również, że aby uczenie się miało jakikolwiek trwały wpływ, należy wykształcić powiązania między nim a poczuciem posiadania własnego miejsca w świecie i własnej tożsamości u osób uczących się. Jeśli akceptujemy tę koncepcję edukacji globalnej, wtedy rolą nauczycielki lub nauczyciela jest dobre rozumienie kluczowych zagadnień, aby móc pomagać młodym ludziom zrozumieć świat po swojemu i wypracować kulturę wspólnego, trwającego całe życie procesu uczenia się.

Metodyka nauczania i uczenia się w edukacji globalnej

Jeśli zaakceptujemy twierdzenie, że edukacja globalna jest „procesem uczenia się”, warto zadać sobie pytanie, jaka metodyka nauczania i uczenia się może być najbardziej odpowiednia. Uważam, że w nauczaniu

i uczeniu się edukacji globalnej warto wyróżnić następujące elementy:

a) Sposób myślenia i zdobywania wiedzy:

- umiejętność dostrzegania powiązań między tym, co lokalne, i tym, co globalne (można to określić jako myślenie systemowe lub holistyczne, rozumienie wzajemnych powiązań i współzależności),
- uznawanie i docenianie szeregu różnorodnych punktów widzenia (zaakceptowanie faktu, że każda wiedza jest niekompletna i że warto uczyć się, przyjmując wiele różnych perspektyw).

b) Sposób zaangażowania w naukę osób uczących się i odnoszenia się do nich. Obejmuje on podejście do nauczania i uczenia się, które jest:

- aktywne (osoby uczące się angażują się w dyskusję, czynności myślowe wyższego rzędu itp.),
- uczestniczące (nauczyciele i nauczycielki dopuszczają negocjowanie z uczniami, czego i jak mają się oni uczyć),
- demokratyczne (uczniowie oraz nauczyciele godzą się na wspólne podejmowanie decyzji),
- włączające (nauczyciele i uczniowie uznają indywidualne potrzeby jednostek i mają świadomość odmiennych środowisk, z których się wywodzą),
- krytyczne (uczniowie kształtują sobie umysłowy nawyk konstruktywnego kwestionowania),
- oparte na doświadczeniu (uczniowie uczą się poprzez refleksję nad wykonywaną czynnością),
- empatyczne (uczniowie potrafią zrozumieć sytuację innych i wypowiedzieć się na ten temat),
- dialogiczne (uczniowie i nauczyciele są świadomi tego, że rozmowa ma zdolność poszerzania myślenia i rozumienia, i korzystają z tej zdolności),
- przekształcające (uczniowie angażują się w świadome działania etyczne poza szkołą).

Istnieje szereg metod, które nauczyciele i nauczycielki chcący nauczać edukacji globalnej i skupić się na „procesie uczenia się” mogą wykorzystać, począwszy od dość prostych technik, np. map myśli (wytwarzania powiązań między myślami w toku aktywnego, demokratycznego procesu) i ćwiczeń polegających na porządkowaniu (opartych na uczestnictwie i dialogu), po bardziej złożone metody, takie jak Teatr Forum (empatyczny i oparty na doświadczeniu) i ćwiczenie zwane krzesłem eksperta (aktywne i krytyczne)⁴. W tym artykule zamierzam skupić się na jednej z metod, którą można wykorzystać w edukacji globalnej – na dociekaniach filozoficznych z dziećmi i młodzieżą.

Dociekania filozoficzne z dziećmi i młodzieżą

Dociekania filozoficzne z dziećmi i młodzieżą to metodyka nauczania, która umożliwia uczestnikom zajęć dyskusowanie poważnych pytań i pogłębianie wiedzy. Opiera się ona na koncepcji „wspólnoty dociekającej” – określenie to oznacza „grupę ludzi przyzwyczajonych do wspólnego myślenia w celu lepszego rozumienia i docenienia otaczającego świata i siebie nawzajem” (SAPERE).

„Podczas zajęć filozofii dla dzieci zmierza się do stworzenia w klasie sytuacji, w której dzieci uczą się:

- wzajemnie słuchać się i szanować,
- jasno myśleć oraz wydawać odpowiedzialne i starannie formułowane sądy,
- podejmować bardziej przemyślane decyzje i działania oparte na uzasadnieniach,

4 Więcej informacji nt. map myśli można znaleźć na stronie: <http://www.mapy-mysli.com/> lub <http://www.mind-mapping.co.uk/make-mind-map.htm>; nt. ćwiczeń porządkujących: <http://waze.net/oea/activities/5#Resources>; Teatru Forum: <http://dramaresource.com/strategies/forum-theatre>; krzesła eksperta/ekspertki: <http://www.mantleoftheexpert.com/about-moe/introduction/>.

3 Umiejętności, jakimi dysponowałaby zglobalizowana siła robocza w świecie, w którym pracownicy muszą przystosowywać się do stale zmieniających się warunków pracy.



- wykazywać się otwartością na pomysły i perspektywy innych ludzi
- i rozwijać w sobie empatię” (DECSY).

Geneza

Jednym ze źródeł dociekań filozoficznych jest dialog sokratejski. Sokrates dążył do tego, aby zachęcić ludzi do badania własnego życia i do codziennego zadawania sobie pytań „Jak najlepiej mogę przeżyć życie? Jakim człowiekiem powinienem być?”. Metodyka dociekań filozoficznych dla dzieci i młodzieży została opracowana przez Matthew Lipmana, profesora filozofii na Uniwersytecie Columbia w Nowym Jorku, w Stanach Zjednoczonych, w latach 1970. Lipman obawiał się, że uniwersytety nie uczą młodych ludzi myślenia. Rozwijając dzieło innego amerykańskiego filozofa edukacji, Johna Deweya, uznał, że klasa jest wspólnotą dociekającą, co oznacza „zadawanie pytań, przeprowadzanie rozumowań, znajdowanie powiązań, staranne rozważanie, kwestionowanie i rozwijanie metod rozwiązywania problemów”. Lipman i kilku jego współpracowników utworzyli Instytut na rzecz rozwoju filozofii dla dzieci (Institute for the Advancement of Philosophy for Children, IAPC) w Montclair State College (od 1994 r. Montclair State University) w New Jersey.

Lipman rozwijał swoje koncepcje, pracując z dziećmi i młodzieżą w szkołach w uboższych dzielnicach amerykańskich miast. Ewaluacja postępów w nauce dzieci i młodzieży uczęszczających na lekcje dociekań filozoficznych potwierdziła, że wspólne filozofowanie jest ważną interwencją w proces kształcenia. Badania wykazały, że miało ono pozytywny wpływ na umiejętności czytania i rozumowania oraz na relacje międzyludzkie. W latach 1980. w wielu krajach wzrastało zainteresowanie filozofią dla dzieci. W roku 1990 stacja telewizyjna BBC nakręciła godzinny film o filozofowaniu we wspólnocie



dociekającej „Socrates for Six Year Olds” (Sokrates dla sześciolatków), pokazywany w Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych, Japonii, Izraelu i innych krajach⁵. Olbrzymie zainteresowanie tym podejściem edukacyjnym w Wielkiej Brytanii doprowadziło do utworzenia w 1992 roku stowarzyszenia SAPERE (Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education⁶). Obecnie dociekania filozoficzne z dziećmi i młodzieżą uprawia się w ponad 60 krajach na świecie.

Proces

Dociekania filozoficzne zachęcają uczestniczki i uczestników do zadawania niczym nieograniczonych, filozoficznych pytań które są następnie poddawane badaniu w toku dialogu. Podczas dialogu powstają kolejne pytania, które pomagają uczestnikom zajęć pogłębiać badanie zagadnień. Proces ten stanowi zachętę do wzajemnego słuchania się, szanowania i doceniania swoich opinii oraz daje każdej osobie równe prawo do zabrania głosu. Także nauczycielka lub nauczyciel są częścią tego procesu, biorą udział we wspólnym uczeniu się, wspólnym dociekaniu. Mogą dostarczać dzieciom bodźca (materiału wyjściowego) do dociekania i „kierować” dialogiem, jednak zadaniem osoby prowadzącej takie zajęcia jest wspieranie dialogu, ułatwianie dzieciom czy młodzieży uczestniczenia w nim, a nie odgrywanie roli mędrca.

⁵ Film pokazała również Telewizja Polska (przyp. tłum.).

⁶ SAPERE jest organizacją zajmującą się upowszechnianiem i akredytacją dociekań filozoficznych z dziećmi i młodzieżą w Wielkiej Brytanii (przyp. tłum.).

Zasady

Dociekania filozoficzne z dziećmi i młodzieżą opierają się na czterech typach myślenia:

- myśleniu nacechowanym dbaniem o innych,
- myśleniu nastawionym na współpracę,
- myśleniu krytycznym,
- myśleniu twórczym.

1. Myślenie nacechowane dbaniem o innych:

- Słuchanie (skupienie) i dostrzeganie wartości (docenianie) tego, co mówią inni – okazywanie zainteresowania doświadczeniami i wartościami innych i wrażliwości na nie.
- Rozwijanie empatii, co oznacza prawdziwe słuchanie i słyszenie punktu widzenia innych, stawianie się w ich sytuacji. Tworzenie wspólnoty słuchającej, w której zarówno nauczyciele jak i uczniowie przejawiają autentyczne wzajemne zainteresowanie swoimi myślami i szacunek dla danej myśli okazują poprzez uważne wysłuchanie, a następnie jej rozwinięcie lub zakwestionowanie.
- Tworzenie atmosfery i etosu troski o innych, sytuacji, w której uczestniczki i uczestnicy dialogu czują się bezpiecznie i w związku z tym wypróbowują nowe pomysły oraz pozwalają sobie na niepewność. Dawanie wyrazu myśleniu nacechowanemu dbaniem o innych, troszczenie się o to, w jaki sposób się wyrażamy i mierzymy z ideami. Dbanie o siebie nawzajem (dostrzeganie własnej wartości i wartości innych), o proces dociekania i o tematykę dociekania – tak wytwarza się motywacja.

2. Myślenie nastawione na współpracę:

- Reagowanie na wypowiedzi innych (porozumiewanie się z nimi) i popieranie ich (próby godzenia rozbieżnych opinii), rozwijanie myśli innych we własnych wypowiedziach, dochodzenie do wspólnego rozumienia zagadnień i celów, wspieranie rozwoju nowych wątków dociekania.

- Wspólna praca nad pokonywaniem trudności związanych z danym pytaniem, kiedy próbuje się znaleźć na nie jedną lub kilka odpowiedzi, rozwijając myśli innych we własnych wypowiedziach i dzieląc ich myśli, tworząc wspólne zasoby idei.

3. Krytyczne myślenie:

- Kwestionowanie założeń, analizowanie i problematyzowanie zagadnień, rozważanie danego zagadnienia z wielu perspektyw, szukanie sensu, dowodów, uzasadnień, rozróżnień, wydawanie trafnych sądów, rozpoznawanie założeń i implikacji.

4. Twórcze myślenie:

- Szukanie powiązań (relacji) i sugerowanie (spekulowanie), formułowanie porównań, przytaczanie przykładów, podawanie kryteriów, alternatywnych wyjaśnień lub koncepcji, wyobrażanie sobie różnych punktów widzenia lub scenariuszy, wpadanie na nowe pomysły, syntetyzowanie, myślenie „co by było, gdyby...” (tzn. myślenie nieszablonowe).

Te cztery typy myślenia współdziałają w tworzeniu wspólnoty dociekającej, jej poszerzaniu i pogłębianiu oraz wzmacnianiu łączących ją więzi. Umiejętności wykształcone podczas pracy we wspólnocie dociekającej powinny stać się nawykami umysłu.

Proces ten zachęca wszystkich jej członków do dzielenia się swoimi przemyśleniami. Zachęca do badania różnych punktów widzenia i myślenia biorącego pod uwagę inne okoliczności: „Czy zawsze tak jest? Jak mogliby się na to zapatrywać ludzie w innej kulturze, w innym kontekście?”. Pozwala uczestnikom dociekania zrozumieć, że zmiana zdania w wyniku dialogu i refleksji jest czymś akceptowalnym, a nawet godnym pochwały. Ważne jest także, żeby zdawać sobie sprawę z odmienności perspektyw i poglądów na świat, doceniać je i uczyć się z nich.



Poza tymi czterema typami myślenia filozofowanie z dziećmi lub młodzieżą opiera się na następujących zasadach:

- odpowiednie docenienie zainteresowań i pytań każdej z osób,
- uznanie, że doświadczenie lub historia każdej osoby są niepowtarzalne,
- uznanie, że nikt nie jest wszechwiedzący i nie zna się na wszystkim,
- uznanie wartości różnych sposobów interpretowania i myślenia.

Środowisko, jakim jest klasa

Stworzenie w klasie szkolnej środowiska, w którym młodzi ludzie są gotowi praktykować cztery opisane powyżej typy myślenia oraz stosować pozostałe wymienione zasady, może zająć trochę czasu. Dzieci i młodzież muszą rozwinąć umiejętność słuchania, zanim będą w stanie w pełni zrozumieć i przyjąć takie postawy jak szacunek i empatia. W pierwszej kolejności warto rozwijać myślenie oparte na dbaniu o innych i nastawione na współpracę, aby uczniowie czuli się ze sobą swobodnie, mogli się otwarcie wypowiadać i szanować odmienne punkty widzenia; potem będą mogli się skutecznie zaangażować w krytyczne i twórcze myślenie.

Nauczycielki i nauczyciele mogą potrzebować czasu, aby pomóc uczniom rozwinąć wymienione umiejętności. Takie metody jak siadanie w kręgu mogą pomóc młodym ludziom rozwinąć umiejętność słuchania i okazywania szacunku dla poglądów innych osób. Zazwyczaj podczas sesji dociekań filozoficznych uczestniczki i uczestnicy siedzą w kręgu, a nauczyciel lub nauczycielka moderujący dialog są częścią tego kręgu. Dociekanie wymaga przestrzeni zaaranżowanej w taki sposób, żeby wszyscy mogli się nawzajem dobrze słyszeć i widzieć oraz żeby nikt

nie przerywał, nie przeszkadzał. Można wprowadzać ćwiczenia ruchowe polegające na zmianie miejsc, żeby młodzi ludzie nie siedzieli zawsze w grupach zaprzyjaźnionych osób.

Na początku grupa ustala zestaw podstawowych reguł odnoszenia się do siebie nawzajem podczas wspólnego dociekania. Zazwyczaj reguły spisuje się w formie listy i umieszcza ją w widocznym miejscu. Po ich uzgodnieniu można poprosić o wyrażenie zgody na przestrzeganie tych zasad (przez podniesienie ręki).

Podstawowe reguły

Mówimy pojedynczo.

Okazujemy szacunek osobie, która zabiera głos.

Możemy się nie zgadzać, ale musimy podać powód, dlaczego.

Pokazujemy, że aktywnie słuchamy, podnosząc rękę dopiero wtedy, kiedy osoba mająca głos skończyła mówić.

Lista reguł pracy wisząca na ścianie sali lekcyjnej w szkole podstawowej w Sheffield, w Wielkiej Brytanii.

Tego typu podstawowym regułom warto potem od nowa się przyjrzeć i wносить do nich poprawki w świetle doświadczenia, ponieważ ważną częścią struktury każdego dociekania jest przyjrzenie się, jak ten proces przebiegał i zastanowienie się, jak można go ulepszyć.

Rola nauczycielki lub nauczyciela

Nauczycielka lub nauczyciel potrzebują czasu, aby przećwiczyć rolę osoby moderującej dialog

i uczącej się razem z dziećmi, a także przyzwyczaić się do idei „oddania” części kontroli sprawowanej w klasie. Ta część procesu może stanowić największe wyzwanie, jednak dla większości nauczycieli bardzo wyzwalające jest dojście do etapu, na którym uczennice i uczniowie sami zaczynają moderować dyskusję i nadają dociekaniom nowe, nieoczekiwane, lecz produktywnie kierunki. Także uczniowie będą potrzebować czasu, żeby zacząć postrzegać nauczyciela w roli moderatora, a nawet współuczestnika procesu uczenia się, a nie jako głos autorytetu. Nauczyciele i nauczycielki powinni być świadomi różnic statusu i władzy w grupie (włącznie z ich własną pozycją) i starannie przemyśleć, jak i kiedy interweniować w dialog, aby pomóc młodym ludziom rozwijać ich własne idee w inkluzywnym, oferującym wzajemne wsparcie środowisku, które jednak zakłada kwestionowanie różnych punktów widzenia i wyobrażeń.

Etapy dociekań filozoficznych z dziećmi i młodzieżą

Zazwyczaj wyróżnia się dziesięć następujących etapów w dociekanii filozoficznym:

- przygotowanie
- przedstawienie materiału wyjściowego (bodźca do dociekania)
- czas na indywidualne myślenie
- tworzenie pytań
- przedstawianie pytań
- wspólne wybieranie pytania
- pierwsze przemyślenia
- dyskusja (rozwiniecie tych myśli)
- ostatnie przemyślenia
- przegląd

Przygotowanie. Na tym etapie przeprowadza się w grupie ćwiczenie – rozgrzewkę lub czynność zespołową, żeby uczestnicy zajęć poculi się grupą czy zespołem. Ćwiczenie może polegać na poruszaniu się po sali, aby uczniowie przemieścili się i nie pracowali wyłącznie w grupie przyjaciół lub w grupie tej samej płci. Można także rozgrzać umysły jakąś grą pobudzającą do myślenia. Jest to również czas na ustalenie podstawowych reguł lub ponowne przyjrzenie się im.

Przedstawienie materiału wyjściowego – bodźca do dociekania. Może nim być tekst literacki, dzieło sztuki, zdjęcie lub zestaw zdjęć, fragment filmu lub krótki film, wiadomość czy przedmiot. Zazwyczaj materiał wybiera nauczycielka lub nauczyciel, mając na uwadze sprowokowanie myślenia o jakimś zagadnieniu. Kiedy uczennice i uczniowie zaznajomią się z procesem dociekania, można poprosić ich, aby sami proponowali materiały związane z poszczególnymi tematami.

Czas na indywidualne myślenie. Po przedstawieniu materiału wyjściowego nauczyciel lub nauczycielka daje uczniom i uczennicom czas na indywidualne myślenie. Można na nie przeznaczyć minutę i mierzyć czas. W wielu klasach daje się dzieciom jedynie kilka sekund na zastanowienie się podczas zadawania pytań, ale warto zachęcać je do głębszego myślenia i refleksji, dając im więcej czasu. Można poprosić uczennice i uczniów o podanie kluczowych słów, idei czy myśli. Dzieci mogą je zapisywać indywidualnie, w parach lub zgłosić na forum klasy, żeby zanotowała je nauczycielka (albo jakaś osoba w roli sekretarza). Przydatna jest metoda „pomyśl (indywidualnie) – dołącz się do kimś w parę (przedyskutuj swoje przemyślenia w parze) – podziel się (podziel się swoimi przemyśleniami z całą grupą)”. Nauczycielka lub nauczyciel mogą zwrócić uwagę na pojęcia, które warto zbadać, by upewnić się, że uczestnicy i uczestniczki zajęć podobnie je rozumieją.



Tworzenie pytań. Uczennice i uczniowie zostają następnie poproszeni o ułożenie pytania, które wywołał przedstawiony materiał wyjściowy i ich refleksja. Z reguły pracują wtedy w parach. Jeśli w grupie jest około 30 osób, można poprosić, żeby pary połączyły się w grupy czteroosobowe – każda grupa uzgadnia jedno pytanie (w ten sposób powstanie około ośmiu pytań, maksymalna liczba pytań, z jaką można skutecznie pracować). Należy zachęcić dzieci, żeby formułowały niczym nieograniczone, filozoficzne pytania, tzn. takie, na które nie ma łatwej odpowiedzi. Pytania te mogą opierać się na pojęciach, które pojawiły się podczas indywidualnego myślenia. Zazwyczaj prosi się uczniów o zapisanie pytań na kartkach lub paskach papieru, które można pokazać całej klasie (chyba że nauczyciel lub nauczycielka woli je zapisywać, np. na tablicy).

Przedstawianie pytań. Pytania uczniów eksponowane są w widocznym miejscu, a nauczyciel lub członkowie poszczególnych grup odczytują je na głos. Niektóre słowa, zwroty lub całe pytania czasem wymagają dookreślenia lub wyjaśnienia – musimy upewnić się, że wszyscy w grupie rozumieją je w podobny sposób. Uczestniczki i uczestnicy zajęć mogą także poszukać powiązań między pytaniami i pogrupować je lub sprawdzić, czy nie ma podobnych albo takich samych pytań.

Wspólne wybieranie pytania. Uczniowie głosują następnie na pytanie, które ich zdaniem przyczyni się do najciekawszej i najbardziej owocnej dyskusji. Nauczycielka lub nauczyciel może rozważyć różne sposoby głosowania, np.: każdy ma tylko jeden głos i wybiera pytanie jego zdaniem najlepsze; każdy może głosować na dowolną liczbę pytań, jeżeli uważa je za ciekawe, nawet na wszystkie, jeśli sądzi, że wszystkie są dobre. Głosowanie może być jawne lub tajne (jeżeli nauczyciel czuje, że niektóre dzieci mogą się zasugerować wyborami innych,

może np. ustawić uczennice i uczniów w kręgu, twarzami na zewnątrz kręgu a plecami do wewnątrz, z rękami z tyłu; dzieci głosują przez podniesienie kciuka, tylko nauczyciel widzi, kto głosuje na które pytanie). Kartki z pytaniami można także rozłożyć na podłodze i poprosić uczniów, żeby głosowali nogami, czyli stanęli obok pytania, na które chcą oddać głos. Jeśli na jakieś pytania padnie ta sama liczba głosów, możemy je pozostawić, a usunąć pytania mniej popularne, po czym przechodzimy do kolejnej rundy głosowania. Ważne, aby uczniowie i uczennice wybrali to pytanie, które uważają za najciekawsze z pytań, jakie ułożyli.

Pierwsze przemyślenia. Kiedy już wybrano najpopularniejsze pytanie, nauczycielka lub nauczyciel może poprosić osoby, które ułożyły to pytanie, żeby wyjaśniły dlaczego i w jaki sposób je wymyśliły. Daje to także możliwość zdefiniowania terminów czy słów wymagających objaśnienia.

Dyskusja. Po tym wstępnym wyjaśnieniu grupa musi rozwinąć swoje idee, głębiej pomyśleć. Nauczycielka lub nauczyciel mogą zapytać, kto chciałby skomentować wstępne wyjaśnienie. Mogą udzielić głosu jednej z osób, które podnoszą ręce; osobę, która ma zabrać głos jako następna może też wybrać poprzedni mówca. Jeśli trafiają się momenty ciszy, może to oznaczać, że uczniowie myślą, nauczyciel nie musi więc zawsze poczuwać się do obowiązku zabrania głosu w chwili ciszy. Podczas kilku pierwszych sesji dociekań filozoficznych uczniowie mogą potrzebować pobudzania dociekania przez nauczyciela: być może będzie musiał zadawać grupie pytania, by pogłębić ich myślenie lub żeby wzięli pod uwagę inne perspektywy. W miarę nabierania pewności siebie i przyzwyczajania się do procesu wspólnego filozofowania, młodzi ludzie zyskują większą biegłość w zadawaniu pytań i kontynuowaniu różnych kierunków dociekania. Nauczycielka lub

nauczyciel mogą przedstawić dzieciom przykłady zwrotów, których mogliby używać w dyskusji, np.: „Zgadzam się z..., ponieważ...”, „Nie zgadzam się z..., bo...”, „Chciałabym/chciałbym odnieść się do...”, „Chcę zadać pytanie” itp. Jeśli dyskusja wydaje się zbaczać z toru, nauczyciel może interweniować, pytając: „Czy znaleźliśmy odpowiedź na to pytanie?”, lub „Do czego doszliśmy?”. Może także na kilka minut podzielić klasę na mniejsze grupy, aby dać każdej osobie szansę wniesienia wkładu w dyskusję i przedstawienia swoich przemyśleń, a następnie poprosić o powrót do rozmowy na forum całej klasy.

Ostatnie przemyślenia. Kiedy nauczyciel lub nauczycielka czują, że dyskusja wyczerpuje się lub przeciąga poza wyznaczony czas, mogą podsumować główne dyskutowane punkty (kiedy uczniowie i uczennice już oswoili się z tym procesem, można poprosić wybraną osobę, żeby zapisywała na tablicy kluczowe punkty dyskusji na bieżąco, np. w postaci mapy myśli). Warto poprosić dzieci o indywidualne zastanowienie się przez minutę, a następnie podzielenie się końcowymi przemyśleniami na forum: czego się nauczyły, jaką końcową wypowiedź mają do zaproponowania, o czym chciałyby się dowiedzieć więcej. Nauczyciel może puścić w obieg jakiś szczególny przedmiot, który uczestnicy i uczestniczki zajęć będą sobie przekazywać, chcąc zabrać głos, aby każda osoba mogła się wypowiedzieć.

Przegląd. Niezwykle ważne jest, żeby przeznaczyć odpowiednio dużo czasu na przyjrzenie się całemu procesowi filozofowania we wspólnocie dociekającej, zadając pytania w rodzaju: „Jak nam poszło? Czy to było dobre dociekanie? Czy wybraliśmy dobre pytanie? Do czego doszliśmy? Czego chcemy się dowiedzieć lub co chcemy ustalić, żeby kontynuować dociekanie? Jakie działania chcemy podjąć?”.

Umożliwianie dzieciom uczestniczenia w dialogu

Dociekania filozoficzne są formą dialogicznego nauczania i uczenia się. Nauczanie dialogiczne (wykorzystywanie tego, że rozmowa ma zdolność pobudzania do myślenia i rozwijania rozumienia) charakteryzuje się następującymi cechami (opisanymi przez Alexandra⁷):

- jest zbiorowe – uczestniczki i uczestnicy zajęć wspólnie angażują się w proces uczenia się,
- jest wzajemne – uczestnicy i uczestniczki zajęć słuchają się, dzielą pomysłami i rozważają alternatywne punkty widzenia,
- jest wspierające – uczennice i uczniowie swobodnie wyrażają swoje pomysły, bez obawy, że poczują się skrępowani z powodu podania „złych” odpowiedzi, i pomagają sobie nawzajem dochodzić do wspólnego rozumienia,
- jest kumulatywne – uczestnicy i uczestniczki zajęć budują swoje wypowiedzi, czerpiąc z odpowiedzi na pytanie, jakich udzielają inne osoby, oraz z pozostałych ich wypowiedzi i łączą je w spójny tok myślenia i rozumienia,
- jest celowe – rozmowa w klasie jest otwarta i dialogiczna, ale jest też zaplanowana i ma określoną strukturę, czyli ma na względzie konkretne cele edukacyjne.

Kluczowym zadaniem nauczyciela lub nauczycielki jest stworzenie środowiska edukacyjnego, w którym uczennice i uczniowie czują się swobodnie, jeśli

⁷ Zob.: <http://www.robinaalexander.org.uk/dialogic-teaching/>.



chodzi o mówienie tego, co naprawdę myślą. Kiedy nauczyciel zadaje pytanie filozoficzne, odpowiedzi dzieci wskażą mu, dokąd doszły w swoim myśleniu. Zadaniem nauczyciela jest wtedy zwrócenie się do nich z pytaniem, które pogłębi to myślenie lub pokaże inny kierunek rozumowania. Umiejętność rozwijania i kształtowania dialogu przez nauczyciela jest sprawą kluczową. Najlepiej jeśli uczestnicy zajęć muszą uczyć się prowadzenia ze sobą takiego nasyconego dialogu, pracując w grupach. Alexander opisuje wpływ, jaki na dziecko ma fakt, że jeden z rówieśników postrzega coś z zupełnie innej perspektywy niż pozostali – może to prowadzić do przemyślenia przez nich na nowo swojego światopoglądu i stymuluje ich rozwój poznawczy. Im większa różnorodność perspektyw w grupie, tym większy potencjał rozwoju poznawczego i społecznego.

Jak opisano powyżej, podejście edukacyjne zwane filozofią dla dzieci lub dociekaniem filozoficznymi z dziećmi i młodzieżą opiera się na pojęciu myślenia nacechowanego dbaniem o innych, nastawionego na współpracę, krytycznego i twórczego. Pierwsze dwie cechy myślenia są niezbędne do stworzenia dającej poczucie bezpieczeństwa przestrzeni, w której może mieć miejsce autentyczny dialog. Podbudowę wszystkich czterech wymienionych właściwości myślenia są pewne kluczowe dyspozycje umożliwiające dialog, podsumowane przez stowarzyszenie SAPERE w postaci akronimu SOCRATES⁸:

- powaga (poważne traktowanie ludzi i dyskutowanych tematów)
- otwartość umysłowa
- wzgląd na innych
- rozsądek
- życzliwość
- prawdomówność

8. Pierwsze litery nazw tych dyspozycji w języku angielskim składają się na imię słynnego filozofa. Kolejno: Seriousness, Open-mindedness, Consideration, Reasonableness, Amiability, Truthfulness, Empathy, Sense of humour (przyp. tłum.).

- empatia
- poczucie humoru (zdolność oddawania się zabawie).

Rozwinięcie u uczniów tych dyspozycji, żeby umożliwić im skuteczne uczestniczenie w dialogu, może zająć nauczycielom trochę czasu. Wszystkie te cechy są ważne, jednak przede wszystkim niezbędna jest otwartość umysłowa, żeby móc angażować się w dialog i być zdolnym do kwestionowania własnych i cudzych założeń.

DECSY prowadzi projekt „Budowanie społeczności przez dialog”⁹, którego głównym celem jest rozwijanie u młodych ludzi poczucia pewności siebie oraz wzrost ich umiejętności wypowiadania się i słuchania innych, zdolności do konstruktywnego porozumiewania się oraz do budowania zaufania do ludzi pochodzących z innych środowisk. W projekcie uczestniczą szkoły podstawowe, do których uczęszczają dzieci z różnych środowisk etnicznych i kulturowych, szkoły te wysyłają dzieci do tej samej szkoły ponadpodstawowej. Biorący udział w projekcie uczniowie i uczennice piszą do siebie, spotykają się, żeby grać w gry wymagające współpracy i wspólnie uprawiać filozoficzne dociekania, dyskutując o zagadnieniach różnorodności, różnicy i tożsamości. Poniższe studium przypadku opisuje, jak jeden z nauczycieli musiał wspierać dzieci w rozwijaniu otwartości umysłowej, aby mogły zaangażować się w dialog.

Studium przypadku: rozwijanie otwartości umysłowej, by umożliwić angażowanie się w dialog¹⁰

9. Ang.: Building Communities through Dialogue (BCtD) (przyp. tłum.).

10. To studium przypadku zostało opisane przez Matthew Knaa, ówczesnego zastępcę dyrektora szkoły (obecnie dyrektora) Nether Edge Primary School w Sheffield na potrzeby dorocznej konferencji „UK Teacher Education Network for education for sustainable development and global citizenship” (pol. Sieć nauczycieli w Wielkiej Brytanii na rzecz edukacji dla zrównoważonego rozwoju i globalnego obywatelstwa) w 2013 roku, w ramach prezentacji i referatu poświęconego projektowi DECSY „Budowanie społeczności przez dialog”, razem z autorem niniejszego tekstu – zob. Literatura.

Kontekst

Opisywana szkoła jest średniej wielkości (250 uczniów i uczennic), położna jest w centrum miasta Sheffield w Wielkiej Brytanii. Choć na tej podstawie można by przypuszczać, że szkoła ta jest zróżnicowanym środowiskiem, prawdą jest coś przeciwnego – przeważająca większość dzieci (ponad 98%) wywodzi się z jednej mniejszości etnicznej.

Większość uczniów i uczennic chodzących do VI (ostatniej) klasy w szkole wywodzi się ze środowiska pakistańskiego, trójka pozostałych dzieci jest pochodzenia brytyjskiego, z czego dwoje ma przydzielonych opiekunów, a jedno pochodzi z rodziny romskiej. Nieproporcjonalnie duża liczba dzieci (45%) korzysta z darmowych posiłków w szkole (co jest uznawane za wskaźnik ubóstwa). Poza tym okazało się, że w VI klasie jest więcej chłopców niż dziewczynek: 20 chłopców na 14 dziewczynek. Niektórzy z tych chłopców w przeszłości sprawiali trudności wychowawcze, jeden z nich został na stałe wydalony z pobliskiej szkoły podstawowej.

Wyzwania

Po kilku tygodniach prowadzenia zajęć w klasie VI stało się jasne, że poza dużą rozpiętością poziomu wiedzy i umiejętności, co samo w sobie stanowi wyzwanie, główną przeszkodą w nauce w tej klasie jako „wspólnocie” było zachowanie kilku chłopców. Jednak cała ta grupa chłopców miała dobre wyniki w nauce i nauczyciel był przekonany, że większość poradzi sobie z nauką również na następnym etapie kształcenia. Na pierwszy rzut oka wyglądało to na duży postęp – nauczyciel pomógł tym chłopcom w nauce na etapie szkoły podstawowej. Problem tkwił w tym, czy są przygotowani do następnego etapu edukacji (oficjalne rządowe kryteria oceny pracy

szkół w Anglii). Na ile dobrze szkoła wywiązywała się ze swego zadania, jeśli chodzi o te dzieci? Było jasne, że chłopcy ci mieli niską inteligencję społeczną i emocjonalną jako jednostki i jako zbiorowość. Przejawiało się to na wiele sposobów:

- bardzo złym zachowaniem w stosunku do wizytujących klasę nauczycieli,
- złym zachowaniem poza szkołą,
- brakiem chęci nawiązywania kontaktów z dziećmi spoza własnej grupy, szczególnie z dziewczynkami,
- brakiem stabilności emocjonalnej (obrażanie się, płkanie, kiedy rozdzielano się chłopców z ich grupą),
- wyraźnym brakiem twórczego podejścia w radzeniu sobie z nowymi wyzwaniami.

Pierwsza próba rozwijania umiejętności potrzebnych do uczestniczenia w dialogu podjęta przez nauczyciela polegała na zajęciu się problemem nastawienia chłopców do dziewczynek. Kiedy dzieci uczyły się o kowbojach (i zapoznawały się z tekstami biograficznymi) nauczyciel pomyślał, że odpowiednim materiałem wyjściowym może być historia życia Annie Oakley¹¹: kobiety osiągającej sukcesy w świecie mężczyzn. Jednak materiał ten zaowocował pytaniami na temat tego, kiedy dzieci powinny wspierać finansowo swoją rodzinę. Wywiązała się ciekawa dyskusja, jednak nawet podczas niej było jasne, że pewne założenia powstrzymywały wspólnotę dociekającą przed dyskutowaniem zagadnień na „głębszym” poziomie.

11. Annie Oakley, właściwie Phoebe Ann Mosey (1860–1926), amerykańska kobieta-strzelec wyborowy, która przez ponad 16 lat występowała w rewii Wild West Show Buffalo Billa (przyp. tłum.).

Potrzeba kwestionowania przekonań

Ukończywszy drugi poziom kursu filozofii dla dzieci, nauczyciel zainteresował się Kantowską ideą „krytykowania krytyki”. Ponieważ zdecydowana większość dzieci z tej klasy była muzulmanami i muzulmankami i chodziła do meczetu od poniedziałku do piątku, nauczyciel pomyślał, że jego uczniom potrzebne jest wykształcenie w sobie umiejętności „filtrowania” i krytycznego analizowania wszystkich źródeł, z których czerpią informacje. W istocie to samo można powiedzieć o wszystkich dzieciach i młodzieży, czuł jednak, że dla dzieci, które słuchają amerykańskiej muzyki, oglądają indyjskie filmy, mieszkają w Wielkiej Brytanii i regularnie odwiedzają Pakistan, tożsamość stanowi większą zagadkę. Wydawało się, że łatwiej im jest przyjmować pewne prawdy niż kwestionować je w społeczności, w której czułyby się na tyle bezpiecznie, żeby ośmieliły się skonfrontować z tymi prawdami. Zanim podda się krytyce krytykę, trzeba umieć krytycznie podejść do założenia, toteż nauczyciel uznał, że tej umiejętności dzieci powinny się przyjrzeć jako pierwszej podczas kolejnej sesji dociekań filozoficznych.

Siegel definiuje osobę myślącą krytycznie jako „osobę, która kieruje się sensownie dobranymi uzasadnieniami (powodami, racjami): jest skłonna powziąć jakieś przekonania i działać na podstawie uzasadnień, potrafi też właściwie ocenić siłę uzasadnień, biorąc pod uwagę konteksty, w których traktuje je jako uzasadnienia”. Nauczyciel uznał zatem, że konieczne było:

- zidentyfikowanie przekonań
- podanie ich przyczyn lub stojących za nimi powodów
- kwestionowanie tych przekonań

Strategie uczenia dzieci konfrontowania się z założeniami

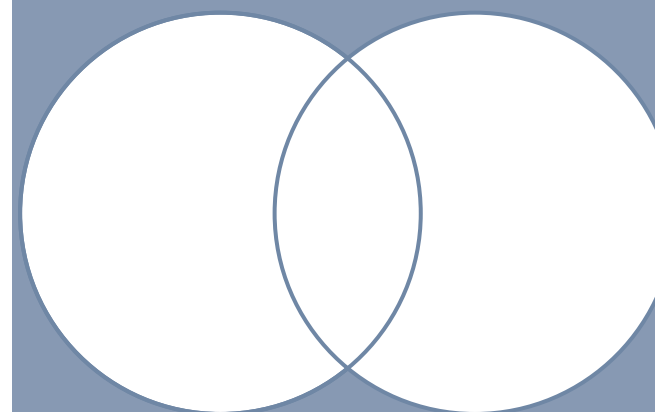
Aby to zrobić, należało przyjrzeć się pojęciu założenia. Nauczyciel przeprowadził wstępne ćwiczenia dotyczące założeń: czym one są, jakie mamy powody, dla których zakładamy, że coś jest tym, czym jest, że rzeczy mają się tak, a nie inaczej. Na przykład zaprezentował uczennicom i uczniom zdjęcie psa i kota i zapytał jakie są ich imiona. Wszystkie dzieci założyły, że kot był kotką, a pies był rodzaju męskiego. Kolejne zdjęcie przedstawiało kilkoro zakapturzonych nastolatków; pytanie brzmiało „Kim będę za dziesięć lat?” – odpowiedzi były nieuchronnie negatywne. Kiedy już udało się wykształcić umiejętność identyfikowania założeń i ich uzasadnień (powodów, dla których przyjęto się dane założenie), dzieci były gotowe rozpocząć kolejną sesję dociekań filozoficznych – dyskusowanie dowolnego pytania, które wybiorą.

Jako materiał wyjściowy wybrano historię Afganki, która trenowała boks, żeby wziąć udział w igrzyskach olimpijskich. Doprowadziło to do wyboru pytania „Dlaczego niektóre sporty są tylko dla chłopców, a nie dla dziewczynek?”. Co ważne, wywiązała się przejrzysta dyskusja o założeniach i powodach, dla których się je przyjmuje. Ta struktura dociekania filozoficznego pozwoliła dzieciom skupić się na dobrze określonym obszarze dyskusji i umożliwiła im sprawdzanie, czym są założenia i jakie są ich powody. Wszystkie dzieci w klasie poczyniły postępy podczas tych zajęć, co zostało pokazane na diagramie Venna, którego nauczyciel używa jako ćwiczenia na etapie „ostatnich przemyśleń” podczas wielu sesji dociekań filozoficznych (jeden okrąg oznacza to, co dzieci myślały przed sesją, drugi – o czym dyskutowały

podczas sesji, okręgi zachodzą na siebie, tworząc część wspólną – patrz diagram).

Ostatnie przemyślenia

Co myślałam/myślałem przed sesją ○ czym dyskutowaliśmy podczas sesji



Na początku było niewiele głosów sprzeciwu wobec stwierdzenia, że dziewczynkom nie wolno trenować boksu (nawet ze strony dziewczynek), jednak potem dzięki zidentyfikowaniu powodów tego przekonania możliwy stał się nowy kierunek myślenia, który pozwolił na kwestionowanie tego przekonania. Idea kwestionowania założeń sprawiała trudność i nad tym grupa pracowała dalej, chociaż odbyły się jeszcze tylko dwie kolejne sesje dociekań filozoficznych przed końcem roku szkolnego.

Wpływ dialogicznego nauczania i uczenia się

Przed rozpoczęciem i po zakończeniu projektu „Budowanie społeczności przez dialog” wszystkie uczestniczące w nim dzieci poproszono o wypełnienie kwestionariusza. Jego częścią były pytania o niektóre wymiary ich postrzegania pracy z innymi. Uzyskane dane dostarczyły ciekawych informacji o wpływie dociekań filozoficznych na uczennice i uczniów. Zaobserwowano następujące rezultaty:

- wzrost liczby uczniów i uczennic, którzy uważali, że „rozmawiając o opiniach każdego z nas, możemy razem zrobić postępy”
- wzrost liczby uczniów i uczennic, którzy uważali, że „ludzie zwracają uwagę na uczucia innych ludzi”
- spadek liczby uczniów i uczennic, którzy sądzili, że „słuchanie o uczuciach innych osób jest stratą czasu”.

Oczywiście istnieje mnóstwo czynników, które wpływają na opinię dziecka w powyższych sprawach na początku i na końcu roku szkolnego, jednak te trzy wyniki są najbardziej związane z dociekaniem filozoficznymi oraz nauczaniem i uczeniem się dialogicznym i świadczą o poczynieniu postępów. W kwestionariuszu padły też odpowiedzi na pytania, które wskazywały, że dzieci nie osiągnęły postępów w obszarze nastawienia do pracy z innymi, szczególnie godny uwagi jest spadek liczby uczennic i uczniów „zainteresowanych pomysłami innych osób”.

Z punktu widzenia jakościowego wpływ projektu na całą klasę był ważny, np. ciche dziewczynki poczuły, że ich głos w klasie bardziej się liczy. Nauczyciel miał wrażenie, że projekt miał minimalny wpływ na grupę chłopców. Zasugerowano więc, że powinni zacząć uczestniczyć w projekcie na wcześniejszym etapie nauki szkolnej i brać w nim udział przez dłuższy czas (co najmniej począwszy od klasy V szkoły podstawowej), oraz że większy nacisk należy położyć na spotkania z dziećmi z innych środowisk i bardziej bezpośrednio skupić się na badaniu odmiennych perspektyw.

Idea kwestionowania założeń i z góry powziętych przekonań jest ważna także dla nauczycieli i nauczycielek. Powinni uważnie zastanowić się nad własnym stosunkiem do dociekań, doborem materiału wyjściowego, pytaniami, jakie mogą powstać



w związku z wykorzystaniem tego materiału i nad wpływem ich własnych wartości i światopoglądu na pytania, jakie sami zadają, oraz interwencjami podczas dyskusji. Nauczyciele i nauczycielki powinni także rozważyć, jak różni uczniowie i uczennice mogą zareagować na dany temat lub materiał wyjściowy z powodu takich czynników jak płeć kulturowa, przynależność etniczna, wyznanie lub status w grupie. Jakie delikatne kwestie mogą się pojawić? Jak nauczyciel sobie z nimi poradzi? Jak może zapewnić bezpieczne i inkluzywne środowisko pracy, gdzie wszyscy poczuć się zdolni do uczestniczenia w dialogu i jednoczesnego kwestionowania z góry powziętych przekonań i założeń? Czy zanim klasa zajmie się danym materiałem wyjściowym lub danym tematem, należy wcześniej popracować nad pewnymi obszarami wiedzy i rozumienia? Czy na skutek wyboru danego materiału wyjściowego lub tematu trzeba będzie poświęcić kolejne lekcje zagadnieniom, które wynikły z dociekania?

Dociekania filozoficzne z dziećmi i młodzieżą a edukacja globalna

Krytyczne myślenie, refleksja i dialog są kluczowymi umiejętnościami w edukacji globalnej. Dzieci potrzebują wykształcić te umiejętności, żeby móc poddawać krytycznej analizie informacje i poglądy spotykane w życiu – w mediach, Internecie, książkach, w szkole, w rodzinie, wśród przyjaciół lub innych osób, z którymi się stykają. Dopóki ludzie nie nauczą się myśleć samodzielnie i niezależnie, zawsze istnieje możliwość, że bezrefleksyjnie ulegając wpływom, zostaną zaangażowani w zachowania, które mogą być destrukcyjne dla nich samych, dla innych lub dla środowiska przyrodniczego. DECSY od kilku lat

szkoli nauczycielki i nauczycieli w zakresie dociekań filozoficznych dla globalnego obywatelstwa (ang. Philosophy for Global Citizenship). Punktem wyjścia w tym podejściu edukacyjnym są dwa pytania opracowane przez Lipmana:

- Jakim człowiekiem chcę być?
- W jakim świecie chcę żyć?

Dociekania filozoficzne rozwijają umiejętności krytycznego myślenia. Dzieci uczą się zadawać pytania w reakcji na różnorodne materiały wyjściowe, wypowiedzi innych i nauczyciela, uczą się podawać uzasadnienia swoich opinii, badać własne wartości i podejmować próby rozwikłania własnych i cudzych założeń dotyczących omawianego zagadnienia. Jedną z ról osoby moderującej sesję dociekań jest kwestionowanie myślenia, które jest zbyt niejasne albo zbyt sztywne, a także zachęcanie dzieci do wyrażania własnych poglądów bez popadania w dogmatyzm.

Równocześnie z kształtowaniem krytycznego myślenia, dociekania filozoficzne pomagają rozwijać otwartość umysłową na poglądy innych i ich perspektywy. Jak powiedział z podziwem i zdziwieniem w głosie jeden z uczniów (po tym, jak dokonaliśmy przeglądu sesji P4C) biorących udział w sesji dociekań:

„Nigdy wcześniej nie sądziłem, że jest tak dużo punktów widzenia na coś” (Callum, lat 9).

Zdolność do słuchania innych ludzi, rozumienia ich punktów widzenia i dopuszczania możliwości zmiany swojego zdania jest kolejną umiejętnością niezbędną aby żyć w pokoju w różnorodnym społeczeństwie. Pokojowy dialog między ludźmi o potencjalnie przeciwstawnych poglądach, a nawet systemach wartości, jest kluczowy w świecie, w którym możliwe jest usuwanie napięć bez uciekania się do użycia

siły czy przemocy. W swoim najlepszym wydaniu dociekania filozoficzne z dziećmi i młodzieżą dają młodym ludziom możliwość doświadczenia, jak można dyskutować z osobami o odmiennych poglądach i nie zgadzać się z nimi w niekonfrontacyjny sposób (Helen Griffin).

„Wspólnota dociekająca może pomóc dzieciom rozwijać umiejętności i dyspozycje, które umożliwią im pełne uczestnictwo w pluralistycznym i demokratycznym społeczeństwie” (Fisher).

Był to jeden z celów wspomnianego projektu prowadzonego przez DECSY pt. „Budowanie społeczności przez dialog”. Jak powiedziała 11-letnia dziewczynka, która brała udział w projekcie:

„Teraz wiemy, że inni ludzie myślą inaczej i że myśleć inaczej jest OK, a każdy może słuchać opinii kogoś innego”.

SAPERE uznaje, że ważne i skuteczne jest korzystanie z potencjału filozofii dla dzieci w nauczaniu edukacji globalnej:

„Świat, w którym 35 tys. ludzi codziennie umiera z głodu, w którym jedna osoba na pięć jest niedożywiona i w którym 80% światowego PKB jest kontrolowane przez 16% światowej populacji, musi z pewnością rozpaczliwie potrzebować rozsądnych, odpowiedzialnych, świadomych, wolnomyślnych i aktywnych obywateli i obywateli, którzy zmieniają tę przerażającą sytuację na lepsze. Metoda dociekań filozoficznych dla dzieci i młodzieży udowodniła w ciągu ostatnich 30 lat, że może być bezstronna, a mimo to przyczyniać się do większej troskliwości o innych, potrzebnej, aby stawić czoła niesprawiedliwości i cierpieniu”.

Nauczanie o aktualnych i kontrowersyjnych zagadnieniach

W nie aż tak odległej przeszłości w zachodnich systemach edukacji powszechnie postrzegano edukację jako przekazywanie pewnego otrzymanego zasobu wiedzy. Oznaczało to, że wiedza ta była przefiltrowana przez warstwę dyskusji i deliberacji. Oznaczało to również, że ci, którzy kształcą innych, mogli według własnego uznania zdecydować, kiedy młodzi ludzie są „gotowi” otrzymać różne typy wiedzy i informacji. Zrewolucjonizowanie sposobów porozumiewania się (a także wyzwania rzucane pojęciu wiedzy i przekonaniom na temat tego, jak dzieci się uczą) w ostatnich dziesięcioleciach wszystko to zmieniły. Począwszy od bardzo wczesnych lat dzieci widzą niepokojące i drastyczne sceny i obrazy wyświetlane w salonach ich domów lub w ich sypialniach o najróżniejszych porach dnia. Jaki wpływ wywierają na nie te obrazy? Gdzie mają szansę przedyskutować i przemyśleć to, co widzą i słyszą? Jak mogą zacząć kształtować świadome i niezależne opinie oparte na wielości punktów widzenia?

Wiele osób zajmujących się edukacją ma świadomość, jak ważne jest poruszanie aktualnych i dotyczących całego świata zagadnień, jednak często są w tym dość ostrożne, ponieważ czują, że kwestie te są złożone i kontrowersyjne, one zaś nie posiadają odpowiedniej fachowej wiedzy i zrozumienia. Podejście edukacyjne, jakim są dociekania filozoficzne z dziećmi i młodzieżą, pozwala nauczycielom i nauczycielkom moderować dialog we wspólnocie dociekającej wokół wybranego materiału wyjściowego, ale uczniom i uczennicom pozwala decydować, jakie kluczowe pytania chcą przedyskutować. Pomaga ustalić, co dzieci wiedzą i rozumieją, a o czym chcą lub potrzebują dowiedzieć się więcej. Stanowi forum dzielenia się myślami i rozumieniem oraz rozwijania ich.

Obecnie w wielu krajach systemy edukacji są coraz bardziej zdominowane przez testy i egzaminy w przekonaniu, że pomogą one narodom produkować uczniów i uczennice, którzy odniosą sukces w konkurencyjnej gospodarce światowej. Jedną z wad tej tendencji jest to, że systemy edukacji zaczynają przyznawać większe znaczenie czynnościom myślowym niższego rzędu, według taksonomii Blooma, tzn. zapamiętywaniu, przypominaniu sobie i stosowaniu wiedzy (z reguły w dość wąskim kontekście teoretycznym). W rzeczywistości świat, w którym młodzi ludzie dorastają, staje się coraz bardziej złożony i niepewny, stoją przed nimi olbrzymie wyzwania, takie jak zmiany klimatu, zniszczenie środowiska naturalnego, nasilająca się nierówność, szybkie zmiany technologiczne oraz niedobór żywności i energii. Tego rodzaju problemy można będzie rozwiązać jedynie poprzez rozwijanie umiejętności myślowych wyższego rzędu tzn. analizowania, ewaluowania, syntetyzowania i tworzenia. Zasadny wydaje się pogląd, że aby wypracować sensowne i prowadzące do większej równości rozwiązania problemów wykraczających poza ramy jednego kraju lub regionu, potrzebujemy współpracy i dialogu na skalę światową.

Dociekania filozoficzne pomagają rozwijać umiejętności myślowe wyższego rzędu, niezbędne w radzeniu sobie z bardziej niepewnym i złożonym światem. Pozwalają także uniknąć koncepcji „jednej prawidłowej odpowiedzi”. Rozważa się w nich i wypróbowuje różne idee. Pomagają uczestnikom i uczestniczkom stać się lepszymi słuchaczami i chętnie odkrywać różnorodne perspektywy, ponieważ uznają, że ich własne idee mogą się różnić od idei innych ludzi, przy czym idee innych mogą być bardziej słuszne. Uczniów i uczennice zachęca się do samodzielnego decydowania i wyciągania własnych wniosków co do wartości kontestowanych idei i stanowisk. Oznacza to, że wspólnoty dociekające mogą nie osiągnąć zgody co do rozważanych w nich zagadnień, a częścią

uczenia się jest akceptowanie tego, że ludzie mogą różnie myśleć o ważnych sprawach. Nie znaczy to, że wszystkie idee mają równą wartość, ponieważ można mieć nadzieję, że dialog wykaże, iż niektóre idee mają solidniejsze podstawy niż inne. Uczestnicy i uczestniczki dociekań, decydując, jakie obrać stanowisko w danej sprawie (lub nie podejmując decyzji, ponieważ czują, że powinni dalej badać sprawę) powinni przyjąć, że dane stanowisko może być tymczasowe i może się zmienić w świetle przyszłych doświadczeń, dialogu, refleksji i zrozumienia. Dociekania filozoficzne pomagają im też rozważyć, jakie implikacje mają ich sposoby życia i czy powinni więcej się uczyć, pomagają podejmować świadome działania etyczne, indywidualne lub zbiorowe.

Waga tego typu umiejętności krytycznego myślenia i ich wkład w rozwiązywanie problemów została uznana przez Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA)¹²:

„W nowoczesnych społeczeństwach wszystko w życiu opiera się na rozwiązywaniu problemów. Zmiany zachodzące w społeczeństwie, środowisku przyrodniczym i technologii sprawiają, że treść stosowalnej wiedzy szybko ewoluuje. Przystosowywanie, uczenie się, śmiałość wypróbowywanie nowej wiedzy i stała gotowość do uczenia się na błędach należą do kluczowych umiejętności niezbędnych do przetrwania porażek i osiągnięcia sukcesów w nieprzewidywalnym świecie.

¹² PISA (Programme for International Student Assessment) jest odbywającym się co trzy lata badaniem 15-letnich uczennic i uczniów na całym świecie. W 2012 roku przeprowadzono je 65 krajach (czyli także w 65 kontekstach ekonomicznych). Badanie PISA „ocenia stopień, w jakim uczniowie i uczennice pod koniec nauki obowiązkowej zdobyli kluczową wiedzę i umiejętności, niezbędne do pełnego uczestniczenia w życiu nowoczesnych społeczeństw. Badanie, które skupia się na matematyce, umiejętności czytania, naukach przyrodniczych i rozwiązywaniu problemów, nie tylko ustala czy uczniowie i uczennice potrafią odtwarzać wiedzę, ale także bada, jak dobrze radzą sobie z ekstrapolowaniem tego, czego się nauczyli i stosowaniem tej wiedzy w nieznanym im przedtem kontekstach, zarówno w szkole jak i poza szkołą. To podejście jest odzwierciedleniem faktu, że nowoczesne gospodarki nagradzają jednostki nie za to, co te jednostki wiedzą, lecz za to, co potrafią z tą wiedzą zrobić”.



Ważnym komponentem umiejętności rozwiązywania problemów przez uczniów jest zdolność do monitorowania i regulowania własnego myślenia i uczenia się. Metapoznanie – myślenie o myśleniu i regulowanie myślenia – jest «silnikiem», który włącza się, reguluje i ewaluuje procesy poznawcze. Środowiska uczenia się, które skupiają się na metapoznawczych metodach nauczania, mają największy potencjał wzmacniania procesów poznawczych.

Próbując zrozumieć sytuację problemową, osoby chcące rozwiązać problem powinny umieć odróżnić fakty od opinii; formułując rozwiązanie, powinny zidentyfikować relacje między zmiennymi; wybierając strategię, powinny rozważyć przyczyny i skutki, a zastanawiając się nad rezultatami, powinny krytycznie ocenić założenia i alternatywne rozwiązania. Rozumowanie dedukcyjne, indukcyjne, przez analogię i kombinatoryczne oraz inne typy rozumowania są wbudowane w zadania polegające na rozwiązywaniu problemów w badaniu PISA. Godne uwagi jest to, że można nauczać tych typów myślenia i wyostrzyć je w toku nauki szkolnej” (OECD).

Zapewnienie bezpiecznej, lecz sprzyjającej kwestionowaniu atmosfery

Jednym z celów dociekań filozoficznych z dziećmi i młodzieżą jest stworzenie bezpiecznej i egalitarnej przestrzeni, w której każdy czuje się komfortowo i może uczestniczyć w dialogu, kwestionować wypowiedzi innych i zaakceptować, że jego wypowiedzi też mogą być kwestionowane. Jak już wspomniano, w każdej sesji dociekań będą występować nierówności w podziale władzy, stosownie do postrzegania umiejętności wyrażania myśli i uczuć, statusu w grupie itp. Autor niniejszego artykułu uważa, że następujące

trzy zasady obowiązujące w pokrewnej metodyce – w podejściu zwanym otwarte przestrzenie na rzecz dialogu i dociekania (ang. Open Spaces for Dialogue and Enquiry, OSDE), mogą być przydatne także w filozofii dla dzieci i nauczyciele czy moderatorzy dociekań filozoficznych z dziećmi i młodzieżą powinni je mieć na uwadze:

1. Każda wiedza jest wytworem pewnego kontekstu

Oznacza to, że w bezpiecznej przestrzeni, którą stworzyliśmy, uczestniczki i uczestnicy sesji dociekań uznają, że każdy z nich wnosi wiedzę, która jest dla niego słuszna, ponieważ jest wytworem jego uczenia się, wychowania i doświadczenia.

2. Każda wiedza jest częściowa

Wiedza, którą posiadamy, jest rezultatem naszych konkretnych doświadczeń i sytuacji życiowej – ponieważ są one unikalne dla każdego z nas, każdy widzi świat inaczej. Musimy wysłuchać ludzi mających inny punkt widzenia, żeby zobaczyć świat z innej perspektywy i lepiej go zrozumieć.

3. Każdą wiedzę można zakwestionować

Powinniśmy krytycznie podchodzić do działań, myśli i przekonań, zarówno własnych jak i cudzych, ponieważ potrzebne nam są odmienne sposoby patrzenia – różne perspektywy – żeby konfrontować się z naszymi własnymi poglądami, przekształcać je i poszerzać oraz udoskonalać nasze rozumienie. Potrzebujemy myślenia o założeniach (Skąd pochodzi ta idea? Czy ma solidną podstawę?) i implikacjach (Dokąd ta idea prowadzi? Czy czuję się z tym komfortowo?).

Nauczycielki i nauczyciele muszą wykonać to, co Parker Palmer nazywa „pracą wewnętrzną”. Zanim wybiorą materiał wyjściowy lub staną przed klasą, by moderować dyskusję we wspólnocie dociekającej na wrażliwe, kontrowersyjne tematy, muszą zastanowić



się, jak ich własne zapatrywania mogą oddziaływać na pracę grupy.

„Dobre nauczanie nie może sprowadzać się do metody; dobre nauczanie wynika z tożsamości i uczciwości nauczyciela” (Parker Palmer).

Wpływ dociekań filozoficznych z dziećmi i młodzieżą

Istnieją znaczące dowody wskazujące na to, że regularne angażowanie dzieci w pracę we wspólnocie dociekającej przynosi następujące wyniki, według SAPERE:

- rozwój niezależnego myślenia,
- rozwój czynności myślowych wyższego rzędu,
- pobudzenie, motywację i angażowanie się w proces uczenia się,
- wzrost umiejętności czytania ze zrozumieniem, szczególnie u osób gorzej radzących sobie z czytaniem,
- większe osiągnięcia w matematyce i naukach przyrodniczych,
- większą umiejętność współpracy,
- wzrost poczucia własnej wartości, szczególnie u dzieci z zaniżonym poczuciem własnej wartości,
- przenoszenie umiejętności wykształconych podczas dociekań filozoficznych na inne obszary nauki szkolnej,
- poprawę zachowania i rzadsze przypadki zastraszania rówieśników i agresywnego zachowania np. na placu zabaw,
- lepsze relacje z rówieśnikami i rodzicami.

Kooperatywa dostarczająca materiały oraz udzielająca porad dotyczących dociekań filozoficznych dla dzieci i młodzieży P4C.COM zwraca uwagę na pracę

dwóch brytyjskich psychologów (Trickey i Topping). Przeprowadzili oni systematyczny przegląd badań poświęconych P4C i wybrali tylko te, które spełniały rygorystyczne kryteria badawcze. Wszystkie wybrane badania wskazywały na pozytywne rezultaty w następujących obszarach:

- rozwój zdolności poznawczych,
- rozwój umiejętności krytycznego rozumowania i prowadzenia dialogu w klasie,
- rozwój emocjonalny i społeczny.

Trickey i Topping przeprowadzili następnie własne badania w Clackmannanshire w Szkocji, aby przekonać się, czy pozytywne wyniki poprzednich badań można odtworzyć w większych klasach (liczących 30 uczniów i uczennic), w szkołach, które zmagają się z „normalnymi” ograniczeniami dotyczącymi funduszy i czasu na rozwój zawodowy. Wnioski z ich badań można podsumować w następujący sposób, wykorzystując fragmenty raportu udostępnionego przez badaczy:

Rozwój zdolności poznawczych: „Wyniki badań wykazują, że nawet godzina dociekań filozoficznych tygodniowo może mieć znaczący wpływ na umiejętność rozumowania u dzieci. Nauczyciele i uczniowie twierdzili, że korzystanie z metod opartych na dociekanu rozciągnęło się daleko poza granice lekcji filozofii. Ponadto, u dzieci, które uczęszczały na zajęcia filozofii dla dzieci odnotowano w tym czasie wzrost poczucia własnej wartości (związanego z byciem kimś, kto się uczy). W grupie kontrolnej nie zaobserwowano znaczącej różnicy między stanem przed i po testach. Wyniki te świadczą o tym, że podejście oparte na dociekanu sprzyja umacnianiu poczucia własnej wartości dzieci w sytuacjach uczenia się”.

Rozwój umiejętności krytycznego rozumowania i prowadzenia dialogu w klasie: „Liczba dzieci,

które podawały uzasadnienia na poparcie swoich poglądów podwoiła się w grupie eksperymentalnej w ciągu pół roku. Nauczyciele i nauczycielki dwukrotnie częściej w reakcji na komentarze dzieci zadawali dalsze pytania pobudzające do myślenia. Procent czasu, w którym mówiły dzieci (w porównaniu z czasem, w którym mówił nauczyciel) wzrósł z 41% do 66%. Czas wypowiedzi dzieci w grupie eksperymentalnej zwiększył się przeciętnie o 58%, podczas gdy nie odnotowano podobnych zmian w grupie kontrolnej”.

Rozwój emocjonalny i społeczny: „Badanie dostarczyło dowodów na poprawę umiejętności komunikacyjnych uczniów i uczennic, wzrost ich pewności siebie i zdolności skupienia się. W badaniu stwierdzono także, że proces pracy we wspólnocie dociekającej pomógł uczniom i uczennicom nauczyć się odpowiednio panować nad swoimi uczuciami i impulsywnością”.

Wszystkie te kompetencje są istotne w edukacji globalnej rozumianej jako aktywny proces uczenia się przez rozwijanie umiejętności, które umożliwiają krytyczną analizę szerokiej gamy informacji i opinii, aby zdobywać wiedzę i lepiej rozumieć otaczający świat.

Ostatnie słowo pozostawię dwójce młodych ludzi, doświadczonych praktyków dociekań filozoficznych z dziećmi i młodzieżą oraz edukacji globalnej, którzy wyjaśniają powiązania między dociekaniami a edukacją globalną i wpływ, jaki wywiera wspólne filozofowanie:

„Podczas filozoficznego dociekania ma się możliwość usłyszeć poglądy innych. Na świecie jest mnóstwo głosów i podczas dociekania możesz usłyszeć niektóre z nich. Nauczyłam się doceniać to, że inni ludzie myślą inaczej niż ja. Czasem zdarza mi się zmienić pogląd na daną sprawę lub myśleć o czymś w taki sposób, w jaki nie pomyślałabym wcześniej” (Becky, lat 14).

„[Dociekanie filozoficzne] pomaga nam w życiu... pomaga być lepszymi ludźmi” (jeden z uczniów podczas zajęć P4C).

Uzupełnienie 1.

Nauczyciel lub nauczycielka jako moderator dialogu i osoba ucząca się razem z dziećmi

Jednym z największych wyzwań, przed jakimi stoją nauczyciele dociekań filozoficznych z dziećmi i młodzieżą, jest przejście od koncepcji nauczyciela jako autorytetu do koncepcji nauczyciela jako osoby, która wspiera dialog i uczy się razem z uczniami. Ta podróż nie zawsze jest łatwa dla nauczycieli lub uczniów i przejście od jednej postawy do drugiej może zająć trochę czasu. Poniższe studium przypadku pokazuje, jak pewna szkoła silnie zaangażowana w edukację globalną i dociekania filozoficzne osiągnęła wysoki poziom uczniowskiej partycypacji.

Studium przypadku:

szkolenie nauczycieli z zakresu edukacji globalnej z wykorzystaniem dociekań filozoficznych z dziećmi i młodzieżą¹³

Kontekst

„Prawo do zabierania głosu i bycie traktowanym na równi to dobry sposób uczenia się” (uczeń, lat 9). Armathwaite Community Primary School, szkoła podstawowa na terenie wiejskim w północnej Kumbrii¹⁴,

¹³ To studium przypadku zostało opracowane przez Jane Yates, koordynatorkę Programu Edukacji Globalnej w Armathwaite Primary School, w Kumbrii, w Wielkiej Brytanii.

¹⁴ Jedno z hrabstw w północno-zachodniej Anglii, położone przy granicy ze Szkocją (przyp. tłum.).



ma silny etos dawania swoim uczniom oraz uczennicom głosu i angażuje ich w wiele aspektów prowadzenia i rozwoju szkoły. Obecnie uczęszcza do niej 75 dzieci, szkoła prowadzi świadomą politykę nieposiadania samorządu uczniowskiego. W zamian organizuje cotygodniowe apele poświęcone „dobrym sprawom i wiadomościom”, na których dzieci same podnoszą tematy do dyskusji, podejmując uzgodnione działania i je podsumowując, regularnie informując innych o postępach w przebiegu działań i doceniając pozytywne aspekty szkolnego życia. Wszyscy uczniowie i uczennice biorą także udział w konsultacjach dotyczących szkolnych budynków i terenów, nauki, programu nauczania, polityki rekrutacji personelu szkoły. Celem tego typu działań jest stworzenie środowiska, w którym dają się odczuć wzajemny szacunek i inkluzywność.

Rola szkoły jako eksperckiego ośrodka ds. Programu Edukacji Globalnej

Szkoła w Armathwaite została wybrana na pionierski ośrodek ekspercki ds. Programu Edukacji Globalnej (ang. Global Learning Programme). Są to szkoły, które odznaczają się pasją i ekspercką wiedzą na temat edukacji globalnej i rozwoju szkoły jako całości, a także zaawansowanymi umiejętnościami szkolenia nauczycieli. Mają one za zadanie zbudowanie sieci szkół partnerskich, które będą uczestniczyć w procesie wspólnego uczenia się. Od początku personel szkoły chętnie angażował uczniów i uczennice w te działania. Nauczyciele i nauczycielki byli przekonani, że jeśli celem Programu Edukacji Globalnej jest pomoc szkołom partnerskim w zainspirowaniu uczniów poprzez pogłębienie ich rozumienia zagadnień globalnych, to jedynym dobrym wyjściem jest danie im własnym uczniom możliwości uczestniczenia w tych działaniach. Uczennice i uczniowie szkoły w Armathwaite zostali

zaangażowani w szkolenia z zakresu edukacji globalnej dla przedstawicieli i przedstawicielek szkół partnerskich na wiele różnych sposobów, m.in.: testowanie ćwiczeń, udział w ćwiczeniach na równej stopie, demonstracja ćwiczeń i nieformalne rozmowy. Szkole w Armathwaite zależało na włączeniu dzieci w ważne sytuacje dające możliwość wykorzystania umiejętności krytycznego myślenia i uniknięcia wkładu, który polegałby jedynie na „zaprezentowaniu tego, co zrobili”. Dzięki umożliwieniu dzieciom pracy razem z dorosłymi zatarł się podział na rolę nauczyciela i ucznia, ponieważ nauczyciele przestali być „ekspertami”, a stali się osobami, które uczą się razem z dziećmi. Szkoła w Armathwaite dążyła do osiągnięcia tego celu przez wiele lat poprzez wprowadzenie obszaru „niezależnego uczenia się zainicjowanego przez dzieci” do swoich programów nauczania.

Pokaz dociekań filozoficznych dla dzieci i młodzieży

Szkoła w Armathwaite ma długą tradycję prowadzenia sesji dociekań filozoficznych z dziećmi i młodzieżą. Ponad 10 lat temu cała rada pedagogiczna szkoły ukończyła dwudniowy kurs z zakresu dociekań (poziom pierwszy), honorowany przez SAPERE, co miało olbrzymi wpływ na rozwój umiejętności związanych z mówieniem i słuchaniem u dzieci w całej szkole. Osoba z rady pedagogicznej wybrana na koordynatorkę eksperckiego ośrodka ds. Programu Edukacji Globalnej jest zarejestrowaną trenerką SAPERE i regularnie prowadzi szkolenia dla szkół w regionie, w całej Wielkiej Brytanii i poza jej granicami, m.in. w Indiach, Meksyku, Nepalu i Hiszpanii. Odkąd szkoła zyskała pełen status szkoły podstawowej, po raz pierwszy ma uczniów i uczennice w VI (ostatniej) klasie. Uczniowie

ci od pierwszej klasy brali udział w sesjach dociekań filozoficznych i mają wysoce rozwinięte umiejętności myślenia nastawionego na współpracę, wykazującego dbałość o innych, krytycznego i twórczego (cztery cechy myślenia kształtowane podczas uprawiania dociekań filozoficznych z dziećmi i młodzieżą), stają się coraz bardziej rozsądnymi, refleksyjnymi i elokwentnymi uczniami i uczennicami.

W ramach wstępnej sesji szkoleniowej z zakresu edukacji globalnej przedstawiciele szkół partnerskich wzięli udział w ćwiczeniu, podczas którego jako grupa określali główne powody, dla których zaangażowali się w program edukacji globalnej (powody określone w badaniu obejmującym całą szkołę, które przeprowadzają wszystkie szkoły chcące uczestniczyć w programie; badanie odbywa się za pomocą Internetu, a później jego wyniki dyskutowane są na spotkaniu rady pedagogicznej szkoły). Najczęściej podawano dwa następujące powody: kształtowanie u dzieci umiejętności krytycznego myślenia oraz aktywnej postawy obywatelskiej, odpowiedzialności i zdolności zabierania głosu. Wiele ze szkół partnerskich zainteresowało się głębiej dociekaniem filozoficznymi z dziećmi i młodzieżą, mając zamiar w przyszłości przeszkolić w tym zakresie całą radę pedagogiczną. Zaplanowano zatem pokaz dociekań dotyczący tej tematyki, w ramach drugiego szkolenia z zakresu edukacji globalnej. Demonstracja sesji dociekań, obejrzenie jej na żywo lub na filmie, jest ważną częścią organizowanych przez SAPERE szkoleń (pierwszy poziom kursu) z zakresu dociekań filozoficznych z dziećmi i młodzieżą.

Przed sesją szkoleniową z zakresu edukacji globalnej uczniowie i uczennice obejrzyli dwa materiały wyjściowe dotyczące pojęcia współzależności (jednego z kluczowych pojęć w edukacji globalnej), aby sformułować pytania filozoficzne, które mogą stać się tematami dociekania. Jednym z materiałów był wiersz oparty na słynnej

mowie wodza Indian Seattle o „pajęczynie życia”¹⁵, a drugim – zestaw kolorowych ilustracji i cytatów dotyczących współzależności. Pytanie, jakie dzieci wybrały do dyskusji, brzmiało: „Czy Ziemia zależy od nas?”. Po krótkim wprowadzeniu w zasady dociekań filozoficznych z dziećmi i młodzieżą dziesięcioro dzieci dołączyło do szkolenia z zakresu edukacji globalnej i usiadło w kręgu, a za nimi w większym, zewnętrznym kręgu usiedli nauczyciele i nauczycielki ze szkół partnerskich, aby obserwować sesję. Po opanowaniu początkowej tremy dzieci włączyły się w ożywioną dyskusję, demonstrując głęboki poziom zaangażowania w rozważanie pojęcia zależności w kontekście współzależności. Wśród komentarzy dzieci były trzy następujące: „Myślę, że każdy z nas ma jakiś swój mały udział w opiekowaniu się Ziemią”. „Jesteśmy jakby... częścią Ziemi”. „Bardziej zniszczyliśmy świat niż mu pomogliśmy... to jakby nasza wina, że to się dzieje... zrobiliśmy więcej złego niż dobrego”.

Z pewnością padło wiele wypowiedzi, które domagały się dalszej refleksji, zarówno od obserwujących dociekanie nauczycieli jak i dyskutujących dzieci. Doświadczenie to miało także trwały wpływ na całą klasę, ponieważ mając możliwość „stanięcia na wysokości zadania”, uczennice i uczniowie podczas dyskusji świadomie dostroili do zasad wspólnego dociekania niektóre swoje umiejętności, np. rozwijanie myśli innych we własnych wypowiedziach i umożliwianie wszystkim wzięcia udziału w dialogu. Po tym szkoleniu 7 z 23 szkół partnerskich planuje organizację szkolenia z zakresu edukacji globalnej i dociekań filozoficznych we współpracy z Centrum

¹⁵ „Wszystko jest ze sobą powiązane.

Cokolwiek przydarza się ziemi, przydarza się córkom i synom Ziemi. Człowiek nie utkał pajęczyny życia, jest zaledwie nitką w pajęczynie. Cokolwiek czyni pajęczynie, czyni to sobie” (Istnieją wątpliwości co do powstania i autorstwa tej mowy).



Edukacji Globalnej w Kumbrii (Cumbria Development Education Centre, CDEC), którego przedstawiciele byli obecni na szkoleniu w szkole w Armathwaite.

„Doświadczenie obejrzenia sesji dociekań filozoficznych z dziećmi na żywo podsunęło mi kilka pomysłów. Pobudziło do myślenia o tym, jak sama rozumiem dyskutowane pojęcia i jak mogę rozmawiać o nich z dziećmi” (nauczycielka jednej ze szkół partnerskich Programu Edukacji Globalnej).

W rezultacie podczas kolejnego szkolenia w ramach Programu Edukacji Globalnej nauczyciele i nauczycielki sami wezmą udział w sesji dociekań, korzystając z materiału wyjściowego dotyczącego ubóstwa i rozwoju. Zaangażowanie praktyczne jest jednym z wymogów kursu z zakresu dociekań na poziomie pierwszym. Przed szkoleniem dla nauczycieli odbędzie się analogiczna sesja dociekań z dziećmi, podczas której zostanie wykorzystany ten sam materiał wyjściowy, tak więc będzie można porównać, jakie powstały pytania do dyskusji i jaka była jej treść w obu grupach.

Szkołę w Armathwaite odwiedził ostatnio wybrany w tym okręgu członek brytyjskiego parlamentu, który dyskutował z dziećmi zagadnienia globalne. W wydany przez szkołę komunikacie prasowym cytuje się jego wypowiedź:

„Było dla mnie przyjemnością rozmawiać z uczniami i uczennicami szkoły w Armathwaite o ich globalnych zainteresowaniach i troskach, zastanawiać się nad różnicami i podobieństwami różnych kultur i społeczeństw na świecie. Zadawali mi naprawdę ciekawe pytania i wykazali żywe zainteresowanie wysłuchaniem różnych pomysłów. Daje mi to wielką nadzieję, że nasze młode pokolenia czynnie się angażują w badanie świata poza progiem ich własnego domu” (Rory Stewart, członek brytyjskiego parlamentu).

Wiele z uczących się społeczności, które konstytuują się dzięki udziałowi w Programie Edukacji Globalnej (w Anglii)¹⁶ także poprosiło o zorganizowanie szkolenia z zakresu dociekań filozoficznych z dziećmi i młodzieżą, ponieważ nauczycielki i nauczyciele widzą, że jest to przydatna metodyka i że mogą ją wykorzystać w nauczaniu edukacji globalnej.

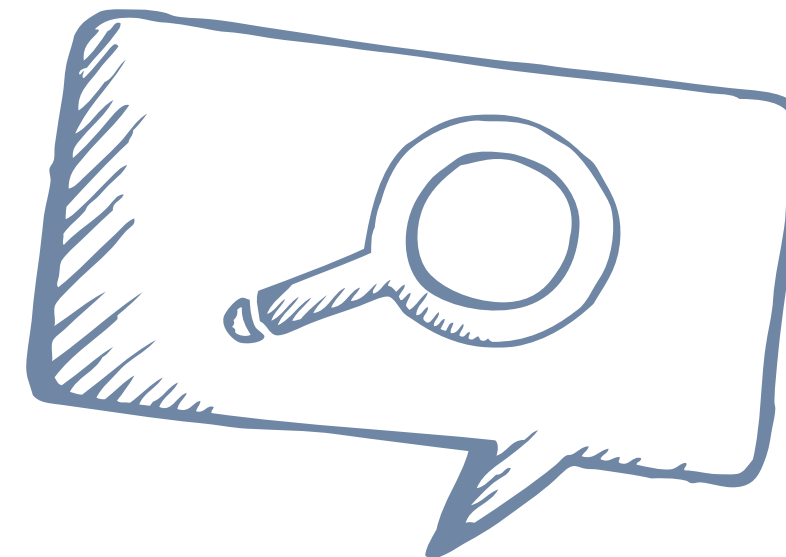
Uzupełnienie 2.

Dociekania filozoficzne z dziećmi i młodzieżą jako metodyka do wykorzystania w edukacji globalnej i edukacji na rzecz globalnego obywatelstwa

W 2014 roku UNESCO wydało publikację *Globalna Edukacja Obywatelska: przygotowanie uczniów i uczennic na wyzwania XXI wieku*. W publikacji napisano, że globalna edukacja obywatelska jest „ramowym paradygmatem, który objaśnia, jak kształcenie może rozwijać wiedzę, umiejętności, wartości i postawy uczniów i uczennic niezbędne do tego, by kształtować świat, który będzie sprawiedliwszy, bardziej tolerancyjny i inkluzywny, bezpieczniejszy i sprzyjający zrównoważonemu rozwojowi” (UNESCO).

W wyniku dokonanego przez UNESCO przeglądu „ustalono, że globalna edukacja obywatelska odgrywa niezwykle ważną rolę w wyposażaniu uczniów i uczennic w kompetencje niezbędne, żeby radzić sobie z dynamicznie zmieniającym się i współzależnym światem XXI wieku”. Zaobserwowano, że: „mimo iż globalna edukacja obywatelska jest stosowana na różne sposoby w różnorodnych kontekstach, w różnych regionach świata i społecznościach, ma ona kilka wspólnych składników”. Wiele z nich występuje

¹⁶ Program Edukacji Globalnej ma na celu „stworzenie krajowej sieci podobnie myślących szkół, zaangażowanych w wyposażenie swoich uczniów i uczennic w odpowiednie kompetencje, aby mogli mieć pozytywny wkład w zglobalizowany świat. Tworzenie sieci odbywa się poprzez wsparcie nauczycieli i nauczycielek w skutecznym prowadzeniu zajęć poświęconych tematyce globalnej”. <http://globaldimension.org.uk/glp>.



w definicjach edukacji globalnej opracowanych w ramach DEEEP oraz przez Douga Bouna, do których odwoływano się wcześniej w niniejszym artykule. Uważam że pięć składników wspólnych globalnej edukacji obywatelskiej w ujęciu UNESCO można wzmacniać, stosując metodykę dociekań filozoficznych dla dzieci i młodzieży.

W ujęciu UNESCO globalna edukacja obywatelska obejmuje rozwinięcie u uczniów i uczennic następujących postaw i zdolności:

- Postawy opierającej się na rozumieniu wielu płaszczyzn tożsamości i mającej potencjał kształtowania „tożsamości zbiorowej”, która przekracza jednostkowe różnice kulturowe, religijne, etniczne lub inne.

Dociekania filozoficzne umożliwiają badanie i dyskutowanie zagadnień osobistej i zbiorowej tożsamości oraz tego, co może oznaczać „tożsamość zbiorowa”.

- Pogłębionej znajomości zagadnień globalnych i powszechnych wartości, takich jak sprawiedliwość, równość, godność i szacunek.

Dociekania filozoficzne dostarczają ram do dyskusji o problematyce globalnej i umożliwiają uczenie się

na głębszym poziomie oraz rozważanie, jak postrzega się wartości w różnych kulturach i z różnych perspektyw i czy można je zdefiniować jako wartości uniwersalne.

- Zdolności poznawczych – umiejętności krytycznego, systemowego i twórczego myślenia, włącznie z przyswojeniem sobie podejścia, które uznaje różne wymiary i perspektywy omawianych zagadnień, rozważanie ich pod różnym kątem.

Dociekania filozoficzne rozwijają czynności myślowe wyższego rzędu i zachęcają osoby uczące się do patrzenia na świat z różnych perspektyw i rozważania rozmaitych światopoglądów.

- Umiejętności pozapoznawczych, w tym umiejętności społecznych – empatii i rozwiązywania konfliktów, umiejętności porozumiewania się, współpracy i interakcji z ludźmi z różnych środowisk, kultur, krajów, z ludźmi o różnych punktach widzenia.

Ponieważ dociekania filozoficzne oparte są na czterech typach myślenia, w tym na myśleniu nacechowanym dbaniem o innych i nastawionym



na współpracę, pomagają rozwijać inteligencję emocjonalną i umiejętności międzykulturowe.

- Zdolności do działania opartego na współpracy i odpowiedzialności w celu znalezienia globalnych rozwiązań globalnych problemów i do działania na rzecz wspólnego dobra.

Dociekania filozoficzne zachęcają uczestników i uczestniczki do zastanowienia się, jak proces uczenia się wpływa na nasz sposób życia i w jakim świecie chcielibyśmy żyć oraz dają możliwość podejmowania bardziej świadomych wyborów sprzyjających tworzeniu takiego świata.

Polecane lektury:

Buckley Jason, *Pocket P4C – Getting started with Philosophy for Children*, One Slice Books, 2012.

Cam Philip, *Thinking Together: Philosophical Enquiry for the Classroom*, Hale & Iremonger, 1995.

Hannam Patricia, Echeverria Eugenio, *Philosophy with Teenagers: Nurturing a moral imagination for the 21st century*, A&C Black, 2010.

Haynes Joanna, *Children as Philosophers: Learning Through Enquiry and Dialogue in the Primary Classroom*, Routledge, 2008.

Lewis Lizzy, Chandley Nick, *Philosophy for Children Through the Secondary Curriculum*, Continuum, 2012.

Stanley Sara, Bowkett Stephen, *But Why: Developing philosophical thinking in the classroom*, Network Continuum, 2004.

Literatura i strony internetowe:

Alexander Robin, *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk* (4th edition), Cambridge: Dialogos, 2008.

Alexander Robin (red.), *Children, their World, their Education: Final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*, Routledge, Abingdon 2010.

Belgeonne Clive, *Teaching the global dimension: A Handbook for Teacher Education*, DEP, 2009.



Belgeonne Clive, Knox Matthew, *Building Communities through Dialogue*, TEESNet Annual Conference 2013, <http://teesnet.ning.com/page/resources> (referaty).

Bloom Benjamin, *Bloom's Taxonomy*, http://ww2.odu.edu/educ/roverbau/Bloom/blooms_taxonomy.htm.

Bourn Doug, *The Theory and Practice of Global Learning*, Development Education Research Centre, referat badawczy nr 11 dla Global Learning Programme 2014, http://www.ioe.ac.uk/DERC_ResearchPaper11-TheTheoryAndPracticeOfGlobalLearning.pdf.

DECSY, projekt „Budowanie społeczności przez dialog”, <http://www.decsy.org.uk/projects/10>.

DECSY, *Philosophy for children*, <http://www.decsy.org.uk/p4c/about-p4c>.

DEEEP, definicje edukacji globalnej, http://www.developmenteeducation.ie/teachers-and-educators/transition-year/DevEd_Explained/Resources/DEEEP.pdf.

Fisher Robert, *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*, wyd. 4 uzup., Bloomsbury Academic, 2013.

Global Learning Programme, www.glpe.org.uk.

Griffin Helen, *Philosophy for Global Citizenship*, „Teaching Thinking & Creativity”, t. 8, cz. 2.

<http://www.yesmagazine.org/issues/learn-as-you-go/know-yourself-change-your-world>.

Lipman Matthew, *Thinking in Education*, wyd. 2, Cambridge University Press, Cambridge 2003.

Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), *PISA 2012 Results: Creative Problem Solving: Students' Skills in Tackling Real-Life Problems*, t. V, PISA, OECD Publishing, 2014, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208070-en>.

OSDE, *OSDE Principles*, <http://www.osdemethodology.org.uk/groundrules.html>.

Palmer Parker, <http://www.couragerenewal.org/parker/writings/heart-of-a-teacher/>.

P4C.com, *Benefits of P4C*, <http://p4c.com/benefits-p4c>.

Rory Stewart, <http://www.rorystewart.co.uk/mp-foreign-correspondent-join-forces-teach-world-affairs/>.

SAPERE, <http://www.sapere.org.uk>.

SAPERE, *P4C Level 1 Handbook*.

Siegel, *Educating Reason*, Routledge, Nowy Jork 1988.

Trickey Stephen, *Promoting social and cognitive development in schools: An evaluation of Thinking through Philosophy*, [w:] 13th International Conference on Thinking Norrköping, Szwecja, 17–21 czerwca 2007, Linköping University Electronic Conference Proceedings, <http://www.ep.liu.se/ecp/021/vol1/026?ecp2107026.pdf>.

Trickey Stephen, Topping Keith, *Philosophy for Children: A Systematic review*, „Research Papers in Education” 2004, t. 19, nr 3, s. 363–378.

UNESCO, *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*, 2014, <http://www.globaleducationfirst.org/4083.htm>.



Postrzeganie rozwoju w kraju globalnego Południa

Abubakar Adam Ibrahim



Pojęcie rozwoju, podobnie jak wszystkie pojęcia abstrakcyjne, jest względne, zależne od takich zmiennych jak ludzie, ich idee i myśli o tym, czym jest rozwój.

Być może nigdy nie będzie powszechnej zgody co do tego, co oznacza.

Czy rozwój oznacza przyrost bogactwa, wyższą jakość życia (która różni się w zależności od osoby), czy może obie te rzeczy łącznie?

Rzeczony rozwój gospodarczy, czyli wzrost i zwiększenie zasobów państwa lub jednostki, nie przekłada się automatycznie na rozwój społeczny. Często wskaźniki bogactwa odzwierciedlające zasoby dostępne państwu nie pokazują, jak zasoby te są alokowane i zdarzają się przypadki krajów relatywnie zamożnych, np. Chiny czy Nigeria, w których żyje niewiarygodnie dużo ludzi skrajnie ubogich.

Dla celów tego artykułu założymy, że rozwój społeczny obejmuje

- lecz nie ogranicza się do wymienionych
- dostęp do wysokiej jakości służby zdrowia, przyzwoitych warunków mieszkaniowych, odpowiednich zarobków zgodnych ze standardami danego społeczeństwa oraz inne podobne wskaźniki zdrowego, dostatniego i szczęśliwego życia.

Autor niniejszego artykułu skupia się na postrzeganiu rozwoju w niewystarczającym stopniu i niedorozwoju w krajach globalnego Południa,

ze szczególnym uwzględnieniem Nigerii, i podejmuje próbę zrozumienia, dlaczego kraj tak bogaty pozostaje wciąż w niewystarczającym stopniu rozwinięty i jak jego mieszkańcy próbują sobie z tym radzić.

Kontekst

Nigeria jest obecnie największą gospodarką Afryki – to informacja oficjalna. Po zmianie podstawy obliczania produktu krajowego brutto (PKB) wskaźnik dla tego kraju szacuje się teraz na 509,9 mld USD. Ostatnio zabieg taki przeprowadzono w latach 1990., jednak tym razem w jego rezultacie PKB Nigerii wzrósł ponad dwukrotnie w porównaniu z poprzednim wynikiem, plasując ten kraj, niczym z pomocą katapulty, na pierwszym miejscu wśród państw Afryki, przed Republiką Południowej Afryki (RPA) mającą PKB na poziomie 370,3 mld USD. Pod uwagę wzięte zostały zarówno przemysł filmowy Nollywood jak i przemysł muzyczny oraz branża telekomunikacyjna, które znacząco przyczyniły się do wysokiego PKB.

W innych rejonach świata tego typu wynik byłby uważany za pozytywny, jednak nie w Nigerii. Sposób widzenia świata przez Nigeryjki i Nigeryjczyków jest całkiem inny. Rzeczywistość w kraju i dane liczbowe na papierze po prostu się nie zgadzają.

Z powodu upodobania mieszkańców Nigerii do innej interpretacji różnych rzeczy, pojęcia rozwoju i wzrostu gospodarczego, z natury będące względnymi, są dla nich jeszcze bardziej względne. Może tak być w następstwie pozbawionych skrupułów wieloletnich rządów, które doprowadziły do perfekcji sztukę fabrykowania statystyk i propagandy tak dalece rozmiągających się z rzeczywistością, że wzbudzały one wśród ludności Nigerii duży sceptycyzm.

Aby to zademonstrować, przytoczę anegdotę. Dostawy prądu w Nigerii słyną ze swojego epileptycznego charakteru. Kiedy więc nigeryjski profesor mieszkający na co dzień w Stanach Zjednoczonych wrócił do Nigerii i spędził noc w domu przyjaciela, który był jednym z ważniejszych urzędników rządowych, był zaskoczony faktem, że miał nieprzerwaną dostawę prądu i podzielił się tym wrażeniem z kolegą. Jego gospodarz zaczął się śmiać i powiedział mu, że prąd dostarczany jest z generatora niemal 24 godziny na dobę. Kiedy osłupiały gość zapytał go, jak to możliwe, że nie słyszy hałaśliwego szumu typowego dla generatorów, które zasilają w prąd większość nigeryjskich rezydencji i budynków firm, przedstawiciel rządu odpowiedział: „No wiesz, rozwinęliśmy się. Używamy teraz bezszmerowych generatorów”.

Jego gość się bardzo zmartwił. Jeśli przedstawiciel rządowy uważa za „rozwój” odejście od używania hałaśliwych generatorów na rzecz bezszmerowych, oznacza to, że nie ma nadziei na prawdziwy rozwój w kwestii dostaw prądu. A to w kraju, który jest dominującym w Afryce i szóstym na świecie największym producentem ropy naftowej, jest zdecydowanie niepokojące.

Dla przeciętnego Nigeryjczyka lub Nigeryjki koncepcja rozwoju i wzrostu gospodarczego jest czymś niepojętym i skomplikowanym. Wszystkie wskaźniki gospodarcze wydają się pozytywne. Inwestycje zagraniczne sięgają ponad 5,5 mld USD. Nigeria utrzymuje relatywnie niski wskaźnik zadłużenia w stosunku do PKB (poniżej 20%; dla porównania w Hiszpanii ten wskaźnik wynosi 85%), w dużym stopniu spełniła wymogi nigeryjskiego banku centralnego dotyczące poziomu inflacji i ma nadwyżkę na rachunku obrotów bieżących. Stopa inflacji wynosi 8%, o 4% mniej niż kryterium bankowe zakładające 12%, co jest niezwykle w przypadku rynku niedorozwiniętego¹.

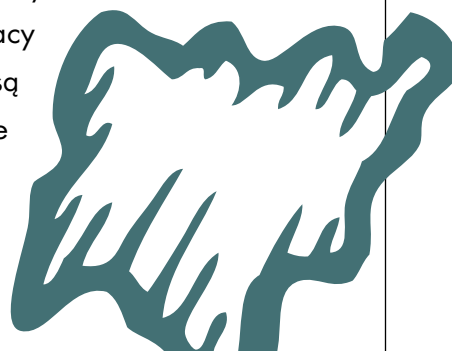
¹ Dane w tym artykule pochodzą z „Quartz Magazine” z 28 lutego 2014 roku.

Nigeria jest krajem, z którego pochodzi najbogatszy człowiek w Afryce, biznesowy potentat Aliko Dangote – jego majątek „Forbes Magazine” szacuje na blisko 25 mld USD (i plasuje go na 23. miejscu w rankingu najbogatszych ludzi na świecie). Nigeryjscy turyści są na piątym miejscu jeśli chodzi o wartość pieniędzy wydanych w Wielkiej Brytanii, według „Quartz Magazine”. Oczywiście, nie należy zapominać także o nigeryjskich pastorach, którzy są posiadaczami prywatnych samolotów odrzutowych i rywalizują z baronami naftowymi w zakresie siły nabywczej.

Jednak dla większości mieszkańców Nigerii rzeczywistość wygląda zupełnie inaczej. Ponad 80% ludności żyje za mniej niż 2 dolary amerykańskie dziennie.

Opłata za powrót autobusem do domu może być dwa razy wyższa niż za tę samą trasę w odwrotną stronę, a w Gishiri, uboższej dzielnicy zamożnej stolicy Nigerii, jedna bliska ruiny klinika z brudnymi łózkami obsługuje 5 tys. osób. Dla mieszkańców tego typu dzielnic, a jest ich wielu, żyjących w cieniu pięknych rezydencji jednego z najdroższych miast w Afryce, rozwój oznaczałby dostawienie jeszcze jednego łóżka w ich rozpadającej się klinice, a nawet przyznanie kompletu czystej pościeli, nowego, wyprodukowanego w Chinach generatora dostarczającego prąd do kliniki w okresach przerw w dostawie energii lub nowej studni ze zdatną do picia wodą. To byłoby dla nich oznaka rozwoju.

Dla ludności mieszkającej w Zamfara, daleko na północy kraju, rozwój oznaczałby posiadanie wystarczających środków do przeżycia, aby nie posyłać dzieci do pracy w kopalniach, gdzie narażone są na zatrucie ołowiem i gdzie wiele dzieci już umarło z tego powodu. Dla ciężarnych kobiet



mieszkających w Ganawuri rozwój oznaczałby, że nie musiałyby dojeżdżać 200 km do najbliższego szpitala i nie byłyby w grupie tych 630 kobiet, które umierają podczas porodu na 100 tys. przypadków, według danych Banku Światowego (dla porównania: w Czechach i w Polsce podczas porodu umiera 5 na 100 tys., a w Austrii 4 kobiety na 100 tys. przypadków). Dla tak wielu Nigeryjek i Nigeryjczyków pojęcie rozwoju oznacza po prostu możliwość zaspokojenia podstawowych potrzeb, które czynią życie znośnym.

Nie oszukujmy się, Nigeria jest zamożnym krajem. Niektórzy jego mieszkańcy są bardzo bogaci, a niektórzy bardzo biedni. A rząd, który jest odpowiedzialny za stymulowanie rozwoju, dotychczas poniósł w tym względzie olbrzymią porażkę.

Przekleństwo rozwoju w Afryce

Istnieje wiele powodów, które sprawiają, że Afryka znajduje się w tak ciężkiej kondycji, biorąc pod uwagę słabą infrastrukturę służby zdrowia, brak bezpieczeństwa, opłakane wyposażenie budynków użyteczności publicznej oraz niewiarygodnie niewydolną pomoc społeczną.

Dość łatwo jest przerzucać winę na innych i przez dziesięciolecia, nawet obecnie, tym się zajmowano. Kolejne rządy i kręgi intelektualistów odmawiały przyjęcia odpowiedzialności za swoje porażki, a książka Waltera Rodneya² *How Europe Underdeveloped Africa*³ była uznawana nie tylko za lekturę obowiązkową, lecz także

² Walter Rodney (1942–1980) – wybitny historyk, działacz polityczny i uczoney pochodzący z Gujany.

³ Pol. *Jak Europa wpłynęła na niedorozwój Afryki* (przyp. tłum.).

za swego rodzaju biblię, która wyjaśnia dlaczego w Afryce jest tak, jak jest.

Zdaniem Rodneya winą zdecydowanie leży po stronie kolonizatorów, którzy przybyli do Afryki i zastali tam utrzymujące się systemy władzy i królestwa, takie jak np. Egipt, Benin, Nubia czy nawet imperium Fulani, z jasno zdefiniowanymi ideologiami i instytucjami. Kolonizatorzy unicestwili je, żeby ich europejskość przeważała, zwyciężyła i zdziesiątkowała kulturę lokalnych społeczności.

„Kiedy społeczeństwo zostaje zmuszone do całkowitego oddania władzy innemu, samo w sobie jest to formą niedorozwoju”⁴.

Rodney twierdził, że handel niewolnikami i towarzyszące mu zło i niegodziwości przyczyniły się do obecnego niedorozwoju kontynentu, a kolonializm jeszcze pogorszył jego kondycję.

„Kolonializm był nie tylko narzędziem wyzysku, lecz także systemem, którego głównym celem było przeniesienie zysków do tak zwanej ziemi ojczystej”⁵.

O ile Rodney ma rację, mówiąc o celach kolonializmu, to czy zasadne jest utrzymywanie poglądu, że to kolonializm jest wciąż powodem niewystarczającego rozwoju Afryki?

Jego książka jest dość popularna w Nigerii i często można natrafić na czytających ją i dyskutujących o niej na forach internetowych młodych ludzi lub nawiązujących do niej przywódców politycznych, którzy w ten sposób tłumaczą się ze swoich niedociągnięć.

⁴ Rodney W., *How Europe Underdeveloped Africa*, Londyn 1973.

⁵ Tamże, s. 177.

W rzeczywistości Afryka i inne wyzyskiwane kraje na świecie miały dużo czasu, żeby poszukać odpowiedzi na współczesne wyzwania stojące przed ich społeczeństwami. Wprawdzie nie można odwrócić szkód wyrządzonych przez setki lat niewolnictwa i kolonizacji, jednak biorąc pod uwagę całość problematyki, trzeba sprawiedliwie przyznać, że kraje te powinny były osiągnąć o wiele bardziej zaawansowany poziom rozwoju w porównaniu z tym, jaki dziś reprezentują.

Taki pogląd wyraża też dr Oby Ezekwesili⁶. Próbując zrozumieć, dlaczego Nigeria poniosła porażkę, przytacza przykłady innych dawniej skolonizowanych krajów, np. Malezji, Hongkongu, Singapuru czy nawet Chin, które zrzuciły z siebie jarzmo kolonializmu i poczyniły znaczne postępy na drodze do gospodarczego i społecznego rozwoju.

Inni mówią, że to nasza kultura, jednak – jak założy pewnie ekonomista polityczny – kraje europejskie mające różne typy kultury, zarówno protestanckie, jak i katolickie, stały się bogate. Po drugie, różne kraje w ramach tych samych szeroko pojętych kultur osiągały odmienne wyniki gospodarcze, np. Korea Północna i Korea Południowa po II wojnie światowej. Co więcej, indywidualne kraje zmieniały swoje gospodarcze trajektorie, mimo że „ich kultury nie zmieniły się w cudowny sposób”. A co z tymi, którzy postrzegają nasze wieloetniczne narody jako hamulec rozwoju, a nie widzą, że Stany Zjednoczone Ameryki są narodem mającym nawet więcej rozmaitych grup etnicznych niż Nigeria, mimo to są najpotężniejszą gospodarką na świecie? A co z tymi, którzy mówią, że to wrogi wpływ kolonializmu – czy

Singapur, Malezja i nawet część Chin nie były podbite i zdominowane przez kolonizatorów?⁷.

W przypadku Nigerii oskarżać należy niewydolne rządy, a niekoniecznie kolonializm.

Niewydolność naszego kraju spowodowana zmiennością i niestałością rządów oraz ukrócenie demokracji słono nas kosztowało: utraciliśmy możliwości zbudowania silnych instytucji, prowadzenia mądrej polityki makroekonomicznej, mikroekonomicznej i polityk strukturalnych opartych na trwałych podstawach oraz wdrożenia wysokiej jakości skutecznych i wydajnych, publicznych i prywatnych inwestycji, jak robią to inne narody⁸.

Co więcej, Nigeria przeżyła kilka wojskowych zamachów stanu i dopiero przez ostatnie piętnaście lat władzy nie sprawują wojskowi. Pierwszy wybrany rząd upadł po sześciu latach w 1966 roku, a drugi po czterech latach w 1983 roku. Dopiero w 1999 roku kolejne rządy wojskowych oddały władzę rządowi wyłonionemu na podstawie wyborów.

Uplasowanie się przez Nigerię na pierwszym miejscu największych gospodarek Afryki jest w przeważającej mierze uważane za tzw. mydlenie oczu⁹ przed wyborami przewidzianymi na 2015 rok. Nowe dane dotyczące PKB zostały ogłoszone w tym samym tygodniu, w którym Bank Światowy opublikował statystyki wskazujące, że Nigeria jest na trzecim miejscu na świecie na liście krajów z największą liczbą ludzi skrajnie ubogich (tuż

⁷ Ezekwesili O., *The Uncomfortable Truth of Elusive Economic Development Nigeria's Century Old Failures and Prospects for a New Nigeria*, przemowa na All Progressive Congress Summit, Abudża 2014, s. 12.

⁸ Tamże, s. 19.

⁹ Ang. window dressing (dosł. dekoracja witryny sklepowej) – sztuczne podciągnięcie wartości kursów papierów wartościowych na koniec okresów rozliczeniowych w celu poprawy efektywności zarządzania notowanymi na giełdzie aktywami (przyp. tłum.).

za Indiami i Chinami, przed Bangladeszem i Demokratyczną Republiką Konga). Podobnie Oxford Research Group wskazała, że sondaż dotyczący ubóstwa przeprowadzony w 2012 roku przez Krajowe Biuro Statystyczne oszacował liczbę ludzi żyjących w ubóstwie na 71% mieszkańców kraju.

W ostatnich dziesięcioleciach kolejne rządy odnotowywały wzrost dochodów państwa, nie zauważono jednak współmiernego rozwoju, który odzwierciedlałyby zwiększone dochody, a raczej wzrost ubóstwa w kraju. To także wzbudziło zainteresowanie Oby Ezekwesili.

Trend obrazujący poziom ubóstwa ludności w Nigerii poczynszy od 1980 roku do 2010 roku sugeruje na przykład, że im więcej zarabialiśmy jako kraj na sprzedaży ropy naftowej, tym bardziej wzrastała liczba ubogich obywateli i obywaterek: 17,1 mln w 1980 roku, 34,5 mln w 1985 roku, 39,2 mln w 1992 roku, 67,1 mln w 1996 roku, 68,7 mln w 2004 roku i 112,47 mln w 2010 roku! To w smutny sposób pokazuje, że jesteście dziećmi narodu pobłogosławionego obfitością ironii losu!¹⁰.

Dużą część problemu można przypisać korupcji i przywłaszczaniu sobie środków finansowych. W kraju takim jak Nigeria, gdzie nie można odnaleźć śladu 20 mld USD (suma ta stanowi około 6% rocznego budżetu państwa), a rząd zawiesza prezesa banku centralnego, ponieważ domagał się prawidłowego rozliczenia tej sumy – ten problem jest widoczny¹¹.

¹⁰ Ezekwesili O., *The Uncomfortable Truth...*, dz. cyt., s. 13.

¹¹ 20 lutego 2014 roku prezes banku centralnego Nigerii Sanusi Lami do Sanusi został usunięty ze stanowiska przez prezydenta Goodlucka Jonathana, po tym jak wielokrotnie powtarzał, że rząd nie rozliczył się z 20 mld USD dochodów pochodzących ze sprzedaży ropy naftowej. Sanusi zdobył uznanie jako kompetentny obrońca uczciwości stojący na straży finansów publicznych i został ogłoszony Bankowcem Roku 2010 przez magazyn „The Banker”.

Biuro Narodów Zjednoczonych ds Narkotyków i Przestępstw (UNODC) szacuje, że około 600 mld USD zostało skradzionych przez przedstawicieli nigeryjskich rządów między rokiem 1960, kiedy Nigeria odzyskała niepodległość od Wielkiej Brytanii i rokiem 1999, kiedy powróciła do demokratycznie sprawowanej władzy po wielu latach rządów wojskowych. Biorąc pod uwagę bezprecedensowe plądrowanie skarbu państwa w okresie między rokiem 1999 a teraźniejszością, nie jest zaskoczeniem, że wymieniona wyżej suma się podwoiła.

Wyobraźmy sobie ile szpitali można by wybudować za tę kwotę, ile szkół można by założyć, jak wielu ludzi można by wykształcić za te pieniądze lub jak wielu śmierci można by uniknąć, wprowadzając odpowiednią służbę zdrowia opłacaną z tej kwoty.

Aby oddać sprawiedliwość Walterowi Rodneyowi, trzeba przyznać, że napisał swoją książkę w 1973 roku, mniej więcej dziesięć lat po tym, jak większość krajów afrykańskich odzyskała niepodległość, jednak fakt, że wielu ekspertów i pracowników różnych



⁶ Dr Oby Ezekwesili był członkiem nigeryjskiego rządu w latach 2005 i 2007, najpierw ministrem ds. zasobów stałych, a potem ministrem edukacji.

sektorów gospodarki na kontynencie afrykańskim wciąż wyznaje ten pogląd, jest niewytłumaczalny i prezentuje uproszczone podejście do problemu, strategię przerzucania winy na kogoś innego.

Stworzono wiele programów, aby pomóc państwom afrykańskim i innym krajom niewystarczająco rozwiniętym na świecie. Warto przyjrzeć się, jak programy te wpłynęły na poprawę losu mieszkańców tych krajów.

Milenijne Cele Rozwoju

W 2000 roku ONZ ustanowiła osiem Milenijnych Celów Rozwoju (MCR)¹², aby zachęcić kraje globalnego Południa do osiągnięcia określonego poziomu rozwoju w poszczególnych sferach życia do roku 2015. Cele te miały zostać osiągnięte dzięki pomocy krajów globalnej Północy, a ponad 50% tej pomocy zostało przeznaczone na umorzenie długów, aby kraje rozwijające się mogły zainwestować swoje własne środki do osiągnięcia wspomnianych celów.

Tuż przed upływem wyznaczonego terminu nie wydaje się, żeby MCR miały być zrealizowane. Przeglądy stopnia realizacji celów ujawniły, że poczyniono niewielki postęp w zakresie osiągnięcia pięciu z ośmiu celów, podczas gdy w przypadku trzech pozostałych celów nie odnotowano prawie żadnego postępu. Ta porażka nie ogranicza się tylko do Nigerii, poniesiono ją także w przypadku większości krajów Afryki.

12 Milenijne Cele Rozwoju (MCR) to osiem następujących celów ustanowionych przez ONZ do realizacji w krajach rozwijających się: 1. wyeliminowanie skrajnego ubóstwa, 2. zapewnienie powszechnego nauczania na poziomie podstawowym, 3. promowanie równości płci i awansu społecznego kobiet, 4. ograniczenie umieralności dzieci, 5. poprawa opieki zdrowotnej nad matkami, 6. ograniczenie rozprzestrzeniania się AIDS/HIV, malarii i innych chorób, 7. stosowanie zrównoważonych metod gospodarowania zasobami naturalnymi, 8. stworzenie globalnego partnerskiego porozumienia na rzecz rozwoju.

W Deklaracji Milenijnej z września 2000 roku ONZ przyjęła Milenijne Cele Rozwoju, które miały być zrealizowane do roku 2015 poprzez skoordynowane działania na całym świecie. Według obliczeń ONZ, szacowane koszty dodatkowej pomocy rozwojowej związane z dążeniem do osiągnięcia MCR we wszystkich krajach różniły się – w 2006 roku oceniano je na 121 mld USD, a w 2015 roku na 189 mld USD. Wydaje się, że o ile Azja jest bliska osiągnięcia MCR, głównie dzięki własnym działaniom, Afryka pozostaje w tyle¹³.

Zważywszy na to, że ponad połowa ludności Nigerii wciąż żyje w skrajnym ubóstwie lub za kwotę mniejszą niż dwa dolary amerykańskie dziennie, cel wyeliminowania ubóstwa i głodu w tym kraju jest daleki od realizacji, podobnie jak cel zakładający zapewnienie powszechnego nauczania na poziomie podstawowym. Mimo programu powszechnej edukacji na poziomie podstawowym (Universal Basic Education) zainaugurowanego przez rząd, aby pomóc w realizacji tego celu, tylko sześcioro na dziesięcioro uczniów lub uczennic zostało zapisanych do szkół. Pominięto jednak grupy zdefaworyzowane, a jakość edukacji pozostaje fatalna. Osiągnięto znaczny postęp w promowaniu równości płci, jednak pod względem umieralności kobiet w ciąży i matek Nigeria wciąż odznacza się najgorszymi statystykami na świecie, o czym wspomniano wcześniej.

Postęp w realizacji MCR jest tak wolny z powodu braku zaangażowania i woli politycznej kolejnych rządów Nigerii oraz ciągłych zmian przy wdrażaniu polityk. Typowy nigeryjski rząd usuwa lub osłabia działania wprowadzone przez poprzedników, a nawet przez ten sam rząd, ponieważ zmiany

13 Keyzer M., van Wesenbeeck L., *The Millennium Development Goals – How Realistic Are They?*, International Food Policy Research Institute, Waszyngton 2007, s. 1.

na stanowiskach ministerialnych ostatecznie oznaczają zmiany w danej polityce. Ostatnim przykładem jest projekt rebrandingu rozpoczęty przez ówczesnego ministra informacji dr Dora Akunyili, w który zainwestowano miliony, próbując zmienić wizerunek kraju. Projekt upadł wraz z odejściem dr Akunyili ze stanowiska.

Brak ciągłości jest zmorą społecznego i gospodarczego rozwoju w Nigerii oraz większości krajów afrykańskich. Wydaje się to wynikać z pragnienia, aby prześcignąć poprzedni rząd, a w krajach, w których rządy skupione są wokół indywidualności, a nie instytucji, każdy projekt widziany jest jako osobista inicjatywa danego człowieka sprawującego władzę. Kolejny przedstawiciel rządu stara się narzucić systemowi władzy swoją osobowość i wprowadza kolejny niemożliwy do utrzymania i kontynuacji projekt, który rozpada się w momencie kiedy dana osoba odchodzi ze stanowiska. Wynikiem tego jest chaos i stagnacja.

Przeżyć czas niedoboru i oszczędności

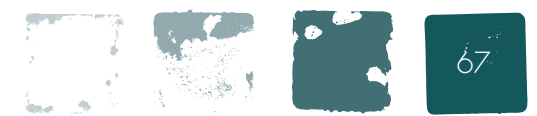
Ponieważ rząd ponosił porażki w stymulowaniu wzrostu i rozwoju, Nigeryjczycy i Nigeryjki opracowywali sposoby radzenia sobie z zaistniałą sytuacją. Ludzie wynajdywali sposoby, aby uczynić życie bardziej znośnym. Niemalże każde gospodarstwo domowe miało własny generator dostarczający prąd w przypadku częstych przerw w dostawach. Aby poradzić sobie z ciągłym niedoborem produktów naftowych (mimo tego, że Nigeria jest jednym z czołowych producentów ropy naftowej na świecie), sprzedawcy często znajdują sposoby na dotarcie do tego surowca i sprzedanie go na czarnym rynku, który często funkcjonuje w sposób jawny pod nosem organów rządowych zajmujących się egzekwowaniem prawa. Oczywiście ceny produktów naftowych są niebotyczne.

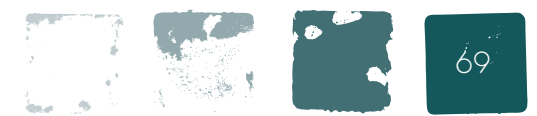
Niewielkie zaufanie pokłada się w sektorze służby zdrowia, co znajduje odzwierciedlenie w liczbie osób, które uprawiają turystykę medyczną. Szacuje się, że w 2013 roku Nigeryjczycy i Nigeryjki wydali 350 mln USD na usługi medyczne w samych Indiach (według danych Nigeryjskiego Wysokiego Komisarza w Indiach Ndubuisi Amaku)¹⁴. Wiele osób udaje się do takich krajów jak np. Egipt, podczas gdy nigeryjskie elity wyjeżdżają korzystać z usług medycznych głównie do Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych i Niemiec. Oczywiście wyjeżdżają ci, których na to stać. Przykładowo okres sprawowania rządów przez byłego prezydenta Nigerii Umaru Yar'adua w latach 2007–2010 charakteryzował się jego wizytami i długimi pobytami w szpitalu w Niemczech, a potem w Arabii Saudyjskiej aż do jego śmierci w 2010 roku.

Jednak dla tych osób, które nie mogą sobie ze względów finansowych pozwolić na leczenie za granicą, często wybraną opcją pozostaje medycyna alternatywna, uprawiana głównie przez osoby niewykształcone w warunkach urągających higienie. Osoby oferujące ten typ usług nazywają siebie mianem „doktorów”, chociaż nie mają żadnych kwalifikacji, a wytyczne regulujące ich praktykę są często niedookreślone. Skuteczność leczenia waha się w zależności od schorzeń, jednak mimo to znachorzy cieszą się olbrzymim poparciem, ponieważ ich stawki są często dość przystępne.

Bardzo wielu zwolenników mają obecnie także kościoły nauczające w duchu tzw. teologii sukcesu. Kościoły te często pobierają opłaty za oferowane usługi medyczne, a ich pastory cieszą się dobrobytem i dołączają do szeregów nigeryjskiej klasy nowobogackich, obiecując swoim zwolennikom natychmiastowy lub

14 Amaku wydał oświadczenie podczas 10. CII-EXIM Zgromadzenia Bankowców na rzecz indyjsko-afrykańskiego partnerstwa w projektach w New Delhi w Indiach, a sprawozdanie z niego zostało opublikowane w nigeryjskich gazetach, np. w „This Day” z 11 marca 2014 roku.





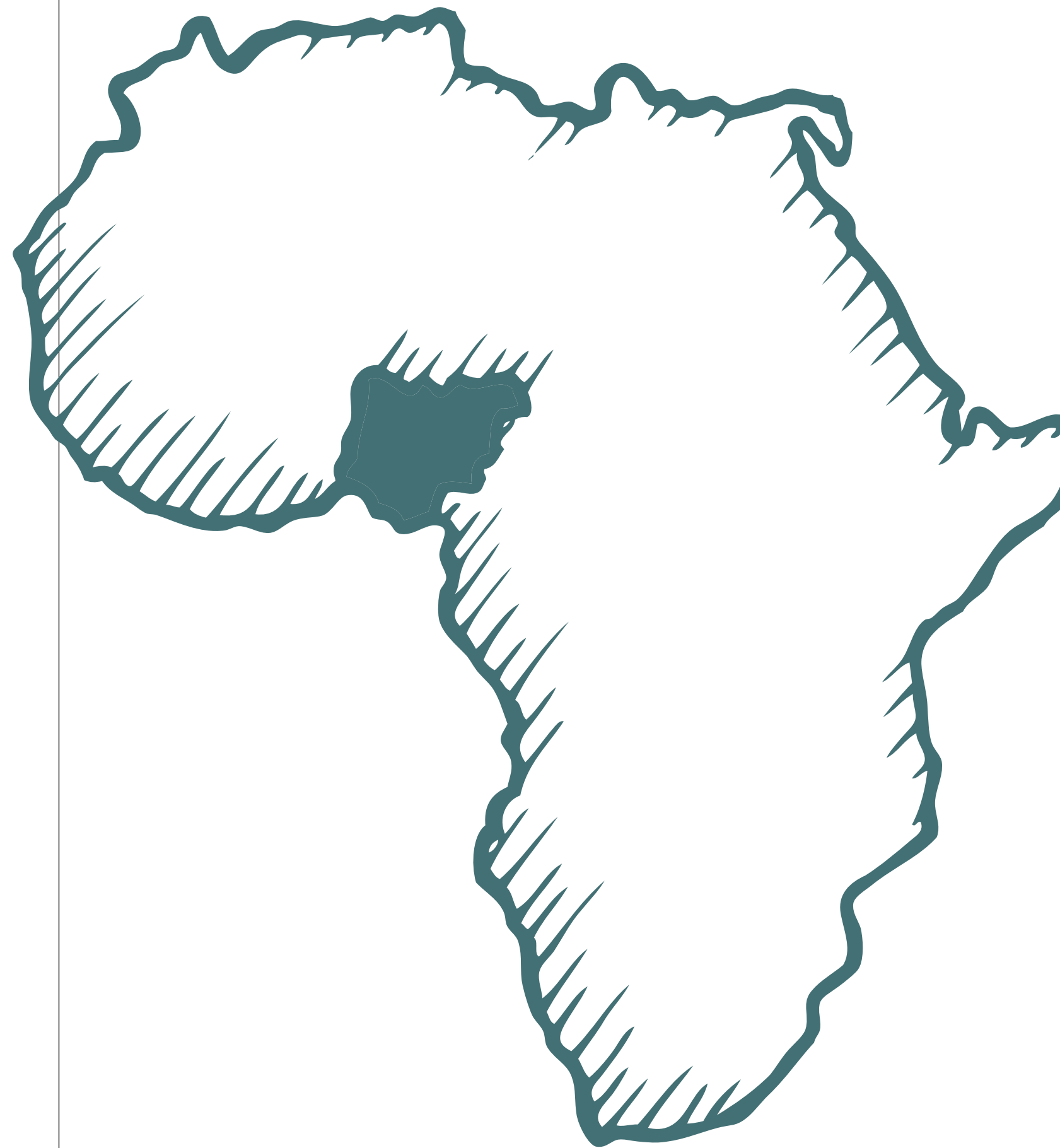
cudowny dobrobyt. To, co oferują te kościoły, można postrzegać w kategoriach rozwoju duchowego na poziomie indywidualnym. Dla ludzi wyznających tę teologię zwrotem z inwestycji w wiarę jest rozwój osobisty: własne generatory prądu, samochody, stanowiska pracy lub lepiej prosperujące firmy, długo wyczekiwany mąż lub przykuwająca uwagę, atrakcyjna małżonka. Dla wielu osób dobra materialne oznaczają rozwój.

Rosnąca liczba instytucji krzewiących wiarę i populacja wiernych nie przekładają się jednak na zwiększenie się liczby bardziej odpowiedzialnych ludzi. Rośnie statystyka przestępstw, jak na ironię losu popełnianych często w imię Boga. Zdarza się, że oskarżeni o kradzież politycy zwracają się o pomoc w pierwszej kolejności do kościołów lub meczetów, kiedy ich stanowiska są zagrożone. Kiedy wpływowy polityk Bode George był sądzony za defraudację w 2009 roku i skazany na karę więzienia, a następnie wypuszczony, pierwszą rzeczą którą zrobił było zorganizowanie mszy dziękczynnej w kościele. W ceremonii tej wzięli udział inni ważni i znani politycy, a wydarzenie to transmitowała na żywo telewizja krajowa.

W następstwie nieudolności rządu w doprowadzeniu do rozwoju kraju jego mieszkańcy skupiają się w większym stopniu na rozwoju z perspektywy osobistej niż jako społeczność. Rozwój zaczął oznaczać coś indywidualnego, drobne udogodnienia, sprawiające że życie staje się znośne, kokon, w którym ludzie zaszywają się pod koniec dnia w czasach osobistych i społecznych turbulencji. Oczywiście występują różnice w tym rozwoju, w zależności od osoby i dostępnych jej środków. Czasem dąży się do zdobycia życiowych udogodnień za wszelką cenę, sposobami zgodnymi z prawem lub nie, co prowadzi do sytuacji, w której poszczególne jednostki prosperują kosztem całego społeczeństwa.

Bibliografia

- Achebe C., *Man of the People*, Heinemann, Londyn 1966 (wydanie polskie: *Czczogodny kacyk Nanga*, przeł. Z. Kierszys, Warszawa 1968).
- Achebe C., *The Trouble with Nigeria*, Heinemann, Londyn 1983.
- Ezekwesili O., *The Uncomfortable Truth of Elusive Economic Development Nigeria's Century Old Failures and Prospects for a New Nigeria*, przemowa na All Progressive Congress Summit, Abudża 2014.
- Keyzer M., van Wesenbeeck L., *The Millennium Development Goals – How Realistic Are They?*, International Food Policy Research Institute, Waszyngton 2007.
- Maier K., *This House Has Fallen: Nigeria in Crisis*, Westview Press, Colorado 2002.
- Okonjo-Iweala N., *Reforming the Unreformable: Lessons from Nigeria*, MIT Press, Massachusetts 2013.
- Okediran W., *Tenants of the House*, Nelson Publishers LTD, Ibadan 2009.
- Rodney W., *How Europe Underdeveloped Africa*, Londyn 1973.
- Usman U.M., *Crisis of Leadership in Nigeria*, Ahmadu Bello University Press, Zaria 2012.



Co dla młodych ludzi oznacza globalizacja: głos z globalnego Południa

Abubakar Adam Ibrahim



Koncepcja globalizacji była zawsze postrzegana z pewną dozą sceptycyzmu, szczególnie na południowej półkuli, na której uważa się, że globalizacja wyzyskuje ludzi i ich style życia.

To spojrzenie na globalizację nie jest bezzasadne. We wcześniejszych latach i de facto w czasach, kiedy termin globalizacja zastosowano po raz pierwszy w jego współczesnym znaczeniu, wielu ludzi na globalnym Południu miało wrażenie, że pojęcie to zastąpiło pojęcie kolonizacji i jest zasadniczo tak skonstruowane, żeby wyzyskiwać słabsze gospodarki i zyskać dostęp do licznych zasobów na Południu¹.

Szczególnie w latach 90. XX wieku wymiana kulturalna i gospodarcza wydawała się jednostronna. Globalna Północ wybierała to, co dawała; kody kulturowe i materiały tworzące kulturę popularną, gotowe produkty, surowce, które często pochodziły z globalnego Południa. Południe było biorcą i niczego nie dawało.

Na Południu rosło poczucie deprivacji, szczególnie biorąc pod uwagę to, że ludzie w krajach globalnego Południa mieli wrażenie, że tracą na korzyść Północy nie tylko swoje zasoby, lecz także ich kultura jest zagrożona bardziej sprytną i świadomą siebie kulturą popularną, w której mieli mało do powiedzenia i której byli jedynie odbiorcami. To nie było spotkanie równych sobie.

Sceptycyzm intelektualistek i intelektualistów na Południu wobec globalizacji ma swojego poprzednika. Przybycie Portugalczyków do Beninu w 1485 roku zapoczątkowało handel niewolnikami oraz stulecia kolonizacji, wszystko to pod pozorem dostarczenia czegoś lepszego – nowych wierzeń, nowych bogów, nowego stylu życia. Sceptycyzm ten nie jest więc bezzasadny. To, czy Południe doszło do siebie

¹ W artykule użyto pojęć „Południe” i „Północ” mając na myśli globalne Południe i globalną Północ.



po setkach lat nadużyć jest kolejnym tematem do rozważań.

Jak Północ dominuje nad Południem

Nie jest czymś niespotykanym znaleźć na ulicach Abudży – stolicy Nigerii – restaurację Kentucky Fried Chicken lub Southern Fried Chicken². Działalność poprzedników Shell zajmujących się poszukiwaniem ropy naftowej oraz opłakany stan środowiska naturalnego w Deltie Nigru w Nigerii³ uniemożliwiły rozkwit lokalnym przedsiębiorstwom. Firmy te po prostu nie mają wiedzy i umiejętności koniecznych, aby konkurować z międzynarodowymi koncernami, a te nie życzą sobie konkurencji.

Filmy i seriale telewizyjne produkowane w Hollywood zdominowały w Nigerii czas antenowy w latach 70. i 80. XX wieku i dopiero w latach 90. rząd Nigerii, ustanawiając Kodeks Krajowej Korporacji Nadawczej (National Broadcasting Corporation Code), wymógł, aby lokalne media zarezerwowały pewien procent przekazywanych treści na materiały lokalne. Problemem jednak było to, że lokalnych materiałów nie było wystarczająco dużo z powodu zbyt wysokich kosztów produkcji. Mediom łatwiej było nieprzerwanie transmitować treści pozyskane z zagranicy, ponieważ import gotowych produktów był tańszy.

² Kentucky Fried Chicken i Southern Fried Chicken są sieciami popularnych amerykańskich franczyz i mają swoje restauracje na całym świecie.

³ W regionie Deltę Nigru w Nigerii znajduje się większość zasobów nigeryjskiej ropy naftowej. Położony na południu kraju, graniczący z wybrzeżem Oceanu Atlantyckiego obszar Deltę Nigru jest pełen potoków uformowanych przez rzekę Niger i tworzących żyzną deltę w regionie. Wydobywanie ropy naftowej w Deltie Nigru bez wzięcia pod uwagę degradacji środowiska naturalnego doprowadziło mieszkańców tego obszaru do chwycenia za broń przeciwko rządowi i domagania się odszkodowania. Rząd nigeryjski zaoferował „marchewkę”, aby załagodzić niepokój w regionie i wznowiono wydobywanie ropy naftowej, jednak wciąż pojawiają się przypadki nielegalnego podkradania ropy z ropociągów i związanej z tym przestępczości.

Upadek przemysłu wytwórczego w Nigerii w latach 80. XX wieku i zamknięcie zakładów produkcyjnych były bezpośrednim skutkiem nieumiejętnie wdrażanych polityk publicznych oraz wprowadzenia dostosowań strukturalnych zalecanych przez Międzynarodowy Fundusz Walutowy. Przez to lokalna produkcja towarów stawała się coraz droższa, a w końcu niemożliwa, co doprowadziło do zamknięcia lokalnych firm wytwórczych. Ponieważ wielu ludzi traciło pracę i oszczędności z powodu deprecjacji lokalnych walut, nie znaleziono innego wyjścia.

Można zatem powiedzieć, opierając się na przykładzie Nigerii, że globalne Południe otworzyło się, aby zostać zdominowane na skutek globalizacji, a globalna Północ, kierując się kapitalistycznymi dążeniami, w pełni to wykorzystwała.

Łatwo byłoby powtórzyć tę retorykę i powiedzieć, że Północ niesprawiedliwie wykorzystwała Południe i eksploatowała jego mieszkańców i zasoby. Jednak w rzeczywistości nie byłoby to możliwe bez jawnego i cichego udziału Południa i jego przywódców – w większości sytuacji zawiedli oni ludzi, którymi przewodzenie im powierzono. Niewolnictwo i kolonizacja nie byłyby możliwe bez współudziału niektórych przywódców zniewolonych i skolonizowanych społeczeństw. To też temat na osobną dyskusję.

Dominacja nie miała wyłącznie wymiaru gospodarczego, lecz także społeczny i kulturowy. Przykładowo, młodzi ludzie w krajach Południa, którzy nigdy nie byli w Stanach Zjednoczonych, zaczęli mówić po angielsku z amerykańskim akcentem i typową amerykańską manierą.

Północ wytwarzała olbrzymią liczbę treści kulturalnych: filmy, wideoklipy muzyczne, muzykę i literaturę, którą młodzi ludzie z Południa uważali za modną i z którą chcieli się bardziej utożsamiać niż z ubogo

opakowanymi i trudno dostępnymi treściami tworzonymi lokalnie.

Afrykańscy intelektualiści i intelektualistki używali pojęcia „neokolonializm” w odniesieniu do erozji i subtelnego zdominowania Południa przez bardziej zamożną Północ.

Przeważa jednak poczucie, że Południe ma niewielki wkład w ten proces, w głównej mierze jest wykorzystywane do pozyskiwania zasobów naturalnych oraz odgrywa rolę jedynie odbiorcy gotowych towarów i produktów związanych z kulturą.

Młodzi ludzie i globalizacja

Niemal dwie dekady po tym, jak globalizacja stała się powszechnym zagadnieniem, dorosły wychowane w tym czasie dzieci, które faktycznie wprowadzono w świat całkowicie inny od tego, w jakim dorastali ich rodzice.

Ich socjalizacja i poczucie rzeczywistości gospodarczej są znacząco inne. O ile w latach 90. XX wieku świat skurczył się do rozmiarów globalnej wioski, teraz zmalał do rozmiaru bloku mieszkalnego. Jest prawie tak, jak podsumował to Thomas Friedman – „świat jest płaski”.

Jestem przekonany, że zburzenie Muru Berlińskiego, upowszechnienie się komputera osobistego, Netscape, przepływ siły roboczej, outsourcing, offshoring, wrzucanie materiałów na strony internetowe, insourcing, łańcuch dostawczy, informing oraz przenośne urządzenia elektroniczne wzmacniały nawzajem swój wpływ, podobnie jak dobra komplementarne. Te spłaszczające świat siły potrzebowały czasu, żeby zacząć współdziałać i wzmacniać się nawzajem. Punkt

krytyczny, w którym odwrócenie zmian nie było już możliwe osiągnęliśmy około 2000 roku, kiedy czynniki spłaszczające zbiegły się na tak wielką skalę i z taką intensywnością, że miliony ludzi na różnych kontynentach nagle odczuły, że przyszło coś nowego (Friedman, 2006: 205)⁴

To niekoniecznie jest poparciem twierdzenia Friedmana; świat w pewnych aspektach pozostał znacząco nieproporcjonalny, wyboisty i nierówny. Jednak faktem jest, że obecnie świat jest bliższy i bardziej dostępny niż kiedykolwiek przedtem.

Strój, który Lady Gaga miała na sobie na rozdaniu nagród Grammy jest przedmiotem rozmowy przy kolacji w Pretorii, a wiadomość o zaginięciu samolotu Malaysian Airlines⁵ była na bieżąco, w czasie rzeczywistym, śledzona w Kano, w Nigerii i w Dakarze, w Senegal. Ludzie nie tylko mają dostęp do wiadomości, mogą także w trybie natychmiastowym je współtworzyć lub komentować.

Informacja nigdy nie podróżowała równie szybko dookoła świata jak w czasach obecnych. Mieszkańcy krajów globalnego Południa, szczególnie ci młodzi, czują się podłączeni do nurtu popularnych, dyskutowanych wydarzeń o zasięgu globalnym.

Dostęp do internetu znacząco się zwiększył w ciągu kilku ostatnich lat. Zgodnie z danymi International Telecommunication Union z 2012 roku wyliczono,

4 Thomas Friedman w swojej książce *Świat jest płaski* twierdzi, że dziesięć czynników sprawiło, iż świat stał się dostępny we wszystkich zakątkach i dla wszystkich ludzi. Dziesięć wymienianych przez niego „spłaszczaczy”: 1) upadek Muru Berlińskiego, 2) Netscape, 3) programy komputerowe ułatwiające przepływ siły roboczej 4) łańcuch dostaw, 5) oprogramowanie na darmowej licencji, 6) outsourcing, 7) offshoring, 8) insourcing, 9) informing, 10) przenośne urządzenia elektroniczne.

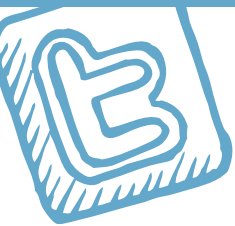
5 Samolot Malaysian Airlines wykonujący lot nr MH370, który wystartował z Kuala Lumpur z 239 osobami na pokładzie i leciał do Chin zniknął z radarów i do dnia pisania tego artykułu, miesiąc po zaginięciu, nie został odnaleziony. Być może pozostanie jedną z największych tajemnic lotnictwa czasów nowożytnych, intrygując ludzi na całym świecie, chcących wiedzieć co i dlaczego stało się z zaginionym samolotem.

że w samej Nigerii 55 930 391 osób korzysta z internetu, co jest ósmym najwyższym wynikiem na świecie. Szacuje się, że 32,9% populacji Nigerii ma dostęp do internetu. Nowsze badania zapewne wskażą wyższy odsetek. Jednak powyższa liczba blisko 56 milionów ludzi jest i tak ponad pięć razy większa niż liczba populacji w Austrii i Czechach łącznie oraz prawie dwa razy większa niż liczba ludności w Polsce.



Większość użytkowników internetu w Nigerii ma dostęp do niego poprzez smartfony i inne przenośne urządzenia elektroniczne. Biorą oni także udział w dialogu o zasięgu globalnym w mediach społecznościowych i współtworzą go. Mają kontakty z diasporą nigeryjską, w czasie rzeczywistym dyskutują więc o realiach życia za granicą i na Południu. W konsekwencji młodzi ludzie mają dostęp do relacji z pierwszej ręki o warunkach życia za granicą, wyzwaniach, jakie stawia mieszkanie w obcym kraju i nieodłącznie związanych z tym trudnościach. Wyzwania życia na emigracji stają się obecnie czymś więcej niż opowieściami z książek, Nigeryjczycy mają do nich bezpośredni dostęp dzięki kontaktom z diasporą, internetowi, mediom społecznościowym i rozmowom telefonicznym.

Mimo tego niektórzy młodzi ludzie wciąż marzą o lepszej rzeczywistości za granicą. Większość jednak z niecierpliwością czeka na zagraniczne podróże głównie w celu odbycia studiów, powrotu i zdobycia lepszej pozycji w życiu na Południu. Młodzi mają obecnie poczucie, że środki, którymi dysponują umożliwiają im dostęp do części usług za granicą bez konieczności fizycznej obecności w obcym kraju i mierzenia się z trudnościami wynikającymi z emigracji. Dla wielu z tych młodych ludzi życie bez internetu jest nie do pomyślenia. Mają oni wrażenie, że biorą udział w dyskusji o zasięgu globalnym,



że ich głos w jakiś sposób się liczy. Są nie tylko odbiorcami przekazywanych informacji, mają także możliwość wypowiedzenia się i są wysłuchani, ich historie są przekazywane dalej, zarówno przez ludzi z Południa, jak i z Północy.

Młodzi ludzie z Południa także tworzą treści i w ten sposób mają wkład w rozwój kultury popularnej. Wrzucają swoje materiały wideo na YouTube, dzielą się relacjami na Twitterze i Facebooku.

Negatywne skutki globalizacji

Ogólnie sądzi się, że młode Nigeryjki i młodzi Nigeryjczycy są w przeważającej mierze odpowiedzialni za e-maile mające na celu wyłudzenie pieniędzy (scam emails). Oszustwo dokonywane dla osiągnięcia korzyści finansowych jest w Nigerii często spotykanym przestępstwem i jest karane na mocy kodeksu karnego (paragraf 419). Numer 419 jest obecnie powszechnie używany w odniesieniu do oszustw i wyłudzeń pieniędzy, a wyrażenie „419-er” oznacza osobę zajmującą się tym procederem. Tego typu przestępcy korzystają głównie z internetu, aby oszukiwać niepokrzywdzonych ludzi lub organizacje, wabiąc ich perspektywą olbrzymich zysków, często w ramach niewiarygodnych transakcji, w zamian za powierzenie im ich pieniędzy.

Większość ofiar oszustw pochodzi z krajów globalnej Północy. W przeważającej liczbie przypadków oszuści nie odczuwają żadnych wyrzutów sumienia, ponieważ podchodzą do przestępstwa z poczuciem, że w ich przypadku jest uprawnione. Sądzą, że na swój sposób i oczywiście z egoistycznych pobudek pobierają odszkodowanie za niewolnictwo i kolonizację. Często podają ten powód jako uzasadnienie popełnianych

przestępstw. Oczywiście, jest on chybiony, a rzeczywistym motywem jest głównie chęć szybkiego zdobycia pieniędzy.

Globalizacja spotęgowała także lokalne konflikty i sprawiła, że stały się problemami o zasięgu globalnym. Od 2011 roku również terroryści zaczęli badać kanały udostępnione dzięki procesowi globalizacji, co doprowadziło do międzynarodowych problemów. Ponieważ możliwa była natychmiastowa łączność z najbardziej odległymi zakątkami świata, młodzi ludzie na całym świecie czuli się związani z rozgrywanymi się wydarzeniami, które nastąpiły po tragedii 11 września, w tym następującymi w jej konsekwencji konfliktami zbrojnymi.

Fanatycy religijni wykorzystują internet w celu upowszechniania radykalnych poglądów wśród młodych ludzi i organizowania ataków terrorystycznych. Nigeryjskie ugrupowanie Boko Haram⁶ jest tego wyraźnym przykładem. Ugrupowanie to często używa internetu do zamieszczania relacji wideo z prowadzonych przez siebie działań terrorystycznych, aby wzbudzać strach i nabożny szacunek wśród ludzi. Boko Haram skorzystało na kryzysie w Libii, uważa się, że pozyskało stamtąd broń.

Pozytywne skutki globalizacji

W ciągu ostatnich 20 lat nigeryjski przemysł produkcji filmów wideo do odtwarzania w domu, nazywany

⁶ Boko Haram jest ugrupowaniem terrorystycznym, które działa głównie w północno-wschodniej części Nigerii i jest odpowiedzialne za śmierć tysięcy osób zabitych z ciągu ostatnich trzech lat na skutek powstań i samobójczych zamachów bombowych. Nazwa ugrupowania oznacza „zachodnia edukacja jest zabroniona” w lokalnym języku hausa. Ironią losu jest to, że Boko Haram używa internetu i innych nowoczesnych technologii, aby szerzyć strach, nienawiść i wydawać pogroźki. Obecnie prowadzona jest operacja wojskowa mająca na celu ukrócenie działalności tego radykalnego ugrupowania.



Nollywood w nawiązaniu do amerykańskiego Hollywood, stał się światową sensacją, mimo niskich budżetów produkcji i niskiej jakości technicznej filmów. Przemysł filmowy stopniowo rozwijał się, aż stał się drugim co do wielkości na świecie, wyprzedzając Hollywood pod względem liczby produkowanych filmów i ustępując jedynie Bollywood w Indiach.

Filmy z Nollywood są obecnie powszechne na całym świecie, szczególnie na kontynencie afrykańskim. Sukces Nollywood został powielony przez nigeryjski przemysł muzyczny, tutejsi muzycy stali się słynni, a ich muzyka jest z chęcią i upodobaniem wybierana podczas zabaw oraz różnego rodzaju imprez dla młodzieży w całej Afryce.

Telewizja satelitarna odegrała główną rolę w upowszechnianiu nigeryjskich filmów i wideoklipów i w rezultacie stworzony został wspólny kod kulturowy młodzieży na kontynencie afrykańskim i na całym świecie, do tego stopnia, że specyficznie nigeryjskie wyrażenia, głównie w angielskim pidżynie, nie wydają się zaskakujące ani w Rzymie, ani w Kampali. Nigeryjski angielski jest mieszanką specyficznych wyrażen, elementów pidżynu i szeregu słów zaczerpniętych z języków lokalnych, jest tworzony i zmieniany przez Nigeryjczyków, którzy raczej przedkładają muzyczne brzmienie mowy nad sztywną formalność języka angielskiego. Sprawia to, że nigeryjski angielski łatwo się wyróżnia, nawet wśród anglojęzycznych krajów Afryki.

W rezultacie niektórzy ludzie, w takich krajach jak Uganda i Kenia na wschodzie oraz Zimbabwe na południu Afryki, mają wrażenie, że Nigeria dominuje obecnie na rynku kontynentu afrykańskiego i eksportuje treści kulturalne kosztem twórczości lokalnej w wymienionych krajach. Zdarza się słyszeć w innych krajach afrykańskich komentarze, że „Nigeryjczycy są tacy dominujący”; można w dużej mierze przypisać to zapałowi i energicznemu usposobieniu

typowej Nigeryjki lub Nigeryjczyka, w porównaniu ze zrelaksowanym podejściem do życia typowych Zimbabwejczyków lub Ugandyjczyków.

Ta ocena wydaje się dość trafna, biorąc pod uwagę fakt, że populacja Nigerii licząca 160 milionów osób jest największa na kontynencie, a obywatele tego kraju często i z zapałem podróżują w interesach. Inni Afrykanie postrzegają Nigerię jako olbrzymie państwo siedzące na pieniądzach pochodzących ze sprzedaży ropy naftowej, a zamożność i luksusowe style życia pokazywane w filmach nollywoodzkich tylko umacniają to przekonanie.

Autor tego artykułu spotkał pisarkę z Zimbabwe, która mieszka w Stanach Zjednoczonych i w rozmowie zdarza jej się, szczególnie w chwilach rozemocjonowania, używać języka określanego przez innych mieszkańców Zimbabwe jako „nigeryjski”, mimo że język taki nie istnieje. Przyznaje ona, że przeczytała wiele książek napisanych przez nigeryjskich autorów i autorki i że jest wielbicielek kina z Nollywood.

Filmy produkowane w Nollywood są bardzo popularne wśród społeczności afrykańskich za granicą, ponieważ wiele z tych osób odczuwa potrzebę zachowania łączności ze swoimi korzeniami, a filmy nollywoodzkie z afrykańskimi bohaterami i afrykańską tematyką są często najbliższym łącznikiem z rzeczywistością ich kraju ojczystego.

Przemysł filmowy Nollywood zrodził się przede wszystkim z zaradności pewnych osób, jego sukces można przypisać duchowi i usposobieniu Nigeryjczyków. Przyczynił się on do powstania podobnych przemysłów filmowych – na przykład w Ghanie tak zwany Ghollywood – i mniejszych w innych krajach regionu. Jednak mieszkańcy różnych państw na kontynencie afrykańskim mają

poczucie subtelnej dominacji ze strony Nigerii. Nie osiągnęła jeszcze ona poziomu, na którym byłaby uważana za zagrożenie, chociaż może jest tak, ponieważ Afrykanom łatwiej jest utożsamiać się z filmami nollywoodzkimi z powodu ich treści i miejsca pochodzenia, w przeciwieństwie do filmów hollywoodzkich, które przedstawiają diametralnie inną rzeczywistość.

Potwierdza to wnioski Christophersona, Gareestsena i Martina (2008). W przeciwieństwie do Friedmana uważają oni, że świat nie jest płaski, mimo działania internetu i innych czynników „spłaszczających”. Friedman oparł na powyższej idei swoje odważne twierdzenie, mówiące że obecnie istnieją równe szanse dla ludzi na całym świecie na zapoczątkowanie dyskusji, wpłynięcie na produkcję i tym podobne.

Zdaniem Christophersona, Gareestsena i Martina, jeśli już w jakikolwiek sposób określać współczesny świat, to jest on „kolczasty” (ang. spiked), daleki od bycia równym lub płaskim.

Faktem jest, że istnieje znacząca liczba opinii i dowodów potwierdzających, że globalizacja nie spłaszcza światowej gospodarki, lecz podkreśla jej nierówność. Wątpliwe jest nawet, czy globalna platforma telekomunikacji i informatyki, jak nazywa ją Friedman, jest sama w sobie płaska. W rzeczywistości zarówno architektura jak i przepływy połączeń internetowych oraz komunikacja telefoniczna są wysoce przestrzennie zniekształcone i skoncentrowane, w przeważającej mierze skupione na głównych miastach „globalnych” i zdominowane przez nie. (Christopherson, Gareestsen i Martin 2008: 344)

Najistotniejsze jest, że mimo znaczącego postępu w pewnym usprawnieniu przepływu informacji między globalnym Południem i Północą istnieją

wciąż wielkie nierówności dotyczące wpływu, jaki globalizacja wywiera na świat.

Postęp technologiczny odebrał tę niewielką liczbę miejsc pracy, które były dostępne dla setek tysięcy bezrobotnych i w większości niezatrudnialnych młodych ludzi w krajach globalnego Południa. Może to zabrzmieć jak zbyt uproszczenie i pewnie dałoby się znaleźć racjonalne uzasadnienie tego procesu, tłumacząc, że wiele korporacji i firm na Północy stosuje outsourcing produkcji na Południe i w ten sposób tworzy tam miejsca pracy. Jednak w rzeczywistości osoby pracujące w tych korporacjach lub firmach są w przeważającej mierze wyzyskiwane, a ich płaca jest niewielka i nie spełnia standardów wyznaczonych przez Międzynarodową Organizację Pracy. Nie istnieją dane wskazujące na to, że outsourcing przyczynił się do zmniejszenia ubóstwa lub że przysporzył znaczącego bogactwa krajom Południa.

Większość młodych ludzi na Południu wciąż tkwi w kolejnie niektórych wyborów dotyczących życia zawodowego, w głównej mierze dlatego, że system edukacji nie zmienił się od lat 70. i 80. XX wieku. Najbardziej poszukiwanymi zawodami pozostały lekarz i prawnik, szczególnie w Nigerii, ponieważ kursy uniwersyteckie przygotowujące do tych zawodów uważane są za profesjonalne. Wiele osób, które z różnych powodów nie dostały się na studia medyczne lub prawnicze jest odsyłanych na inne wydziały, nie zawsze związane z ich indywidualnymi aspiracjami. Największą nadzieją tych osób jest znalezienie zatrudnienia w administracji państwowej. Niedawny skandal związany z rekrutacją pracowników do Nigeryjskiego Urzędu ds. Imigracji jest przykładem zbytniego polegania na zatrudnieniu w administracji państwowej. We wspomnianej rekrutacji do kolejnego etapu rekrutacji zostało zakwalifikowanych ponad milion osób

na 5 tys. stanowisk do obsadzenia. 16 osób zmarło na skutek strącania przez tłum⁷.

Wiele krajów globalnego Południa nie zaadaptowało się do postępu technologicznego w kwestii edukowania swoich obywateli i obywaterek, żeby potrafili jak najlepiej go wykorzystać. Dopiero w 2012 roku rząd nigeryjski wprowadził nowy program nauczania dla szkół ponadpodstawowych, w którym przedmiot „informatyka” jest obowiązkowy dla wszystkich uczennic i uczniów.

W innych krajach afrykańskich zagadnienia związane z globalizacją oraz telekomunikacja i informatyka zostały włączone do systemu edukacji. W 2012 roku uczennice i uczniowie w niektórych szkołach w Kenii otrzymali czytniki książek w wersji elektronicznej razem z wieloma wgranymi na nie podręcznikami i opowieściami w języku angielskim i kiswahili, w celu wsparcia ich edukacji i zmniejszenia kosztów zakupu podręczników. Dla młodzieży było to ekscytujące doświadczenie, większość nie widziała nigdy wcześniej czytnika Kindle. Jednak obecnie eksperyment ten jest bliski niepowodzenia, ponieważ wydawnictwa w Kenii i pracownicy administracji państwowej, którzy otrzymują korzyści z racji dostarczania do szkół podręczników drukowanych próbują udaremnić te działania i nie dopuścić do upowszechnienia czytników elektronicznych w skali kraju.

Sylabusy na nigeryjskich uczelniach wciąż są przestarzałe i nie odzwierciedlają wymogów współczesnych czasów, w konsekwencji uczelnie kształcą studentki i studentów, którzy przez lata uczą się czegoś, czego w rzeczywistości wcale nie

⁷ 15 marca 2014 roku ponad milion Nigeryjek i Nigeryjczyków poszukujących pracy zostało zaproszonych na rozmowę kwalifikacyjną w celu obsadzenia 5 tys. stanowisk w Nigeryjskim Urzędzie ds. Imigracji na terenie całego kraju. 16 z tych osób zginęło podczas zamieszania na Narodowym Stadionie w Abudży. W wyniku śledztwa ustalono, że większość z oferowanych stanowisk została już wcześniej przydzielona funkcjonariuszom państwowych i prominentnym politykom.



potrzebują wiedzieć i stają się zależni od zatrudnienia na niedostępnych stanowiskach w administracji państwowej.



Tylko ci, którzy potrafią myśleć nieszablonowo mają szansę odnieść sukces w tym systemie. Dobrym przykładem jest nigeryjski biznesmen Jason Njoku. Jak relacjonował serwis BBC, ten młody mężczyzna studiował w Londynie i zdecydował się otworzyć firmę prowadzącą internetową dystrybucję filmów z Nollywood. Gdy nie powiodło mu się prowadzenie firmy w Anglii, wrócił do Lagos, kolebki nigeryjskiego przemysłu filmowego, aby utrzymać działalność firmy. Dzisiaj Jason Njoku stoi na czele głównej sieci dystrybucyjnej, która zatrudnia 81 osób w biurach w Lagos, Londynie i Nowym Jorku. Potrafił wykorzystać możliwości i potencjał globalnego rynku i internetu, aby dostarczać towary i przybliżyć odbiorcom na całym świecie produkcje nigeryjskiego przemysłu filmowego za pomocą kilku kliknięć na klawiaturze komputera. Sam Njoku i producenci filmowi również zarabiają za pomocą internetu. Njoku jest przykładem sukcesu w dobie globalizacji.

Co robią młodzi

Wielu młodym ludziom na Południu, którzy mają za sobą doświadczenie życia w czasach dyktatury i którzy dorastali, słuchając opowieści o dziennikarzach znikających z powodu wypełniania swoich służbowych obowiązków, możliwość komentowania interesujących lub niepokojących wydarzeń z całego świata daje poczucie wyzwolenia.

W żadnym innym kraju to nastawienie nie jest bardziej żywiołowo okazywane niż w Nigerii, gdzie młodzi zwrócili się ku mediom społecznościowym, żeby

rozmawiać o nieudolnym zarządzaniu państwem i otwarcie krytykować rząd. W 2011 roku Goodluck Jonathan został wybrany na prezydenta Nigerii. Jako pierwszy polityk wykorzystał media społecznościowe, aby dotrzeć do młodych ludzi, którzy czuli z nim więź, ponieważ dorastał w rodzinie ubogiego rybaka, a niewiarygodna historia jego dojścia do władzy była inspiracją, szczególnie dla młodzieży. Jonathan jako pierwszy nigeryjski prezydent ustanowił stanowisko rzecznika ds. mediów społecznościowych i powołał na nie młodego człowieka.

Po trzech latach rządów prezydenta Jonathana ci sami młodzi ludzie, którzy aktywnie działali na rzecz jego zwycięstwa w wyborach wykorzystali Facebook i Twitter, aby potępić prezydenta za to, co uważali za działania poniżej standardów pełnienia tej funkcji. Swoboda, z jaką krytykowali i potępiali prezydenta i rząd, często stosując konstruktywną krytykę, parodię i karykatury czołowych polityków lub zdecydowanie bezpardonowe żarty, jest często zaskakująca, kiedy porówna się ją do analogicznych sytuacji w innych krajach. Przykładowo w Zimbabwie obowiązuje zarządzenie, które zezwala na zatrzymanie osoby i sprawdzenie, czy w jej telefonie nie ma treści pornograficznych lub karykatur prezydenta.

Tego typu autorytarne środki nie są stosowane w Nigerii, która ucierpiała z powodu licznych wojskowych dyktatur. Najbliższe podobnych ograniczeń Nigeria była w 2013 roku, kiedy demokratycznie wybrany rząd postulował karę siedmiu lat więzienia za krytykę rządu w mediach społecznościowych. Oczywiście ludzie zwrócili się ku tymże mediom, aby potępić proponowaną ustawę, tak jak postąpili z ustawą i związanymi z nią debatami dotyczącymi kary więzienia za związki między osobami tej samej płci.

Zainteresowania młodzieży są różne. W niektórych kręgach rozmawia się o modzie, niezwykle popularne

stały się także plotki o celebrytach, a przedsiębiorczy ludzie, tacy jak Linda Ikeji, w pełni wykorzystują to zainteresowanie. Ikeji stworzyła plotkarski blog skupiający się na lokalnych i międzynarodowych celebrytach, odwiedzany przez niewiarygodnie dużą liczbę użytkowników; na reklamach zamieszczanych na blogu przez firmy i osoby prywatne zarobiła mnóstwo pieniędzy. Inny młody człowiek, Japhet Omojuwa, stał się celebrytą mającym tysiące zwolenników, którzy polegają na jego tweetach dotyczących krytyki społecznej.

Podjęmowane są także świadome działania w celu wpłynięcia na politykę rządu poprzez wykorzystanie mediów społecznościowych. W styczniu 2012 roku odbyły się masowe protesty w całym kraju przeciw podniesieniu cen benzyny. Większość przygotowań zorganizowano poprzez media społecznościowe, a frekwencja na demonstracjach, zainspirowanych głównie Arabską Wiosną, przerosła wszystko, co Nigeria widziała do tej pory. Po trzech dniach protestów rząd wycofał się ze swojej propozycji i obniżył poziom proponowanych podwyżek.

Młodzi, jak to z nimi bywa, interesują się także typową dla nich tematyką: różnymi modami, seksem i seksualnością, wyzwaniem w życiu osobistym, charakterystycznym dla młodości niepokojem, problemami związanymi z nauką, marzeniami o przyszłości i tym podobnymi.

Ciekawym aspektem tych zainteresowań jest ewolucja w literaturze. Ponieważ koszty produkcji książek są wysokie, a wydawnictwa się zamykają, pisarze młodszych pokoleń dzielą się swoją twórczością z publicznością na blogach, w magazynach internetowych oraz na Facebooku i otrzymują natychmiastową informację zwrotną dotyczącą ich utworów. Grupy pisarek i pisarzy rozpoczęły działalność internetową tworząc olbrzymie sieci,



z których często powstają antologie. Niektórym z tych młodych twórców powiodło się uzyskanie kontraktu na publikację ich utworów drukiem dzięki aktywności internetowej.

Możliwości są nieskończone i trudno sobie wyobrazić jakie inne zmiany czekają nas w nadchodzących latach na skutek nieustannie rozwijającej się technologii.

Podsumowanie

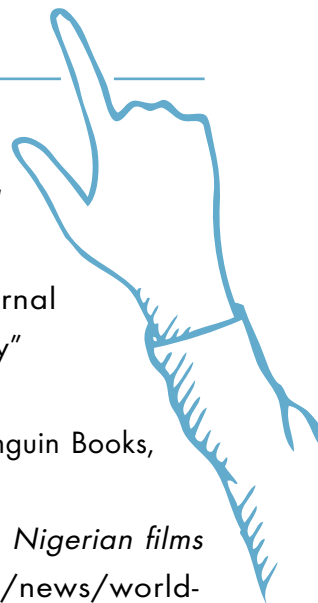
W ciągu ostatnich dwudziestu lat globalizacja znacząco zmieniła sposób, w jaki żyjemy i myślimy. Poczyniono duży postęp w tworzeniu kanałów komunikacji, poprzez które globalne Południe może skontaktować się z Północą. Wcale nie „spłaszczyło” to świata. Podczas gdy Północ skutecznie zdominowała Południe w latach 90. XX wieku i we wczesnych latach XXI wieku, do tego stopnia, że globalizacja wydawała się jednostronna i nieodłącznie zła, rozwój wypadków w ciągu ostatnich pięciu lat skłonił Południe do wniesienia własnego wkładu w proces globalizacji, aktywnego uczestnictwa w dyskusji o zasięgu globalnym oraz w wymianie towarów i dóbr kulturalnych. Jednak pod względem gospodarczym wciąż jeszcze trzeba wiele zrobić dla Południa, aby mogło w pełni wykorzystać nie tylko swoje zasoby, ale także globalny rynek, który się przed nim w pewnym stopniu otwiera.

Stało się jednak jasne, że globalne Południe nie znajduje się w dobrym położeniu, by wykorzystać możliwości, które stwarza globalizacja i powoli reagowało na olbrzymie zmiany dyktowane postępem technologicznym oraz przemianami ideologicznymi. Dlatego też należy zmienić politykę rządów, tak aby odzwierciedlała ona rzeczywistość danego kraju. Korporacje powinny natomiast pójść na ustępstwa w celu zwiększenia uczestnictwa Południa w procesie globalizacji.

Dla młodych ludzi znaczenie kultury popularnej jest niezwykle istotne, skorzystali oni z możliwości stworzenia własnych kodów kulturowych, poprzez które przekazują swoje myśli i idee ludziom na całym świecie. Fakt, że docierają do odległych zakątków globu pobudził ich kreatywność i w niektórych przypadkach zaoferował znaczące możliwości biznesowe i handlowe. Jednak nie zrównało to ludzi na świecie pod względem zmniejszenia ubóstwa i stworzenia równościowej platformy wymiany społecznej i kulturalnej.

Literatura:

- Christopherson S. et al., *The World is Not Flat: Putting Globalisation in its Place*, „Cambridge Journal of Regions, Economy and Society” 2008, nr 1.
- Friedman T., *The World is Flat*, Penguin Books, Londyn 2006.
- Making a fortune by distributing Nigerian films online*, <http://www.bbc.com/news/world-africa-17896461>, 7 maja 2012.
- Meager K., *A Back Door to Globalisation? Structural Adjustment, Globalisation & Transborder Trade in West Africa*, „Review of African Political Economy” 2003, t. 30, nr 95.
- Nwaubani A.T., *Do Not Come To You by Chance*, Cassava Republic Press, Abudża 2009.
- Pieterse J.N., *Globalization North and South Representations of Uneven Development and the Interaction of Modernities*, „Theory and Culture Society” 2011, t. 17 (1).



Ubóstwo pod lupą

Jana Kubelková



Co to znaczy być biednym? Ktoś może czuć się biedny, jeśli nie jest w stanie zapewnić sobie wystarczającej ilości żywności lub dachu nad głową. Dla kogoś innego ubóstwo oznacza konieczność kupienia tańszego telefonu komórkowego niż modele posiadane przez kolegów i koleżanki z klasy lub spędzenie wakacji w domku na wsi zamiast w nadmorskim kurorcie. Jeszcze ktoś inny może czuć się ubogi, kiedy brakuje mu grupy przyjaciół, z którymi mógłby się dzielić swoimi doświadczeniami.

Ubóstwo nie jest prostym zagadnieniem

Większość definicji ubóstwa odnosi się do niedostatku materialnego lub niezaspokojenia podstawowych potrzeb ludzkich. Czym są podstawowe potrzeby ludzkie? Do tej pory powszechnie wykorzystywano jako wskaźniki ubóstwa poziom dochodów i konsumpcji. Zdrowie, przewidywana długość życia, śmiertelność dzieci i dostęp do wody pitnej także odgrywają ważną rolę. Inne cechy osób dotkniętych ubóstwem to m.in. podatność na wykluczenie i marginalizację, bezradność, niska jakość środowiska i otoczenia, w którym te osoby żyją oraz kilka innych nieekonomicznych, subiektywnych czynników. Które z tych wskaźników uważacie za najważniejsze?

Mieszkanki i mieszkańcy różnych części świata żyją w rozmaitych warunkach. Wyobraźmy sobie rodzinę składającą się z ośmiu osób, mieszkającą na odległej prowincji i osiągającą dzienny dochód wysokości 12 dolarów amerykańskich. Członkowie i członkinie tej rodziny mają dostęp

do wody pitnej, ale w bliskim i dalszym sąsiedztwie nie ma żadnego szpitala ani szkoły. Druga rodzina ma czwórkę dzieci, mieszka na terenie miejskich slumsów w wynajmowanym domu, który dzieli z dwiema innymi rodzinami. Rodzina ta dysponuje dochodem wynoszącym 10 dolarów amerykańskich na dzień, ma dostęp do wody, ale nienadającej się do picia, za to dzieci mają darmową opiekę zdrowotną i edukację. Która z tych rodzin lepiej sobie radzi, biorąc pod uwagę wspomniane wcześniej wskaźniki?

Ubóstwo charakteryzuje się brakiem dóbr materialnych, jednak trudno znaleźć jego precyzyjną definicję. Ubóstwo jest subiektywne, a towarzyszące mu konkretne warunki lokalne i postrzeganie zjawiska mogą się znacznie różnić w zależności do jednostki. Dlaczego zatem powinniśmy mierzyć ubóstwo, skoro jest to tak złożone zagadnienie?

Dlaczego mierzenie ubóstwa jest ważne?

W praktyce mierzenie ubóstwa jest niezwykle ważne i ma realny wpływ na życie wielu ludzi na świecie. Precyzyjne określenie grup dotkniętych ubóstwem i grup objętych ryzykiem ubóstwa jest ważnym warunkiem wstępnym skutecznego zwalczania ubóstwa, zapobiegania mu i udzielania pomocy dotkniętym nim grupom ludzi. Z tych powodów ważne jest zdefiniowanie, kto jest ubogi, a kto nie, zarówno mając na uwadze czynniki geograficzne (określenie obszaru, na którym występuje wysoka koncentracja grup dotkniętych ubóstwem), jak i stratyfikację społeczną (zdefiniowanie klas społecznych dotkniętych ubóstwem). Jednak w praktyce w wielu przypadkach nie ma innych możliwości zdefiniowania ubóstwa niż wykorzystanie istniejących, często zniekształconych, danych. Na ich podstawie wyznacza się pewien próg,



a ludzi spełniających określone kryteria i plasujących się poniżej tego progu określa się jako biednych. Ta grupa populacji jest zazwyczaj objęta pewną liczbą programów społecznych. To, czy dana osoba oficjalnie żyje poniżej lub powyżej progu ubóstwa jest ściśle związane z prawem do otrzymywania zasiłku i dostępu do innych świadczeń społecznych. Ta metoda mierzenia ubóstwa wykorzystywana jest w Czechach i wielu innych krajach na całym świecie. Najpowszechniej używanym wskaźnikiem mierzenia ubóstwa na świecie jest kwota 1 dolara amerykańskiego na dzień, wyznaczająca próg tzw. skrajnego ubóstwa.

Mimo niezaprzeczalnej wartości praktycznej tej metody mierzenia i kategoryzowania ubóstwa potrzebujemy także wyjść poza ogólne definicje i dane liczbowe, które często skłaniają nas do powielania stereotypów. Powinniśmy rozważyć całość barwnych i zróżnicowanych historii życiowych ludzi, które kryją się za etykietką ubóstwa.

Ubóstwo w różnych ujęciach

Według tradycyjnych podejść ekonomicznych wzrost gospodarczy jest głównym czynnikiem ograniczenia ubóstwa. Wzrost gospodarczy powinien przyczynić się do wydzwignięcia większej części dotkniętych ubóstwem osób powyżej granicy bezwzględnego ubóstwa¹. To uproszczone rozumienie ubóstwa jest przedstawione na schemacie 1, na którym ukazane są stawy ubóstwa i miasto bogactwa na wzgórzu. Głębokość stawu ubóstwa zmniejsza się z powodu wzrostu gospodarczego, który jest obrazowany za pomocą windy wiozącej biednych do miasta bogactwa.

¹ Ubóstwo bezwzględne to stan, w którym dotknięta nim osoba nie ma wystarczających dochodów, aby zaspokoić podstawowe ludzkie potrzeby. Najpowszechniejszą metodą mierzenia ubóstwa jest granica ubóstwa, która definiuje minimalny dochód pozwalający zaspokoić takie podstawowe potrzeby jak pożywienie i dach nad głową.

Jednak dobrobyt kraju nie przekłada się zazwyczaj bezpośrednio na dobrobyt codziennego życia jego mieszkańców i mieszkanki. Różne grupy ludzi czerpią korzyści ze wzrostu gospodarczego w odmiennym stopniu. Szereg niedawnych badań wskazuje, że ubóstwa nie należy postrzegać jako zjawiska statycznego – skład gospodarstw domowych znajduje się poniżej i powyżej granicy ubóstwa wciąż się zmienia, często nie wpływając na zmianę ogólnego poziomu ubóstwa. Schemat 2 przedstawia równoległy przepływ, tzn. zjeżdżalnię, która transportuje ludzi z miasta bogactwa do stawu ubóstwa. Sytuację tę ilustrują historie Heery i Shantila, którzy mieszkają w wiosce w stanie Radżastan w Indiach (ramka 1 i 2). Jaki jest dominujący obraz ubóstwa, jaki mamy przed oczami? Jaki obraz ubóstwa prezentują nam zazwyczaj media?

20 lat temu rodzina Heery była jednym z najbogatszych gospodarstw domowych w wiosce. Mieli ziemię i wielkie stado bydła. Ich sytuacja jednak się pogorszyła na przestrzeni czasu i dzisiaj rodzina Heery jest jedną z najbiedniejszych w wiosce. 18 lat temu ojciec Heery poważnie zachorował, a koszty jego leczenia sięgnęły 25 tys. rupii. Mimo leczenia ojciec zmarł, a koszty pogrzebu wyniosły kolejne 10 tys. rupii. Aby pokryć te koszty, rodzina musiała sprzedać stado bydła i jednocześnie wziąć pożyczkę. Wszyscy w rodzinie ciężko pracowali, aby ją spłacić. Jednak 10 lat temu żona Heery także poważnie zachorowała, a jej leczenie wymagało wzięcia kolejnej pożyczki w wysokości 20 tys. rupii. Rodzinie było coraz trudniej spłacać długi. Potem przyszły trzy lata suszy i spowodowały słabe zbiory. W konsekwencji Heera musiał sprzedać rodzinną ziemię i od tej pory razem z synem zarabiali jako najemni pracownicy na dniówki. W wiosce można usłyszeć wiele podobnych historii rodzin, które popadły w ubóstwo w ciągu jednego pokolenia.

Rodzina Shantila jest jedną z tych, którym udało się umknąć biedzie. Kiedy Shantil był małym chłopcem, jego rodzice nie mieli ziemi i pracowali w sąsiednim gospodarstwie rolnym. Poza sezonem rolnym nie mieli żadnych dochodów. Podczas tych okresów rodzina Shantila musiała brać wysoko oprocentowane pożyczki od lokalnego handlarza i w rezultacie dużą część ich zarobków pochłaniało spłacanie długów. Pewnego dnia ojciec Shantila i jego brat wyruszyli do oddalonego o 250 km miasta i rozpoczęli tam pracę jako robotnicy sezonowi w fabryce przetwórstwa bawełny. Praca nie była dobrze opłacana, jednak podczas tych czterech miesięcy w roku dostarczała rodzinie potrzebnych dochodów. Dzięki tym dodatkowym dochodom rodzice Shantila mogli posłać jego i jego rodzeństwo do szkoły, kupić stado kóz i powiększyć dom. Shantil nie uważa swojej rodziny za bogatą, ponieważ wciąż nie mają w domu pewnych udogodnień, np. lodówki. Jednak ich standard życia znacząco się poprawił. Poza sezonem rolniczym Shantil także pracuje w fabryce w odległym mieście. Jest najlepiej wykształcony w całej rodzinie, więc zarządza rodzinnym budżetem i rozgląda się za kolejną pracą sezonową.

Niewątpliwie wzrost gospodarczy jest ważnym czynnikiem zmniejszenia liczby ludzi dotkniętych ubóstwem. Jednak ubóstwo ma wiele oblicz i wielu jego form nie można wyeliminować wyłącznie poprzez wzrost gospodarczy. Jak wyjaśnić fakt, że nawet podczas okresów szybkiego wzrostu gospodarczego wiele osób popada w biedę, podczas gdy innym udaje się wyjść z ubóstwa?

Ubóstwo pod mikroskopem

Narzędzia do badania ubóstwa w jego różnych postaciach można porównać do teleskopu i mikroskopu. W tradycyjnych podejściach makro bada się całkowitą

liczbę ludzi dotkniętych ubóstwem (w większości na poziomie krajowym) za pomocą „teleskopu”. Pozwala to otrzymać pewien obraz ubóstwa, jednak powiązania i wzorce odkryte na poziomie krajowym mogą nie mieć zastosowania w poszczególnych regionach i miejscowościach, nie oferując także odpowiednich wskazówek co do interwencji, jakie należy podjąć, aby ograniczyć ubóstwo. Aby zrozumieć, jak ludzie popadają i wychodzą z ubóstwa na poziomie lokalnym należy zastosować inne narzędzia i metody – „mikroskop”.

Obraz ubóstwa pod mikroskopem może być zupełnie inny od obrazu otrzymanego dzięki teleskopowi. Powstała w wyniku użycia obu obrazów mozaika jest niezwykle istotna, aby lepiej zrozumieć zjawisko ubóstwa.

Teleskop może być przydatnym narzędziem w celu udzielenia odpowiedzi na następujące ważne pytania: dlaczego niektóre kraje są bogate a inne biedne? Jaką rolę w ubóstwie odgrywają czynniki fizjograficzne? Jak ważna jest jakość i sprawność działania instytucji (począwszy od systemu prawnego, kończąc na systemie wartości i obyczajach), w szczególności ochrona praw człowieka i praw związanych z ochroną własności, ograniczenia nałożone na polityczną i ekonomiczną władzę elit, gwarancja pewnego poziomu sprawiedliwości społecznej i redystrybucji bogactwa? W jakim stopniu adekwatne są polityki rozwoju regionalnego? Jak na wewnętrzny rozwój kraju wpływają globalne struktury polityczne i gospodarcze? Kto ustala reguły gry (dotyczące handlu międzynarodowego oraz podziału pracy, dostępu do międzynarodowych rynków finansowych lub rozwiązań prowadzących do przywrócenia równowagi w środowisku naturalnym itp.)?

Wszyscy mamy świadomość, że niektóre kraje są ubogie. Jednak czy wiemy, czym martwią się ich



mieszkanki i mieszkańcy? Co im pomaga w życiu? To dzięki użyciu mikroskopu możemy poznać wiele tego typu historii i opowieści, które doprowadzą nas do ważnych odkryć i informacji. Powody popadnięcia w ubóstwo lub wyjścia z ubóstwa mogą być różne w poszczególnych gospodarstwach domowych. Znajomość barwnych historii życia konkretnych ludzi umożliwia nam głębsze spojrzenie, wyjście poza statystyczne wskaźniki, takie jak produkt krajowy brutto na mieszkańca.

Aby opracować adekwatne strategie walki z ubóstwem niezwykle ważne jest zrozumienie przyczyn wychodzenia z ubóstwa i popadania w nie. W tym podejściu konieczne jest także, aby osoby dotknięte ubóstwem na poziomie lokalnym same oceniły swoją sytuację. Zdefiniowana w ten sposób granica ubóstwa różni się zazwyczaj od tej przyjętej oficjalnie i wyznaczona jest z reguły na wyższym poziomie dochodów. Oznacza to, że dana społeczność lokalna może na przykład ustalić granicę ubóstwa na poziomie 5 dolarów amerykańskich dziennie zamiast 1 dolara. Jaki obraz Polski i jej mieszkanki i mieszkańców mógłby się waszym zdaniem wyłonić przy zastosowaniu perspektywy teleskopowej i mikroskopowej?

Życie z etykietką ubóstwa

W większości przypadków zmiany na gorsze i popadanie w ubóstwo nie są powodowane nieoczekiwanymi niepowodzeniami (np. katastrofami naturalnymi, zamachami stanu lub zapaścią gospodarczą). Są raczej następstwem dość powszechnych wydarzeń, które mają negatywny wpływ na gospodarstwa domowe i w wysokim stopniu się kumulują. Stopniowo gospodarstwa domowe tracą swoje dobra materialne i zdolność do generowania dochodu. Jednocześnie wzrasta ich zadłużenie do poziomu, w którym mają ograniczone szanse na wyjście z długów.

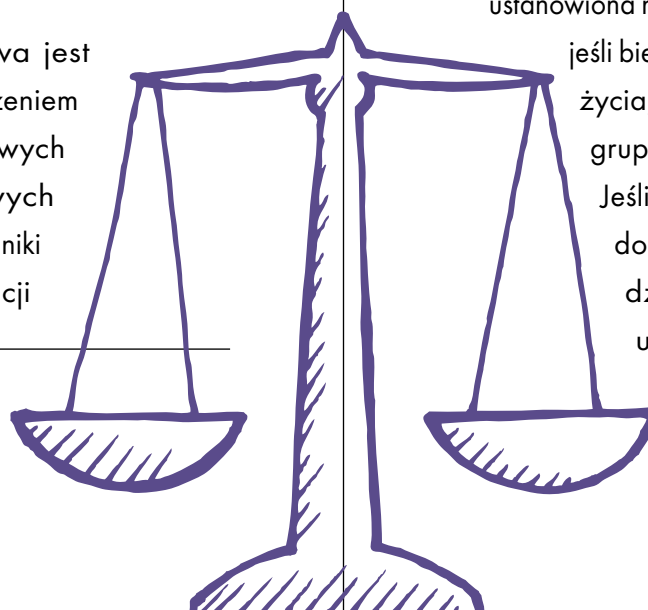
Według licznych badań² pogarszający się stan zdrowia wraz z kosztami leczenia, w tym leków, są najpowszechniejszą przyczyną popadania w ubóstwo. Ujmując sprawę metaforycznie, można powiedzieć, że miliony ludzi na świecie od ubóstwa dzieli zaledwie jedna poważna choroba. Inne częste czynniki popadania w ubóstwo to ograniczony dostęp do pożyczek finansowych, koszty związane z obowiązkiem organizacji drogiej ceremonii weselnych lub pogrzebowych, długotrwałe niskie zbiory plonów itp.

Historie przytaczane w badaniach wskazują także, że ubóstwo rzadko wiąże się z cechami osobowości, np. z lenistwem, słabą wolą lub brakiem inicjatywy. Ludzie żyjący w egzystencjalnej niepewności muszą pracować, ponieważ lenistwo jest luksusem, na który nie mogą sobie pozwolić. To samo dotyczy podejmowania inicjatywy w życiu – chyba nigdzie indziej nie można spotkać równie prężnego ducha inicjatywy i przedsiębiorczości jak na ulicach miast i wiosek w Indiach.

Ubóstwo na poziomie indywidualnym jest w największym stopniu związane z brakiem możliwości i przeszkodami, które uniemożliwiają ludziom skuteczne korzystanie z istniejących możliwości. Typowymi przykładami tego typu barier są: niewystarczające wykształcenie, ograniczony dostęp do kapitału i świadczeń społecznych (w tym opieki zdrowotnej, ubezpieczenia itp.).

Wyrwanie się z kręgu ubóstwa jest zazwyczaj związane ze zwiększeniem dochodów gospodarstw domowych w wyniku skorzystania z nowych możliwości zarobkowych. Inne czynniki to edukacja, dostęp do informacji

² Ankiety zostały przeprowadzone przy wykorzystaniu tej samej metodologii w ponad 200 wsiach i miastach w Indiach, Ugandzie, Kenii, Peru i USA (zob. Krishna 2010, Narayan 2008).



o możliwościach zatrudnienia i umożliwienie korzystania z licznych świadczeń społecznych. Mówiąc o dostępie do szerszej oferty rynku pracy, zazwyczaj wspomina się o rozbudowie infrastruktury, ponieważ ściśle wiąże się to z jakością połączeń komunikacyjnych. Podobnie jak w przypadku popadnięcia w ubóstwo, w wychodzeniu z niego lub uniknięciu go ważną rolę odgrywają także rozmaite konkretne uwarunkowania lokalne.

Czy istnieje związek między ograniczaniem ubóstwa i podnoszeniem jakości życia?

Przy badaniu spadku liczby ludzi dotkniętych ubóstwem jest również niezwykle ważne, aby zwrócić uwagę nie tylko na zmianę ilościową, lecz także jakościową, tzn. na poprawę jakości życia. W podejściu uproszczonym (schemat 1) wyróżnia się tylko dwie fazy – stan poniżej i powyżej granicy ubóstwa. Z tego powodu nie można ustalić czy dochód danej osoby wzrósł z poziomu 0,95 do 1,01 dolara amerykańskiego dziennie czy też z poziomu 0,75 do 2,5 dolarów na dzień.

Doświadczenie wskazuje, że granica ubóstwa została ustanowiona na skrajnie niskim poziomie. Dlatego też, jeśli bierze się pod uwagę poprawę standardu życia, spadek ubóstwa jest dla niektórych grup społecznych niemal niezauważalny. Jeśli podnieśliśmy poziom minimalnego dochodu (do 2 dolarów amerykańskich dziennie), liczba osób dotkniętych ubóstwem zwiększyłaby się. Poza tym problem polega także na tym, że osoby dotknięte ubóstwem czerpią o wiele mniejsze korzyści

ze wzrostu gospodarczego niż zamożne grupy społeczne. Osoby dotknięte ubóstwem są o wiele bardziej podatne na wykluczenie i marginalizację oraz inne ryzyka i są częściej narażone na negatywne skutki kryzysów gospodarczych. Odejście od wąsko definiowanej walki z ubóstwem na rzecz szerszego wsparcia ogólnej jakości życia jest także widoczne w procesie opracowywania nowych globalnych celów rozwoju (tzw. Celów zrównoważonego rozwoju, które powinny zastąpić Milenijne Cele Rozwoju).

Dla wielu ubogich gospodarstw domowych nowe możliwości znalezienia pracy nie wiążą się z dobrze płatną i stabilną formą zatrudnienia. Jedynie garstka szczęśliwców może wsiąść do windy, która szybko zabierze ich do mającego globalne powiązania miasta bogactwa. Bardziej realistyczny obraz rzeczywistości przedstawia schemat numer 3. Droga wychodzenia z ubóstwa dla wielu ludzi prowadzi po drabinie, która nie sięga do miasta bogactwa. Zazwyczaj kończy się ona gdzieś w połowie między stawem ubóstwa i miastem bogactwa. Pozycja tych ludzi pozostaje dość krucha, czego ilustracją może być wspomniana historia rodziny Shantila.

Zmienność ubóstwa

Jak opisano wyżej, dynamiczna natura ubóstwa, w ramach której postrzegane jest ono jako nieustannie zmieniający się proces charakteryzujący się dwoma równoległymi, przeciwstawnymi przepływami, ma kilka ważnych implikacji dla skutecznego opracowywania strategii zwalczania ubóstwa. Nie możemy postrzegać osób dotkniętych ubóstwem jako jednolitej grupy. Obecnie ponad jedna trzecia ludzi uznawanych za biednych nie urodziła się w ubóstwie, lecz popadła w nie na różnych etapach swojego życia. Dlatego też ryzyka doświadczenia ubóstwa nie można uznawać



za marginalne. Jest to proces, który zagraża wielu ludziom w różnych krajach we wszystkich zakątkach świata.

Może się wydawać, że opisane trendy dotyczą wyłącznie krajów globalnego Południa. Jednak podobne historie można także usłyszeć w amerykańskich miastach. Ogólnie coraz więcej ekspertów i ekspertek zastanawia się nad mylącym podziałem świata na bogatą Północ i biedne Południe, dowodząc, że ponad trzy czwarte osób dotkniętych ubóstwem na świecie mieszka w krajach o średnim dochodzie, a nie najuboższych. Ekspertki i eksperci wskazują na konieczność lepszego zdefiniowania geografii ubóstwa.

Dwa niezależne przepływy wymagają także dwutorowej reakcji w formie dwóch różnych zestawów narzędzi politycznych. Po pierwsze, należy wprowadzić programy zapobiegające ryzyku popadnięcia w ubóstwo. Po drugie, programy mające na celu wydzwignięcie ludzi z ubóstwa powinny skupiać się głównie na podnoszeniu jakości życia. Wiąże się to z poprawą standardu życia ubogich gospodarstw domowych i zapobieganiem pozostaniu ich tuż nad granicą ubóstwa.

Pierwsza grupa strategii skupia się szczególnie na lepszej i bardziej dostępnej opiece zdrowotnej oraz objęciu większej liczby ludności ubezpieczeniem zdrowotnym. Warto zwrócić uwagę na to, że skuteczniej jest wpływać na sprawy publiczne na szczeblu lokalnym niż reagować na wielkie i nieoczekiwane katastrofy. W drugiej kategorii mieszczą się programy zorientowane na rozwój możliwości znalezienia dobrej jakości zatrudnienia, które dawałoby stabilne dochody oraz na poprawę dostępu do edukacji i innych świadczeń społecznych. Dostęp do informacji o świadczeniach i nowych możliwościach zatrudnienia jest niezwykle ważny. Warto również wspomnieć o potrzebie rozwoju infrastruktury i wzmocnienia publicznego systemu komunikacji. To wszystko powinno dać każdej

jednostce możliwość wykorzystania swoich zdolności w celu skutecznego rozwoju osobistego. Rząd odgrywa ważną rolę w dostarczaniu tego typu usług, a w zamian przyczynia się do powstawania szerokiego kręgu wykształconych i aktywnych gospodarczo obywateli i obywaterek. Z drugiej strony wdrażanie indywidualnych środków eliminacji ubóstwa powinno odzwierciedlać konkretne warunki lokalne (które często różnią się nawet między regionami jednego kraju) i powinno być do nich dopasowane.

Czy życie w ubóstwie to życie nieszczęśliwe?

Na koniec rozważmy kwestię czy życie w ubóstwie jest życiem nieszczęśliwym. W świetle opowieści, które zebrała autorka tego artykułu na temat subiektywnego poczucia zadowolenia z życia we wsiach w południowych Indiach w latach 2010 i 2011 – tak się nie wydaje. Ludzie tam żyjący byli „raczej zadowoleni” ze swojego życia. Bardziej szczegółowa analiza relacji między bogactwem materialnym gospodarstw domowych a poczuciem szczęścia ujawniła, że bogactwo gospodarstw domowych miało wpływ na poczucie szczęścia, lecz było tylko jednym z wielu czynników na nie oddziałujących. Wśród ważniejszych czynników wymieniano przewidywalność i stabilność zatrudnienia, możliwość znalezienia pracy, zdrowie bliskich członków i członków rodziny i więzi rodzinne. Jako ciekawostkę powinniśmy wspomnieć, że poczucie szczęścia mierzone wśród hinduskich mieszkańców wsi było odrobinę niższe niż poczucie szczęścia studentów i studentek w Czechach, co ujawniło inne badanie. Różnica wieku oraz stan zdrowia osób biorących udział w obu badaniach mogą wyjaśniać ten wynik.

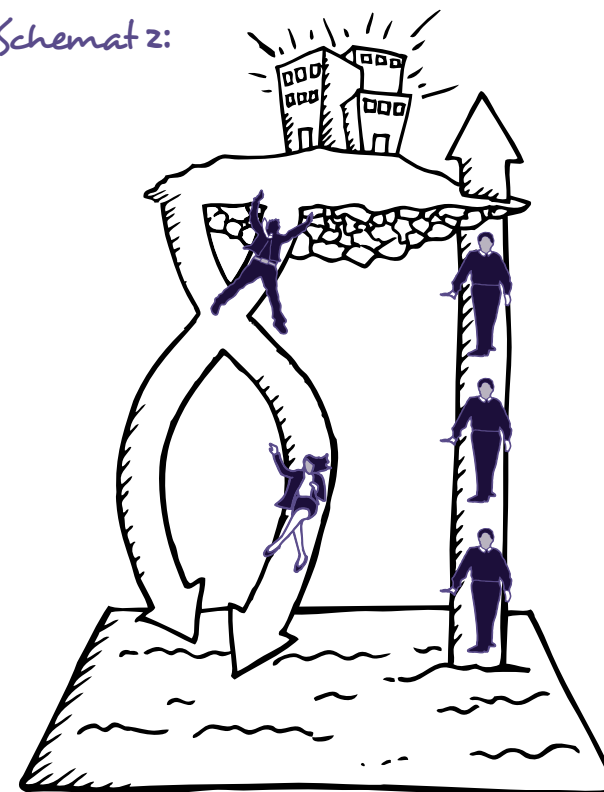
W jakim stopniu jesteś zadowolona/zadowolony ze swojego życia? Jakie czynniki wpływają na to poczucie zadowolenia?

W jakim względzie osoby ubogie mogą być bogate i przeciwnie, w jakim aspekcie ludzie zamożni mogą być biedni? Co jest przeciwieństwem ubóstwa? Co twoim zdaniem powinno być celem rozwoju? Dyskutując o ubóstwie, spróbuj pomyśleć o tym, co znaczy jakość życia, zadowolenie i szczęście. Zapytaj siebie... Do stawiania jakich innych pytań prowokuje ten artykuł?

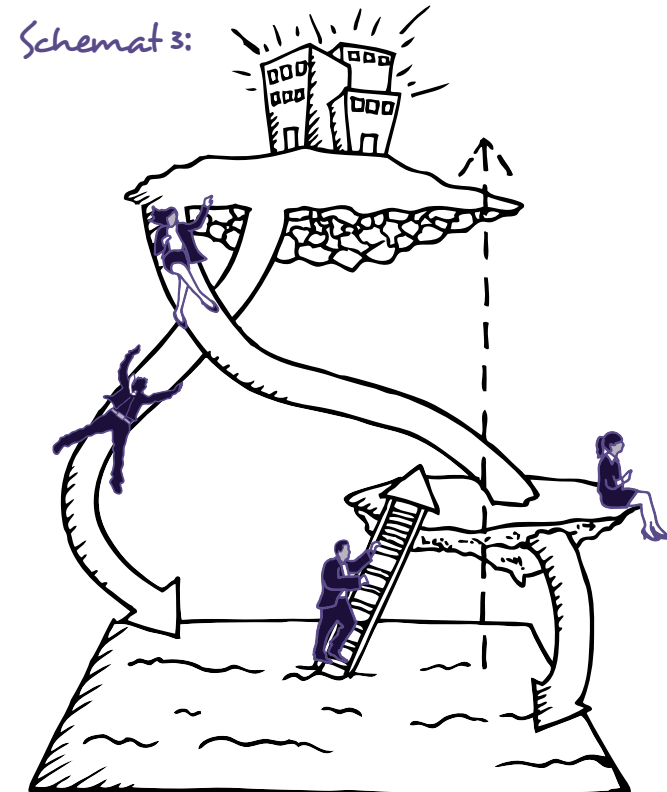
Literatura:

Krishna A., *One illness away; why people become poor and how they escape poverty*, Oxford 2010.
 Lebeda P., *Cesta k celistvosti a sebe-vědomé Česko: Příležitosti nejen pro ekologické a rozvojové organizace po roce 2015*, <http://glopolis.org/cs/clanky/cesta-k-celistvosti-sebe-vedome-cesko-prilezitosti-nejen-pro-ekologicke-rozvojove-organizace-po-roce-2015/>, 1 kwietnia 2014.
 Narayan D., *Moving out of Poverty: The Success from the bottom up*, Nowy Jork 2008.
 Novotný J., *Nejchudší země světa*, „Geografické Rozhledy” 2006, nr 1.

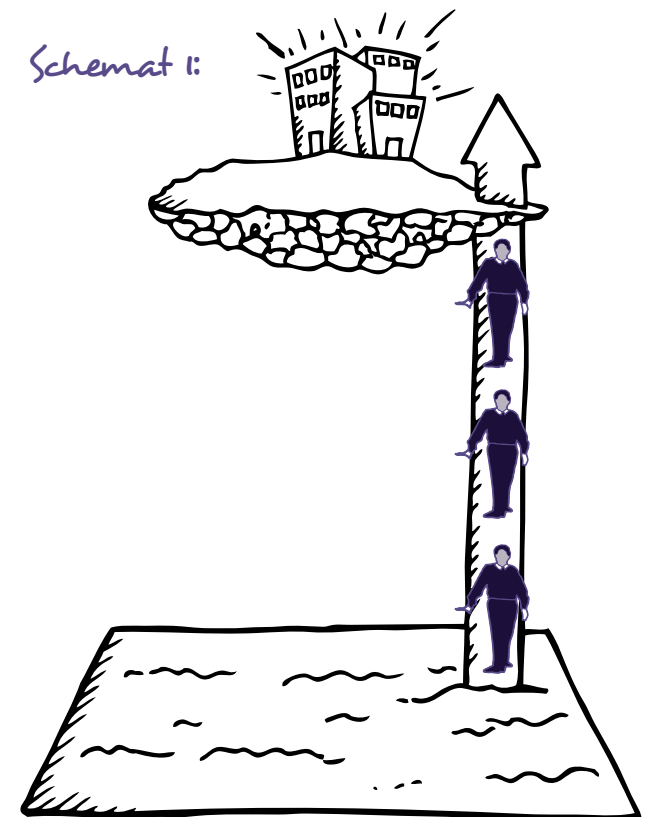
Schemat 2:



Schemat 3:



Schemat 1:





Migracje globalne i lokalne z perspektywy Polski

Agnieszka Legut, Konrad Pędziwiatr



Choć zjawisko migracji znane jest ludziom od niepamiętnych czasów, współcześnie przybrało ono bezprecedensowe rozmiary, do tego stopnia, że wielu badaczy mówi wręcz o nastaniu ery migracji (Castels, Miller 2011) czy ery mobilności (Urry 2007, 2009).

Dzięki szybkim i stosunkowo łatwo dostępnym środkom transportu, przemieszczanie się – w tym na znaczne odległości – stało się bardziej powszechne niż kiedykolwiek wcześniej. Podjęciu decyzji o migracji sprzyja także dostępność informacji na temat różnych miejsc na świecie, która sprawia, że „obcy świat stał się mniej zagadkowy i bardziej przyjazny” (Okólski 1998: 103). Złagodzeniu ulegają więc bariery kulturowe, a także techniczne, administracyjne i ekonomiczne, ograniczające do tej pory przemieszczanie się, szczególnie na duże odległości.

Intensywne przepływy ludzi sprawiają z kolei, że migracja staje się istotnym czynnikiem zmiany (Castles, Miller 2011: 21). Przykładowo napływ migrantów przekształca skład społeczeństw przyjmujących i nierzadko obok „starych” mniejszości etnicznych i narodowych, zamieszkujących określone państwa od wielu stuleci, wyrastają „nowe”, mające swoje korzenie w stosunkowo niedawnych procesach migracji. Prowadzi to do rozwoju demograficznego jednych krajów i depopulacji innych. Jednocześnie dzięki stosunkowo dużej dostępności efektywnych środków transportu i komunikacji możliwe staje się podróżowanie do rodzimych obszarów oraz utrzymywanie kontaktu z rodzimą społecznością. Współcześni migranci, integrując się w miejscu osiedlenia i zaznajamiając się z lokalnymi wzorami życia codziennego, mogą jednocześnie utrzymywać transnarodowe zaangażowanie, tj. uczestniczyć w życiu społeczno-kulturowym, ekonomicznym, a także politycznym kraju pochodzenia. Tym samym, mogą przekształcać „podwójną nieobecność” (Sayad 1999) w podwójną obecność,

żyjąc pełnią życia jednocześnie „tu” – na obczyźnie i „tam” – w ojczyźnie. Migranci podtrzymują również kontakty z tymi przedstawicielami rodzimej grupy czy społeczności, którzy w wyniku migracji znaleźli się w innych krajach zamieszkania. Przez takie działania przyczyniają się do tego, że granice państwowe wydają się mniej istotne niż kiedyś. Wyłaniająca się w ten sposób diaspora staje się rodzajem ponadnarodowego podmiotu zdolnego – w pewnych warunkach – do wywierania nacisku na podejmowane na różnych szczeblach decyzje polityczne. Co więcej, obserwować można również takich migrantów, których porównuje się do wiecznych „turystów” czy obywateli świata. „Transmigranci”, jak przyjęto się ich nazywać, nie osiadają na dłużej w jednym miejscu zamieszkania, a przemieszczają się, zachowując i rozwijając więzi „z osobami pochodzącymi z rzeczywistości społecznej różnych krajów” (Geisler 2010: 55).

Niniejszy artykuł rzuca światło na migracje globalne i lokalne z perspektywy Polski, czyli kraju będącego w trakcie przejścia migracyjnego od kraju emigracyjnego do imigracyjnego. Traktuje o sposobach ujmowania zjawisk migracyjnych, a także zarysowuje współczesne trendy migracyjne, ze szczególnym uwzględnieniem regionu Europy Środkowej, zwłaszcza Polski. Odnosi się również do konsekwencji mobilności obserwowalnych na poziomie globalnym oraz pojedynczego państwa.

Sposoby ujmowania migracji globalnych i główne trendy migracyjne

Nie ulega wątpliwości, że współczesny świat jest w ruchu. Ocenia się, że na początku XXI wieku mieszkańcy globu pokonywali rocznie 23 miliardy kilometrów. Szacunki co do tej liczby przewidują jej poczwórny wzrost do połowy stulecia (Schafer, Victor

2000 [w:] Urry 2007: 4). Ludzie przemieszczają się z szeregu powodów, na różne odległości (począwszy od wędrówek w ramach regionów przygranicznych, a skończywszy na migracjach międzykontynentalnych), pozostając w danym miejscu krócej lub dłużej, by niekiedy, po upływie pewnego czasu, ponownie podjąć wędrówkę, przemieścić się dalej lub powrócić – na stałe lub tymczasowo – do rodzimego obszaru.

Migracja to zjawisko złożone, które próbuje się uchwycić na różne sposoby. Mowa jest najczęściej o: migracjach dobrowolnych i przymusowych, migracjach ekonomicznych i politycznych, migracjach zewnętrznych i wewnętrzpaństwowych, migracjach uregulowanych i nieuregulowanych (zwanych także nielegalnymi), migracjach kobiet, emerytów, pracowników, studentów, czy migracjach w ramach łączenia rodzin; a także o migracjach łańcuchowych i tych, co zakładają indywidualne decyzje; migracjach osiedleńczych i tymczasowych (w tym migracjach wahadłowych) oraz migracji płynnej, ale określenia te nie składają się na wyczerpujący opis zjawiska, a raczej stanowią odniesienia do jego rozlicznych wymiarów.

Decyzja o podjęciu migracji może mieć charakter autonomiczny i wiązać się z chęcią polepszenia własnej sytuacji ekonomiczno-społecznej, może też zostać podjęta na skutek przymusu związanego z zagrożeniem życia w wyniku prześladowań czy działań wojennych. Do migrantów przymusowych zalicza się osoby ubiegające się o azyl oraz te, które uzyskały już status uchodźcy. Według Konwencji Genewskiej z 1951 r. uchodźcą jest osoba, która „na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem z powodu swojej rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub z powodu prześladowań politycznych przebywa poza granicami państwa, którego jest obywatelem i z powodu tych obaw nie może lub nie chce korzystać z ochrony tego państwa”. Obecnie zwraca się także uwagę, że zagrożenie dla

życia niekoniecznie wiąże się z sytuacją polityczną, jaka panuje na obszarze rodzimym uchodźcy, ale może mieć charakter przymusu ekonomicznego. Toczy się więc dyskusja czy za uchodźcę (w sensie prawnym) uznać także osoby, które opuszczają swoją wioskę, region czy kraj w poszukiwaniu jakiegokolwiek możliwości zaspokojenia podstawowych potrzeb swoich i swojej rodziny. Europejskie władze z reguły bardzo wąsko interpretują „przymus” i ograniczają go do imigrantów politycznych. W praktyce oznacza to, że otrzymanie statusu uchodźcy jest bardzo trudne i rzadkie. Przykładowo w Polsce na ponad 16 tysięcy wniosków o status uchodźcy złożonych w 2014 roku pozytywną decyzję otrzymało 200 osób (UDSC 2014).

Do migrantów przymusowych zaliczyć można także ludność, która opuszcza zamieszkiwany obszar ze względu na wystąpienie kataklizmów naturalnych, takich jak susza czy tsunami, lub katastrof spowodowanych przez człowieka, chociażby w wyniku skażenia radioaktywnego (Castels, Miller 2011: 235). Z migracją środowiskową wiążą się także zmiany nie będące wynikiem gwałtownych zjawisk czy wypadków, ale dokonujące się w długiej perspektywie czasowej. Konieczność opuszczenia rodzimego terenu wiązać się więc może ze zjawiskami takimi jak dezertyfikacja (zamienianie się danego obszaru w pustynię), erozja gleby czy – w przypadku obszarów położonych na wybrzeżu – podnoszenie się poziomu morza (Stojanov 2004: 3). Rośnie liczba migracji wywołanych przez czynniki środowiskowe, co wiązać można między innymi z zachodzącymi zmianami klimatycznymi. Niewykluczone że w przyszłości ten wzrostowy trend się utrzyma, a nawet przybierze na sile. Obecnie większość z tego rodzaju przemieszczeń ludności zachodzi w granicach danego państwa, stąd migranci tacy zwani są uchodźcami wewnętrznymi (IOM 2014: 34). Na decyzje o opuszczeniu rodzimego obszaru związane z szeroko pojętą degradacją środowiska naturalnego składają się także inne powiązane motywacje,



takie jak doświadczanie nierówności, na przykład w dostępie do zasobów, czy konflikty społeczne i etniczne (Castles, Miller 2011: 235). Rozróżnienie na migrację wewnątrzpaństwową i zewnętrzną – choć pozornie oczywiste – nie uwzględnia w pełni zjawiska mobilności w obszarach przygranicznych, chociażby w ramach euroregionów na terenie Unii Europejskiej. W wielu tego typu obszarach, również na terenie Polski (szczególnie na zachodzie kraju), ludzie mieszkają po jednej stronie granicy, a pracują po drugiej. Innym przykładem takiej mobilności „pomimo” granic są tradycyjne wędrówki ludności pasterskiej, które mają miejsce między innymi na terenach północnej Kenii i obszarach graniczących oraz pomiędzy Sudanem i Sudanem Południowym. Od kiedy wprowadzono granice państwowe, przemieszczenia związane z tradycyjnym nomadycznym sposobem życia uległy co prawda ograniczeniu, ale nie zaniknęły całkowicie (Schrepfer, Caterina 2014: 31).

Inną perspektywą oglądu zjawiska migracji jest kwestia statusu prawnego migranta w krajach, przez które przejeżdża, czyli krajach tranzytu i kraju docelowym. Obok ruchu migracyjnego regulowanego przepisami prawa danego państwa czy specjalnymi umowami międzynarodowymi istnieje też trudna do oszacowania pod względem wielkości migracja nieuregulowana, z którą wiąże się także przemyt i handel ludźmi.

Migrują różne kategorie osób. Obserwować możemy na przykład przemieszczanie się pracowników w obrębie jednolitego rynku Unii Europejskiej, który obok swobody przepływu kapitału i towarów zakłada też swobodny przepływ osób, w tym w celu podjęcia pracy. Mobilni są zarówno pracownicy niskow kwalifikowani lub niewykwalifikowani, którym przypadają w udziale głównie prace określane mianem 3D (dirty, dangerous, demeaning), czyli najniższej sytuowane na rynku pracy, jak i pracownicy wysoko wykwalifikowani, tacy jak naukowcy, pracownicy służby zdrowia

czy kadra zarządzająca w biznesie. W ostatnich dekadach notujemy również coraz dynamiczniejszą mobilność studencką (na przykład w związku z programem Erasmus – do Polski w ramach tego programu rokrocznie przybywa blisko 10 000 studentów, w tym najwięcej z Hiszpanii i Turcji – FRSE 2013). Obecnie wiele osób zmienia swoje miejsce zamieszkania również po przejściu na emeryturę (tzw. sunset migrations – King 2012). Najbardziej popularne wśród zamożnych seniorów są kraje europejskiego południa o łagodnym klimacie i wysokich walorach krajobrazowych (np. południowa Francja i Hiszpania lub Malta).

Wyżej wspomniane migracje seniorów to tylko jeden z elementów szerszego zjawiska migracji z krajów północy na południe. Tego typu migracje stanowią według Międzynarodowej Organizacji do Spraw Migracji 5% całej światowej mobilności, w sytuacji gdy migracje z południa na północ stanowią 40% światowej mobilności, z południa na południe 33%, a z północy na północ 22% (IOM 2013). Seniorzy i migranci powrotni w podeszłym wieku to nie jedyne osoby, które decydują się na opuszczenie zamożnych krajów północy i zamieszkanie w uboższych na ogół krajach południa. Tego typu decyzję podejmuje również wielu młodych ludzi niemogących znaleźć pracy, na przykład na przechodzących kryzys rynkach europejskich, oraz upatrujących lepszych perspektyw rozwoju w krajach południa. Z emigracjami wielu młodych z północy na południe mamy do czynienia chociażby w Hiszpanii, gdzie wysokie bezrobocie i ograniczone możliwości rozwoju pchnęły wielu młodych ludzi nie tylko za ocean, do Argentyny, ale również do innych krajów Południa. Podobną decyzję podjęło w ostatnich latach również wiele osób pochodzenia maghrebskiego we Francji i tureckiego w Niemczech.

Migracje mogą być wynikiem konkretnych programów, na przykład mających na celu sprowadzenie na rynek pracy danego kraju – w zamyśle tymczasowo – tzw.



także na „celowym niezamykaniu sobie żadnych opcji” (Grabowska-Lusińska, Okólski 2009: 32). Jej cechą charakterystyczną jest więc niska przewidywalność polegająca na braku zdeterminowania geograficznego czy czasowego (tamże: 31). Dla przykładu, w zależności od indywidualnych decyzji, zmiany sytuacji czy koniunktury gospodarczej migrant, który wyjechał z Polski może od niej czasowo wrócić, aby ponownie wyjechać do jeszcze innego kraju. Umożliwiają to wspomniany już jednolity rynek i daleko idące złagodzenie barier administracyjnych i technicznych w podróżowaniu, jak i tych związanych z podejmowaniem pracy. Przemieszczanie się stać się może dla tej osoby wręcz strategią życiową. Jeśli migruje ona z całą rodziną, wówczas doświadczenie, które dotąd znane było często tylko dzieciom dyplomatów, staje się udziałem także jego potomstwa. Pojawia się między innymi problem dostosowywania programów szkolnych dla dzieci migrujących pracowników. Płynne migracje sprzyjają również powstawaniu warunków do wytworzenia się tożsamości globalnej, łączącej się z ideą globalnego obywatelstwa, które nie wiąże się ze zdecydowanym zakorzenieniem w jednym kontekście społeczno-kulturowym. Wykracza ono poza ekskluzywne tożsamości narodowe, choć nie oznacza automatycznego zastąpienia tożsamości narodowych identyfikacją globalną. Odnosi się raczej do jedności w różnorodności, czyli z jednej strony do mieszających się (choć niekoniecznie ujednoliconych) treści kulturowych, a z drugiej do ogólnoludzkiego konsensusu w sprawie podstawowych wartości i idei.

Współczesne ruchy migracyjne posiadają szereg cech charakterystycznych. Po pierwsze, wyróżnia je znaczna intensywność przepływów oraz ich różnorodność. Coraz więcej osób przemieszcza się, przekraczając przy tym granice państwowe, a ruchy migracyjne są zróżnicowane nie tylko pod względem motywacji do podjęcia wędrówki, ale również jej celu, okresu trwania czy kierunku geograficznego. Szczególnie wi-

pracowników gości (Gastarbeiterów). Jak pokazuje historia migracji, mogą się one stać początkiem długoterminowego pobytu i z czasem uruchamiać kolejną falę imigracyjną w ramach łączenia rodzin. Istnieje także rozróżnienie na migracje łańcuchowe i podejmowane w wyniku indywidualnych decyzji. Pierwsze z określeń dotyczy sytuacji, gdy decyzja o wyjeździe w dane miejsce za granicą jest podejmowana ze względu na to, że znajdują się tam już osoby z rodziny lub szerszego otoczenia migranta. Ma on wówczas ułatwiony dostęp do informacji o tamtejszych realiach oraz zapewnione wsparcie przynajmniej w pierwszym okresie po przyjeździe. Choć w wielu ruchach migracyjnych dostrzec można taką właśnie „łańcuchowość”, obecnie nie brak także przemyszczeń będących rezultatem indywidualnych decyzji.

Współcześnie w coraz większym stopniu zacierają się granice pomiędzy migracją stałą i czasową (Richmond 2005: 31). Daje się zauważyć „odchodzenie od migracji jednokierunkowej, kończącej się stałym osiedleniem w kraju docelowym, ku wielorakim wzorom zachowań migracyjnych” (Castells 2004: 3). Mówi się raczej o migracji płynnej (ang. fluid/liquid migration), polegającej na funkcjonowaniu „tu i tam”, czyli podtrzymywaniu kontaktu z obszarem i społecznością pochodzenia poprzez ciągłe powroty czy częstą komunikację. Owa płynność migracji polega

doczne jest to w tych krajach przyjmujących, w których przebywa jednocześnie wiele kategorii migrantów.

Globalizacja współczesnych ruchów migracyjnych oznacza, że coraz większa liczba państw jest nimi objęta, włączając w to kraje Europy Środkowej. Stają się one w coraz bardziej znaczący sposób nie tylko miejscami, z których się wyjeżdża w poszukiwaniu lepszych perspektyw życiowych, ale również cieszą się rosnącą popularnością wśród imigrantów z odległych zakątków świata, dalece odmiennych pod względem kulturowym i społecznym od społeczeństw przyjmujących.

Kolejną cechą charakterystyczną współczesnych migracji jest ich feminizacja, która manifestuje się powiększającym się udziałem kobiet w strumieniach migracyjnych, szczególnie w przepływach pracowników. Do lat 60. ubiegłego wieku w migracjach pracowniczych przeważali mężczyźni. Obecnie istnieją ruchy migracyjne, jak na przykład z Filipin na Bliski Wschód, w których zdecydowanie dominują kobiety. Feminizacja charakteryzuje również napływ imigrantów ukraińskich do Polski oraz polskiej emigracji do Włoch.

Masowość współczesnych wędrówek przyczynia się ponadto do upolitycznienia zjawiska migracji. Regulowanie przepływów ludzi przez granice państwowe stało się jednym z ważkich tematów i zagadnień obszarów uzgodnień i współpracy międzynarodowej (Castels, Miller 2011: 28–29).

Migracje z perspektywy lokalnej

Region Europy Środkowo-Wschodniej był, ze względu na pozostawanie w sowieckiej strefie wpływów, przez kilka dekad odcięty żelazną kurtyną od przemian

następujących w globalnych procesach migracyjnych. Wraz z upadkiem komunizmu i rozpadem ZSRR trzecia fala globalizacji nabrała szczególnego impetu i dotarła również do krajów Europy Środkowej i Wschodniej (Wnuk-Lipiński 2004). Cały region, w tym Polska, wykazuje jednak wyraźne opóźnienia w rozwoju gospodarczym, które odbijają się również na procesach zmiany charakteru ruchów migracyjnych w regionie. Do początków transformacji ustrojowej lat 90., a zwłaszcza do momentu wejścia Polski do Unii Europejskiej, migracje w tej części Europy miały w dużym stopniu charakter „okazjonalny”, to znaczy były podporządkowane przejściowemu zjawiskom natury politycznej lub były poddane różnym barierom instytucjonalnym, ograniczającym dostęp do rynku pracy (a także edukacji, opieki zdrowotnej, świadczeń społecznych, itp.) albo osiedlania się w krajach docelowych (Okólski 2007). Istotna zmiana nadeszła wraz przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej w maju 2004 roku i pełnym bądź częściowym otwarciem wybranych rynków pracy krajów Unii Europejskiej dla pracowników z Polski. To doprowadziło do swoistego eksportu polskich nadwyżek siły roboczej za granicę i przyspieszonej modernizacji krajowej gospodarki, a co za tym idzie stworzenia przesłanek dla napływu pracowników zagranicznych do Polski. W wyniku otwarcia granic Polska odnotowała znaczący odpływ swoich obywateli do innych krajów europejskich (zwłaszcza do Wielkiej Brytanii, Niemiec i Irlandii), ale także do tradycyjnych krajów emigracji Polaków poza Europę (do USA i Kanady), w poszukiwaniu pracy i lepszych warunków życia. Według ostatniego spisu ludności przeprowadzonego pod koniec 2011 roku, ponad dwa miliony Polaków przebywało wówczas za granicą dłużej niż trzy miesiące (GUS 2013).

Jednocześnie Polska staje się w ciągu ostatnich dekad coraz bardziej popularna wśród różnych grup imigrantów. W ten sposób przestaje być jedynie krajem emigracji i staje się coraz ważniejszym krajem docelowym dla

niektórych grup imigrantów. Na podstawie tych obserwacji niektórzy badacze przewidują, że Polska w niezbyt odległej przyszłości doświadczy „przejścia migracyjnego” i z kraju emigracyjnego, tzn. takiego, który więcej obywateli wysyła za granicę niż przyjmuje, stanie się krajem imigracji, tzn. takim, gdzie saldo migracyjne jest dodatnie. W ten sposób masowy exodus z Polski w ostatniej dekadzie jest potencjalnie ostatnim etapem w długiej historii polskiej emigracji i początkiem nowego rozdziału w historii Polski, jako kraju, w którym liczba imigrantów przewyższa liczbę polskich wychodźców (Grabowska-Lusińska, Okólski 2009).

Wśród imigrantów, którzy szczególnie upodobali sobie Polskę są przede wszystkim obywatele Ukrainy i Wietnamu. Według danych statystycznych gromadzonych przez Urząd do Spraw Cudzoziemców w Polsce w grudniu 2013 roku przebywało legalnie długoterminowo ponad 37,5 tysiąca obywateli Ukrainy i prawie 13,5 tysiąca obywateli Wietnamu. W ponad studwudziestotysięcznej społeczności cudzoziemców posiadających ważne karty pobytu na przynajmniej 12 miesięcy Ukraińcy i Wietnamczycy stanowią dwie najliczniejsze grupy imigrantów w Polsce, wyprzedzając Rosjan (około 12,5 tys. kart pobytu), Białorusinów (ponad 11 tys.), Chińczyków (ponad 5 tys.), Ormian (prawie 5 tys.), Turków (2718) i Indusów (2639) (UDSC 2014).

Ogólny profil oraz strategie adaptacyjne dwu największych grup imigranckich znacznie się od siebie różnią. O ile wśród Ukraińców, którzy przebywają w Polsce dominują kobiety (spośród posiadających pozwolenie na osiedlenie to prawie 70% osób), to wśród Wietnamczyków prym wiodą mężczyźni. Ci pierwsi najczęściej pracują dla obywateli polskich, Wietnamczycy zaś charakteryzują się bardzo wysokim wskaźnikiem samozatrudnienia, operując najczęściej w branży handlowej lub gastronomicznej.

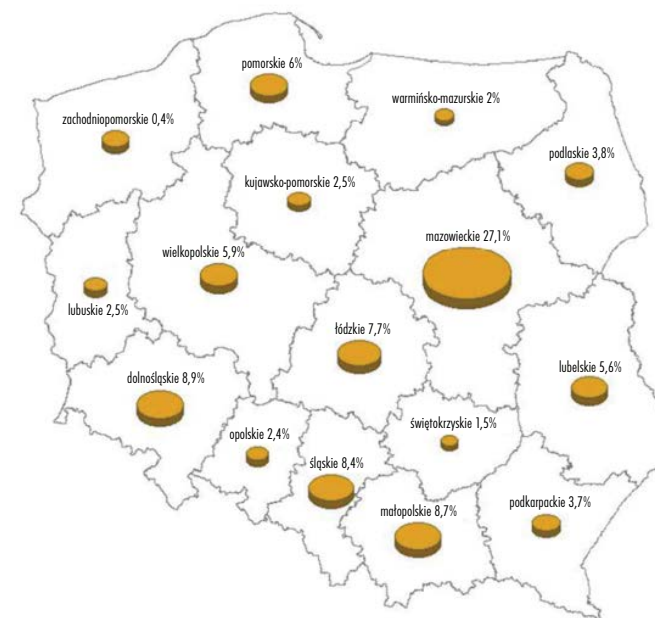
Badania prowadzone w ostatnich latach ukazały również odmienne strategie adaptacyjne imigrantów z Ukrainy i Wietnamu. W przypadku tych pierwszych zaobserwowano tendencje do asymilacji. Bazuje ona nade wszystko na bliskości kulturowej, która pozwala obywatelom Ukrainy stosunkowo szybko i bez większych problemów nabyć wystarczające kompetencje językowe, by swobodnie funkcjonować w społeczeństwie polskim i wchodzić w szeroko pojęte interakcje. Jednym z istotnych efektów tych interakcji jest wysoki wskaźnik małżeństw mieszanych pomiędzy obywatelami Polski i Ukrainy. Jeśli chodzi o Wietnamczyków, to między innymi ze względu na znaczną odmienność kulturową oraz trudności w komunikacji związane z barierami językowymi najczęściej wybierają oni strategie podtrzymywania swojej odmienności kulturowej. Ich interakcje ze społeczeństwem przyjmującym są więc bardzo często ograniczone jedynie do kontekstu pracy i rzadko dotyczą sfery prywatnej (Górny et al. 2007).

Tym, co największe grupy imigranckie w Polsce mają wspólnego ze sobą i z innymi imigrantami w Polsce jest między innymi historia migracji. Ta historia najczęściej rozpoczyna się jeszcze w czasach komunistycznych i jest ściśle powiązana ze współpracą państw socjalistycznych, między innymi w sferze edukacji. Największe nasilenie napływu Ukraińców, Wietnamczyków i innych imigrantów nastąpiło dopiero po roku 1989. Ci, którzy przybywali do Polski mogli najczęściej liczyć na pomoc swoich rodzin i krewnych przybyłych przed nimi, co tylko wzmacniało przepływy typu łańcuchowego.

Podobnie do innych imigrantów, Ukraińcy i Wietnamczycy najczęściej zamieszkują w dużych miastach. W świetle danych ostatniego spisu powszechnego widać wyraźną korelację pomiędzy głównymi obszarami koncentracji imigrantów oraz poziomem rozwoju ekonomicznego i prosperity. Imigrantów

można spotkać przede wszystkim w tych częściach kraju, gdzie notuje się najniższe bezrobocie, tzn. w stolicy i jej okolicach, Wrocławiu i Krakowie (zob. ryc. 1). W 2011 roku województwami o najniższym bezrobociu były: mazowieckie (9,7%), wielkopolskie (10%) małopolskie (10,3%) i śląskie (11,3%) (GUS 2013, p. 31). Szczególnie duża koncentracja cudzoziemców z jednego kraju w wybranej lokalizacji występuje w przypadku Wietnamczyków. Prawie 11,5 tys. z nich zamieszkuje województwo mazowieckie (czyli przede wszystkim Warszawę i okolice), a 2 tys. inne województwa polskie.

Ryc. 1.
Województwa z największą
koncentracją imigrantów (GUS 2013)



Bardzo ważnym aspektem integracji społecznej imigrantów jest kwestia wzajemnego postrzegania migrantów przez społeczeństwo przyjmujące i vice versa. Już od dwudziestu lat CBOS bada stosunek Polaków do innych narodów, w tym do Ukraińców, Wietnamczyków i wybranych krajów MENA. Z krajów Bliskiego Wschodu i Afryki Północnej pod uwagę brani są od 2012 roku Egipcjanie, od 2013 roku Palestyńczycy i od 2005 roku Turcy (wcześniej CBOS używał błędnie kategorii Arabowie – jako narodu). Z badań tych wynika, iż największe grupy imigrantów w Polsce wchodzące w skład narodów

ukraińskiego, wietnamskiego oraz krajów MENA, które uwzględnia badanie CBOS nie cieszą się wielką sympatią w Polsce i w przypadku prawie wszystkich grup (z wyjątkiem Egipcjan) nad sympatią górę bierze niechęć. Jednocześnie z badań CBOS-u wyraźnie widać, iż dla prawie wszystkich wyżej wspomnianych grup narodowych (z wyjątkiem Egipcjan – tu badanie dotyczy tylko dwóch lat) notujemy dość systematyczny wzrost pozytywnych postaw. Przykładowo sympatia do Ukraińców wśród Polaków systematycznie wzrasta z 12% w 1993 roku do 31% w 2013 roku, a niechęć maleje z 66% w 1993 roku do 33% w 2013 roku. W przypadku Wietnamczyków te zmiany są o wiele mniej spektakularne, ale również obserwujemy wzrost sympatii z 20% w 1998 roku do 25% w 2013 roku, i malejącą niechęć z 34% w 1998 roku do 32% w 2013 roku. W przypadku Turków – ostatniej grupy, która uwzględniana jest od dłuższego czasu w badaniu – obserwujemy zmianę sympatii od 14% w 2005 roku do 24% w 2013 roku i malejącą niechęć – od 53% w 2005 roku do 35% wskazań w 2013 roku (CBOS 2013).

Badania migracyjne ujawniają na ogół dość pozytywną percepcję społeczeństwa polskiego przez imigrantów osiedlających się w Polsce. Najnowsze badania imigrantów z Ukrainy, Wietnamu, Armenii i krajów MENA w województwie małopolskim pokazują, iż najwięcej osób uważa, że społeczeństwo polskie jest przyjazne imigrantom w grupie ukraińskiej oraz ormiańskiej. Wśród Ukraińców 84% badanych odpowiedziało, że społeczeństwo polskie jest zdecydowanie przyjazne lub raczej przyjazne, a wśród Ormian takich osób było 78%. Nieznacznie mniej pozytywnie oceniają społeczeństwo polskie Wietnamczycy, a najmniej obywatele MENA (Brzozowski, Pędziwiatr 2014).

Na stosunkowo pozytywną ocenę społeczeństwa przyjmującego przez imigrantów ma z pewnością wpływ niski poziom odczuwanej dyskryminacji.

Badania prowadzone w Małopolsce ukazują jedynie incydentalne odsetki odczuwanej przez imigrantów dyskryminacji na rynku pracy, rynku mieszkaniowym i innych sferach życia społecznego. Jednocześnie część respondentów narzekała na stereotypowe postrzeganie ich przez Polaków. Na przykład niektórzy Ormianie skarżyli się, że byli postrzegani jako Romowie albo Rosjanie. Jeden z nich wyznał: „Na początku mówili na mnie «Rusek». Ja nie wiem, co mają z tymi Ruskami do Ormian. Jak kiedyś do mnie Polak powiedział «Rusek», to mu kazałem patrzeć na mnie, a potem w lusterko i powiedzieć, kto jest bardziej podobny do Ruska – ja czy on... No i przestał tak mówić”. Wielu obywateli MENA mieszkających w Małopolsce narzekało z kolei na dość popularny, szczególnie w sensacyjnych mediach, dyskurs antymuzułmański (Pędziwiatr 2010). Ta medialna islamofobia jest potencjalnie jedną z głównych przyczyn, dla których niektórzy obywatele MENA postrzegają społeczeństwo polskie jako mało przyjazne (Brzozowski, Pędziwiatr 2014).

Najnowsze badanie z Małopolski pokazuje jednocześnie, iż wielu imigrantów zauważa wyraźne poprawianie się relacji między migrantami i społeczeństwem przyjmującym, co zgadzałoby się z danymi CBOS cytowanymi powyżej na temat rosnącej sympatii społeczeństwa polskiego do większości badanych grup narodowych. Taką osobą był na przykład 51-letni obywatel Wietnamu, który wyznał: „W Warszawie na początku jak przyjechałem to było inaczej niż teraz. Teraz jest większa swoboda. Wcześniej ludzie inaczej patrzyli i mówili. Słyszałem, że zabieram im pracę i że jestem żółtek. Teraz już tak nie ma. Wcześniej to patrzyli na mnie jakbym był z kosmosu. W Rzeszowie żona mi mówiła, że ktoś krzyczał, że ma męża z Chin (...). A w Krakowie też się dużo zmieniło. Teraz, jak jest dużo ludzi z Wietnamu, to już Polacy przyzwyczajeni. Dużo lubi jeść w naszych restauracjach. Nie słyszałem od dawna nic złego. Nawet raz w tramwaju jedna osoba mi miejsca ustąpiła” (Tamże).

Konsekwencje migracji i podsumowanie

Intensywna mobilność w skali globalnej i lokalnej ma szereg konsekwencji, które nie tylko przekształcają społeczeństwa i państwa, do jakich migranci przybywają, ale przyczyniają się także do zmiany w skali globalnej (Castles, Miller 2011: 21). Pozostając w kontakcie ze społecznością obszaru pochodzenia (również być może rozproszoną poza tym obszarem), migranci przełamują podział świata na zamknięte państwa narodowe. Dzięki przepływowi osób powstają warunki do mieszania się treści kulturowych. Identyfikacje narodowe stają się bardziej różnorodne, złożone i płynne. Niekoniecznie przy tym mamy do czynienia ze stopniowym ujednolicaniem (homogenizacją) kultur. Obok tego zjawiska nie mniej ważna jest hybrydyzacja (mieszanie się) i w konsekwencji powstawanie nowych wzorów kulturowych. Jednocześnie daje się obserwować zwracanie się ku tożsamościom narodowym w ujęciu zamkniętym i wyrazistym. W wielu krajach europejskich notuje się wzrost popularności postaw antyimigracyjnych.

Migracje nie pozostają też bez wpływu na obywatelstwo narodowe. Widoczne są pewne zmiany w jego pojmowaniu, szczególnie w formie odchodzenia od wyłączności zasady *ius sanguinis*, według której za pełnoprawnych członków wspólnoty narodowo-politycznej uznaje się tylko osoby o określonych cechach kulturowych. Wzrosła też w ostatnich latach liczba państw akceptujących posiadanie podwójnego obywatelstwa (Vink, Groot 2010: 715; Honohan 2010: 7). Jednocześnie rozwija się, wspomniana już wyżej, koncepcja obywatelstwa globalnego, w którym posiadanie pewnego zestawu praw i obowiązków odnosi się do uniwersalistycznych praw człowieka (Raciborski 2011: 48) oraz dbałości o zrównoważony rozwój globalny. Uczestnictwo w tak pojętej wspólnocie globalnej realizuje się poprzez włączanie się chociażby w działania

transnarodowych organizacji pozarządowych czy ruchów społecznych. Przy czym owo obywatelstwo globalne (lub kosmopolityczne, jak się je czasem nazywa) nie tyle zastępuje, co uzupełnia przynależność do danej grupy etnicznej czy narodowej oraz państwa. Warto zwrócić uwagę, że realizacja przestrzegania praw człowieka lub wysiłki dotyczące ograniczenia emisji gazów cieplarnianych nadal pozostają ostatecznie w gestii państw. Tym niemniej nie można zapominać o istnieniu szeregu podmiotów, takich jak transnarodowe organizacje pozarządowe czy mniej sformalizowane grupy nacisku, które stanowią platformę mogącą wpływać na decyzje polityczne. Dodatkowo organizowaniu kampanii o globalnym zasięgu i odniesieniu sprzyjają innowacje technologiczne w dziedzinie komunikacji, na przykład rozwój mediów społecznościowych.

Z perspektywy pojedynczego państwa przyjmującego, migracje międzynarodowe prowadzą do wytworzenia się mozaiki kultur, która oznacza pojawienie się szeregu wyzwań dotyczących spójności społecznej. Strategie i polityki dotyczące zarządzania wielokulturowością, które wyłoniły się w poszczególnych krajach są bardzo zróżnicowane, tym niemniej możliwe jest wyodrębnienie kilku „modeli integracji imigrantów” (Trevena 2008: 107). Rozciągają się one od koncepcji aktywnego wspierania ich praktyk, przede wszystkim kulturowych i społecznych (Wielka Brytania), poprzez wykluczenie tego typu działań z obszaru zainteresowania kraju przyjmującego – w imię dbałości o równouprawnienie w sferze publicznej (Francja), aż po programowe wyłączenie imigrantów ze wspólnoty państwa – narodu (Niemcy). Obecnie daje się zauważyć odchodzenie od idei multikulturalizmu i skłanianie się ku obowiązkowej dla imigrantów edukacji obywatelskiej, mającej zapewnić znajomość, a także pewną identyfikację z zestawem treści kulturowych, uznawanych za podstawowe dla uczestnictwa we wspólnocie narodowo-politycznej danego państwa. Polska, jako kraj, do którego napływa coraz większa liczba imigrantów tworzy

obecnie zręby polityki integracyjnej. Przewiduje się, iż wraz z rozwojem gospodarczym imigranci z różnych zakątków świata będą się tu osiedlać coraz liczniej. Coraz częściej będziemy więc mieć do czynienia w naszych lokalnych społecznościach z osobami o odmiennej kulturze. Z czasem imigranci stawać się będą nie tylko naszymi sąsiadami, kolegami z klasy szkolnej, ale i członkami naszych rodzin. Istotne jest, aby oprócz pewnych rozwiązań administracyjnych i prawnych ułatwiających integrację wytworzyły się takie postawy w społecznościach przyjmujących, które tego procesu nie będą blokować. Wzajemne poznawanie się i dostosowywanie do dzielenia tej samej przestrzeni z pewnością nie jest proste i wiąże się także z postawami samych imigrantów, ale w rezultacie może prowadzić do wzbogacenia naszych lokalnych i indywidualnych kultur i stylów życia.

Kraje pochodzenia mają na uwadze, że przy obecnych uwarunkowaniach komunikacyjnych i transportowych zarówno emigranci jak i ich potomkowie mogą się przyczyniać do rozwoju rodzimych obszarów. Stąd coraz liczniej są one zainteresowane rozwijaniem polityki wobec emigrantów, traktując ich jako zasób rozwojowy. Niektórzy badacze mówią nawet o wyłanianiu się „transnarodowego państwa”, którego instytucje sięgają w swych działaniach ukierunkowanych na emigrantów poza granice własnego terytorium (Gamlen 2006, 2008).

Podsumowując, intensyfikacja stosunków społecznych, jaka zachodzi w wyniku migracji, przyczynia się do wielorakich przeobrażeń świata, który nas otacza. W wyniku kontaktu kultur oprócz ujednolicania pewnych treści obserwujemy także rozliczne przykłady ich hybrydyzacji. Z jednej strony pojawiają się identyfikacje uniwersalistyczne, odnoszące się do obywatelstwa globalnego, a z drugiej niezliczone tożsamości narodowe i regionalne trwają, choć w zmienionej, mniej jednolitej i wyrazistej formie. Wyłaniający się





obraz nie ulega więc uproszczeniu, a raczej wzmacnia się jego złożoność.

Kluczowe pojęcia:

Transnarodowość – odnosi się do sieci interakcji, które współcześnie – w dobie globalizacji – łączą ponad granicami państwowymi (lub pomimo nich) zarówno osoby, jak i instytucje. Migracje w szczególności przyczyniają się do podejmowania działań transnarodowych, które w konsekwencji prowadzić mogą do przekształceń na płaszczyźnie społecznej, politycznej i ekonomicznej w krajach pochodzenia oraz zamieszkania (Vertovec 2012).

Migracja płynna – migracja podejmowana bez określenia ostatecznego celu geograficznego, długości, a czasem i celu wyjazdu. Przejawia się zarówno powrotami do miejsca pochodzenia jak i podejmowaniem dalszej wędrówki (Grabowska-Lusińska, Okólski 2009).

Bibliografia:

Poradniki dla nauczycieli

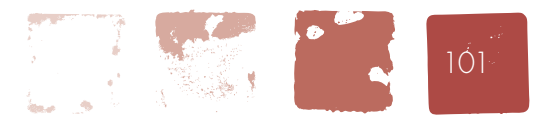
- [IOM, UNHCR], *Nie tylko liczby. Podręcznik dla nauczyciela „Nie tylko liczby”. Zestaw pomocy dydaktycznych do nauczania o migracji i uchodźstwie w Europie*, 2009, <http://www.unhcr.org/numbers-toolkit/Manuals/NJN-FINAL-PL.pdf> [dostęp: 7.05.2014].
- [IOM], *Dziecko migranckie w naszej klasie. Rekomendacje nauczycieli dla nauczycieli*, <http://www.iom.pl/Shared%20Documents/IOM%20Rekomendacje%20nauczycieli%20dla%20nauczycieli.pdf> [dostęp: 7.05.2014].

Inne

- Brzozowski J., Pędziwiatr K., *Imigranci w Małopolsce: między integracją, asymilacją, separacją i marginalizacją*, Raport z badań dla Małopolskiego Urzędu Wojewódzkiego, Impuls, Kraków 2014.
- Budyta-Budzyńska M., *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*, PWN, Warszawa 2010.
- Castels S., Miller J.M., *Migracje we współczesnym świecie*, tłum. A. Gąsior-Niemiec, PWN, Warszawa 2011.
- [CBOS], *Stosunek Polaków do innych narodów*, Warszawa 2012.
- [CBOS], *Stosunek Polaków do innych narodów*, Warszawa 2013.
- Delanty G., *Citizenship in a Global Age. Society, culture, politics*, Open University Press, Buckingham, Philadelphia 2000.
- [FRSE], *Program Erasmus – przegląd statystyk*, Warszawa 2013.
- Gamlen A., *Diaspora Engagement Policies: What are they, and what kinds of states use them?*, „ESRC Centre on Migration, Policy and Society Working Paper”, University of Oxford 2006, nr 50.
- Gamlen A., *The Emigration State and the Modern Geopolitical Emigration*, „Political Geography” 2008, nr 27 (8), s. 840–856.
- Geisler M., *Transmigrant i jego kultura w przestrzeni transnarodowej. Próba analizy podstawowych pojęć*, [w:] Krzyżowski Ł., Urbańska S. (red.), *Mozaiki przestrzeni transnarodowych. Teorie – metody – zjawiska*, Nomos, Kraków 2010.
- Górny A., Grzymała-Kazłowska A., Kępińska E., Fihel A., Piekut A., *Od zbiorowości do społeczności: rola migrantów osiedleńczych w tworzeniu się społeczności imigranckich w Polsce*, Ośrodek Badań nad Migracjami, Warszawa 2007.
- Górny A., Kaczmarczyk P., *Uwarunkowania i mechanizmy migracji zarobkowych w świetle wybranych koncepcji teoretycznych*, „Prace Migracyjne”, Instytut Studiów Społecznych UW 2003, nr 49.

- Grabowska-Lusińska I., Okólski M., *Emigracja ostatnia?*, Scholar, Warszawa 2009.
- Grzymała-Kazłowska A., Łoziński S. (red.), *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje. Badania Polityki*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2008.
- [GUS], *Migracje zagraniczne ludności*, Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2013.
- Honohan I., *The Theory and Politics of Ius Soli*, <http://eudo-citizenship.eu/docs/IusSoli.pdf>, 2010 [dostęp: 3.01.2012].
- [IOM], *World Migration Report 2013: Migrant Well-Being and Development*, Geneva 2013.
- [IOM], *World Migration Report*, http://publications.iom.int/bookstore/free/WMR2013_EN.pdf, 2014, [dostęp: 10.04.2013].
- King R., *Sunset migrations. An Introduction to International Migration Studies: European Perspective*, Amsterdam University Press, Amsterdam 2012.
- Lewis G.J., *Human Migration. A Geographical Perspective*, Croom Helm, London 1982.
- Okólski M., *Europe in movement: migration from/to Central and Eastern Europe*, „CMR Working Papers” 2007, nr 22 (80).
- Okólski M., *W drogę. Globalizacja i regionalizacja a międzynarodowa mobilność ludzi*, „Res Publica Nowa” 1998, nr 2–3, s. 100–106.
- Pędziwiatr K., *Muslims in the Polish Media – the New Folk Devil?*, „Arches Quarterly” 2010, nr 4 (7), s. 89–95.
- Raciborski J., *Obywatelstwo w perspektywie socjologicznej*, PWN, Warszawa 2011.
- Richmond A.H., *Globalization: Implications for Immigrants and Refugees*, [w:] Slany K. (red.), *International Migration: A Multidimensional Analysis*, AGH University of Science and Technology Press, Kraków 2005.
- Romaniszyn K., *Kulturowe implikacje międzynarodowych migracji*, Instytut Badań nad Polonią i Duszpasterstwem Polonijnym KUL, Lublin 2003.

- Schafer A., Victor D.G., *The future mobility of the world population*, „Transportation Research” 2000, part A, nr 34, s. 171–205.
- Schrepfer N., Caterina M., *On the margin: Kenya’s pastoralists. From displacement to solutions, a conceptual study on the internal displacement of pastoralists*, Internal Displacement Monitoring Centre, Norwegian Refugee Council, 2014, <http://www.internal-displacement.org/assets/publications/2014/201403-af-kenya-on-the-margin-en2.pdf> [dostęp: 26.03.2014].
- Stojanov R., *Environmental Migration – Summary Analysis of The Process*, [w:] *Clean Environment For All*, 2nd International Conference on Environmental Concerns, Innovative Technologies and Management Options, 2004.
- Stola D., *Kraj bez wyjścia? Migracje z Polski 1949–1989*, IPN, Warszawa 2010.
- Trevena P., *Teorie i doktryny dotyczące integracji imigrantów. Doświadczenia tradycyjnych i nowych krajów imigracji*, [w:] Grzymała-Kazłowska A., Łoziński S. (red.), *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje. Badania Polityki*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2008.
- [UDSC], *Dane liczbowe dotyczące postępowań prowadzonych wobec cudzoziemców w 2013*, Urząd do Spraw Cudzoziemców, Warszawa 2014.
- Urry J., *Mobilities*, Polity Press, Cambridge 2007.
- Urry J., *Socjologia mobilności*, tłum. J. Stawiński, PWN, Warszawa 2009.
- Vertovec S., *Transnarodowość*, tłum. I. Kołbon, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Vink M.P., Groot G.R., *Citizenship Attribution in Western Europe: International Framework and Domestic Trends*, „Journal of Ethnic and Migration Studies” 2010, nr 36 (5), s. 713–734.
- Wnuk-Lipiński E., *Świat międzyepoki*, Znak, Kraków 2004.



Dlaczego rozwój bez równości jest niemożliwy?

Marta Gontarska



Według indyjskiego ekonomisty Amartya Sena, laureata nagrody Nobla z 1998 roku, rozwój, a ściślej rozwój człowieka, opiera się przede wszystkim na wolności i sprawiedliwości społecznej. Poszerzanie swobód życiowych i możliwości poprzez usuwanie zniewoleń – takich jak: ubóstwo, wykluczenie części społeczeństwa z życia publicznego z powodu niepełnosprawności, statusu ekonomicznego i/lub społecznego, płci, wyznania, brak możliwości uczestniczenia w życiu publicznym oraz brak bezpieczeństwa socjalnego – prowadzi do trwałego rozwoju społeczeństw określonego jako możliwość kierowania swoim życiem według własnych pragnień i przekonań. Ten społeczny aspekt rozwoju akcentowany w teorii Amartya Sena jest szczególnie ważny w problematyce globalnej, kiedy mówimy o równości/równym traktowaniu. **Rozwój powinien być procesem w równym stopniu awansującym wszystkie grupy społeczne, poszerzającym możliwości uczestniczenia w życiu społecznym i otwierającym kolejne możliwości wyboru, a nie ograniczającym je jedynie do tych uważanych za właściwe.**

Czy historia ma tylko rodzaj męski?

Historycznie równość, również w kontekście politycznym, była rozumiana jako jednakowość. Stanowiąc prawo i normę społeczną mieliśmy na myśli określoną jednostkę, charakteryzującą się konkretnymi cechami. Był to biały mężczyzna posiadający określone dobra, które ugruntowały jego status społeczny. Wszelkie decyzje polityczne i społeczne były podejmowane w oparciu o założenie, że członkowie każdego społeczeństwa to tylko i wyłącznie biali, posiadający mężczyźni. Stąd też wszyscy, którzy nie pasowali do powyższego opisu byli

pozbawieni większości praw politycznych, ekonomicznych czy intelektualnych. Wywalczone przez kolejne grupy, jak kobiety, osoby niepełnosprawne czy ludność rdzenna, prawa stały się podstawą do poszerzenia rozumienia pojęcia „człowiek”. Równość odwołuje się zatem do równych praw, obowiązków oraz możliwości wszystkich ludzi, zarówno kobiet jak i mężczyzn, dziewcząt oraz chłopców, ludzi różnych wyznań, ras i statusów społeczno-ekonomicznych. **Równość jest zatem podstawowym prawem człowieka i powinna być w centrum jego rozwoju. W równości dostrzegamy różnorodność grup wchodzących w skład społeczeństwa, ale prawa, obowiązki i możliwości są dostępne dla wszystkich bez wyjątku. O równość powinny dbać wszystkie grupy społeczne, a nie tylko te, które wciąż muszą się jej domagać.**

Wiele raportów z badań krajowych prowadzonych zarówno w Polsce¹ jak i w Czechach² zwraca szczególną uwagę na kwestię równego traktowania, w tym równości płci i sytuacji kobiet. Kraje europejskie wciąż borykają się z problemem dyskryminacji części społeczeństwa na rynku pracy czy w sytuacjach społecznych bądź społeczno-kulturowych. Mimo że europejskie prawo dało nam wiele przepisów i dyrektyw gwarantujących równe traktowanie, to największym problemem wciąż pozostają stereotypy związane z rolami obydwu płci i wynikające z nich ograniczenia. Każda kobieta może przytoczyć przynajmniej kilka przykładów z własnego życia na gorsze czy mniej poważne traktowanie jej

¹ Warto zwrócić uwagę na publikacje Obserwatorium Równości Płci przy Instytucie Spraw Publicznych, m.in.: Ewa Lisowska, *Przemoc ekonomiczna wobec kobiet*, 2013; Aleksandra Niżyńska, *Invisible Leaders. Women and Democratic Transition in Poland and Chile*, 2013; Aleksandra Sołtysiak-Łuczak, *Działania administracji samorządowej realizujące idee równości płci*, 2014, <http://rownoscplci.pl/publikacje,6.html>.

² Szczególnej uwadze polecam raport: Kristýna Ciprová, Alexandra Doleželová, *The European Union – accelerator or brake for gender equality in the Czech Republic?*, 2014, http://pl.boell.org/sites/default/files/uploads/2014/07/dolezelova_ciprova_eu_gender_assessment.pdf.

ze względu na to, że stereotypy o kobietach zakładają, że źle prowadzi samochód, nie zna się na mechanice ani hydraulice, nie umie wbić gwoźdź, to mąż/partner jest odpowiedzialny za finanse, więc większe wydatki wymagają konsultacji, mózgi kobiet są inne niż mózgi mężczyzn itp.

Kobiety to ponad 50% większości społeczeństw, a ich głos, postulaty dotyczące spraw dla nich najważniejszych, takich jak: zdrowie, macierzyństwo, opieka socjalna, ekonomia społeczna są słabo słyszane w gabinetach decydentów. Trudno zatem myśleć o stabilnym i trwałym rozwoju krajów globalnego Południa, jeśli jako punkt odniesienia obieramy potrzeby i możliwości jedynie połowy społeczności danego kraju. Nawet szanując różnice

kulturowe i odmienność lokalnych społeczeństw, trudno planować stabilny rozwój obejmujący wszystkich członków społeczności bez uwzględniania różnorodności grup, które się na nie składają, ich potrzeb i możliwości. Perspektywa planowania działań na rzecz rozwoju powinna być na tyle szeroka, aby zawierała w sobie perspektywę każdej z grup i uwzględniała jej postulaty, tak aby w efekcie zapewnić możliwie wszystkim taki sam dostęp do dóbr i zasobów oraz podstawowych praw. Oczywiście wydaje się to niemożliwe do osiągnięcia, ale zastanówmy się przez chwilę – czy nie w takim świecie chcielibyśmy żyć? Czy różnice polityczne, ekonomiczne i społeczne bądź społeczno-kulturowe poprawiają jakość naszego życia, sprawiedliwie oceniają nasze możliwości i zdolności, pomagają w codziennym życiu?

Ocenianie ludzi według ich cech biologicznych, jak płeć czy rasa, jest szczególnie krzywdzące, bo przesłania nam człowieka i jego indywidualność. Dopasowanie pakietu praw oraz możliwości do cech, które są ludzom z góry dane, bez brania pod uwagę ich inteligencji, potencjału, ambicji, cech charakteru

czy już zdobytych umiejętności, sprawia, że nasze życie jest naznaczone od momentu narodzin i nie mamy na nie wpływu. W demokratycznym społeczeństwie powinniśmy dążyć do możliwie równego, nie opartego na uprzedzeniach i stereotypach, traktowania każdego człowieka.

Równość i rozwój prowadzi do sprawiedliwości społecznej

O ile takie ujęcie równości w kontekście prawa jest oczywistością, o tyle kwestia równego traktowania ze względu na płeć, rasę, orientację seksualną czy status ekonomiczny budzi wiele społecznych i kulturowych oporów. Prawdopodobnie jest po prostu łatwiej z góry zakładać pewne stwierdzenia na temat innych osób. Brak akceptacji dla różnorodności w społeczeństwie oraz ograniczenia wynikające z tradycji i kultury często prowadzą do utrwalania krzywdzących stereotypów i izolowania niektórych grup społecznych, a w konsekwencji pozbawienia ich części praw i możliwości osobistego rozwoju. Dopóki sami nie znajdziemy się w jednej z tych grup i nie uświadomimy sobie naszej gorszej sytuacji, przyjmujemy, że świat taki po prostu jest.

Istotne zatem jest zwrócenie szczególnej uwagi na równe traktowanie kobiet i mężczyzn rozumiane nie jako bezrefleksyjne, jednakowe, szablonowe postępowanie w stosunku do osób obydwu płci, jakbyśmy nie dostrzegali tego wyróżnika, ale mądre poszerzanie możliwości wyboru. Strategie zapewnienia wolności oraz możliwości dokonywania wyborów według własnych przekonań powinny być dopasowane do potrzeb, a także powinny odpowiadać zasadom sprawiedliwości społecznej.

Czym jest sprawiedliwość społeczna? Odpowiedzi na to pytanie udziela Leszek Kołakowski³, mówiąc że idea ta zakłada istnienie wspólnego ludzkiego losu, nadaje sens pojęciu ludzkości rozumianemu jako wartość moralna, a nie tylko kategoria biologiczna. Kieruje nas ona ku pomocy wszystkim słabym, wykluczonym, marginalizowanym czy niepełnosprawnym, zamiast do ich eliminacji bądź dyskryminacji. Równość w sprawiedliwości społecznej powinna zatem przyczyniać się do wzrostu na wielu płaszczyznach, od wskaźników ekonomicznych do szczęścia obywateli. Dlaczego akurat równość kobiet i mężczyzn? Przede wszystkim kobiety to największa grupa, która wciąż pozostaje niedoceniona w procesach rozwojowych. To dzięki ich staraniom i poświęceniu kolejne pokolenia zdobywają coraz lepsze wykształcenie, dzieci i osoby starsze otrzymują należytą opiekę, a cała rodzina w miarę większych lub mniejszych możliwości ma co zjeść, czym się ogrzać. Ich niewyceniona praca na rzecz rodziny i domu nie jest, niestety, wliczana do żadnych wskaźników makroekonomicznych. Choć to właśnie te podstawowe, nieodpłatne czynności warunkują stabilną egzystencję wielu społeczeństw, zarówno w krajach globalnej Północy, jak i Południa, a bez ich zaangażowania żaden trwały rozwój nie byłby możliwy.

Nigeryjska pisarka Chimamanda Ngozi Adichie w swoim popularnym, bo mającym już ponad milion wyświetleń w Internecie, wystąpieniu podczas konferencji TED⁴ mówi o niebezpieczeństwie jednej historii, o tym, jak literatura, przekaz mediów czy kultura sprawiają, że widzimy świat tylko z jednej perspektywy. Zwalnianie samych siebie z refleksji

3 Leszek Kołakowski, *Po co nam pojęcie sprawiedliwości społecznej?*, [w:] tegoż, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Kraków 2000, s. 216–217.

4 Chimamanda Ngozi Adichie, *Niebezpieczeństwo jednej historii*, http://www.ted.com/talks/lang/pl/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.

powoduje, że idziemy najkrótszą drogą stereotypu i klisz, zarówno w kwestiach postrzegania ras czy kultur, jak i płci. Zdaniem autorki *Amerykaany* dopiero poznanie osobistych historii jak największej liczby ludzi z krajów globalnego Południa: profesora, fryzjerki, pisarki, pomocy domowej, początkującego biznesmena czy młodych muzyków tworzących hip-hop, poprzez swoją różnorodność, daje nam szansę na zrozumienie historii danej społeczności czy narodu. Dlatego tak ważne jest, by dać szansę również kobietom na opowiedzenie ich własnych historii.

Liczne dyrektywy Unii Europejskiej definiują równość kobiet i mężczyzn jako jedną z fundamentalnych zasad prawa Wspólnoty. Cele Unii Europejskiej w zakresie równości płci zakładają zapewnienie równych szans, równego traktowania kobiet i mężczyzn oraz zwalczanie wszelkich form dyskryminacji ze względu na płeć. UE przyjęła dwukierunkowe podejście do tej kwestii, łącząc określone działania z włączaniem problematyki płci do głównego nurtu polityki. Problem ten ma również silny wymiar międzynarodowy w odniesieniu do walki z ubóstwem, dostępu do edukacji i usług zdrowotnych, uczestnictwa w gospodarce oraz procesach podejmowania decyzji, jak również jest silnie akcentowany w ramach praw człowieka⁵. Równość i rozwój idą w parze, bo społeczeństwo rozwinięte to takie, które znosi bariery i podziały, czyli jest zorientowane na równość. Natomiast dzięki tak rozumianej równości w innych obszarach notujemy znaczny wzrost. Zapewniając infrastrukturę sanitarną, w szczególności ułatwiając dostęp do wody pitnej, pozytywnie wpływamy na obecność dziewcząt w szkole. Gdy wzrasta procent wyedukowanych dziewcząt, zmniejsza się procent śmiertelności niemowląt. Kiedy wspieramy niezależność ekonomiczną kobiet, choćby poprzez mikrokredyty czy rozwój spółdzielczości, przyczyniamy się do rozwoju

5 Więcej o rozumieniu równości płci przez Unię Europejską zob.: http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/index_en.htm.



ekonomicznego kraju, ponieważ kobiety reinwestują nawet 90% swoich dochodów, przeznaczając je na wydatki związane z rodziną⁶



Fakty o równości płci

Wyda się zatem, że recepta jest prosta: traktujmy równo i sprawiedliwie kobiety oraz mężczyzn, a cała społeczność zyska i będzie dążyła do zrównoważonego, trwałego rozwoju. Dlaczego więc tak trudno jest wdrożyć te zalecenia, zarówno w Europie jak i w krajach globalnego Południa? Dane przedstawiane w kolejnych raportach i publikacjach wciąż są alarmujące.

Brak podstawowej infrastruktury utrudnia życie zarówno kobietom, jak i mężczyznom w krajach globalnego Południa. Jednak z uwagi na określony model kulturowy to kobiety ponoszą znacznie większy koszt i codziennie zmagają się z szeregiem trudności. Niezależnie od położenia geograficznego to one wykonują większość nieodpłatnych prac związanych z prowadzeniem domu, opieką nad dziećmi czy osobami starszymi.

⁶ Więcej na temat mechanizmów i dokumentów międzynarodowych dot. równości płci i awansu społecznego kobiet można przeczytać w analizie przygotowanej przez Koalicję KARAT (współtworzoną przez autorkę tego artykułu) dla PAH: <http://www.pah.org.pl/m/2968/Analiza%20-%20R%C3%B3wnouprawnienie%20i%20prawa%20kobiet.pdf>.

W krajach globalnego Południa zwykłe czynności, takie jak przygotowywanie posiłków czy zapewnienie opału (nawóz, drewno) zajmują znacznie więcej czasu. Wciąż 1,4 miliarda ludzi na świecie nie ma dostępu do nowoczesnych źródeł energii, a pracochłonne czynności związane z zapewnieniem ciepła i jedzenia wykonywane są głównie przez kobiety i dziewczęta. W ponad 75% gospodarstw w krajach rozwijających się odpowiedzialne są one również za dostarczanie wody. Kobiety na świecie poświęcają na jej gromadzenie 200 milionów godzin dziennie. Jest to czas, którego nie mogą przeznaczyć na pracę zarobkową czy naukę. Szacuje się, że zmniejszenie o 15 minut dystansu, jaki przemierzają do źródeł wody dziewczęta w Ghanie, mogłoby wpłynąć na zwiększenie częstotliwości ich obecności w szkole o 8–12%.

Kobiety są właścicielkami niewielkiej części ziemi, od 5% do 30%, w zależności od kraju. To mały odsetek, biorąc pod uwagę, że około 2,6 miliardów ludzi utrzymuje się z rolnictwa. Kobiety są w posiadaniu ziemi niskiej klasy, mają również problem z dziedziczeniem jej po zmarłym mężu, ponieważ zgodnie ze zwyczajem spadek dostaje rodzina męża lub mężczy potomkowie. Z tych powodów kobiety rolniczki produkują o 20–30% mniej niż mężczyźni.

Aż 2/3 z 774 milionów niepiśmiennych dorosłych to kobiety i ta proporcja nie zmieniła się od dwóch dekad. Przede wszystkim dlatego, że notuje się znaczący odpływ dziewczyn z placówek oświatowych na kolejnych etapach edukacyjnych. Im wyższy stopień edukacji, tym mniej kobiet w nim uczestniczy.

Kobietom znacznie trudniej decydować o własnym losie, jeśli nie mają wpływu na wydatkowanie pieniędzy, zarówno na poziomie krajowym czy lokalnej społeczności jak również we własnej rodzinie. Co trzecia kobieta w Malawi i co piąta w Indiach nie mają wpływu na zarządzanie wydatkami domowymi, nawet jeśli

ich dochody stanowią część budżetu rodziny. Kobiety pozbawione wpływu i równego z mężczyznami głosu w swoich gospodarstwach domowych mają utrudniony dostęp do egzekwowania swoich praw, do bycia uważanymi za partnerki w dyskusjach i podejmowaniu decyzji⁷.

Realny wpływ kobiet na kształtowanie ich życia jest możliwy tylko wtedy, kiedy wszyscy członkowie i członkinie społeczeństwa, bez względu na płeć i status, podejmują wspólne działania w tym celu. Oczywiście wybór drogi życiowej należy już do jednostki. Patrząc jednak na dane przytoczone powyżej, wydaje się, że kobiety obecnie takiego wyboru nie mają.

Dlaczego w praktyce edukacji globalnej ważna jest równość płci?

Zajmując się edukacją globalną, nie możemy zapomnieć o roli kobiet w rozwoju i ich uwikłaniu w globalne współzależności. Nie możemy również pomijać ich zaangażowania w oddolne ruchy, takie jak spółdzielnie, organizacje pozarządowe czy inicjatywy lokalne, a także nie zauważać trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej i ograniczeń kulturowych. Warto zatem, kierując się Kodeksem w sprawie obrazów i wiadomości⁸, rozszerzyć pojęcie szacunku i solidarności o równość płci. **Postrzeganie kobiet nie jako biernych wykonawczyń domowych czynności, ale jako aktywnych, wpływających na rzeczywistość członkiń społeczeństwa – to istotna zmiana, którą**

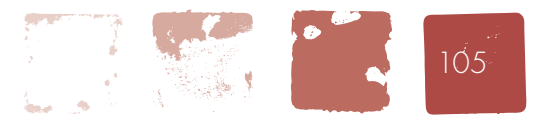
⁷ Dane pochodzą z publikacji „World development report 2012: gender equality and development” przygotowanego przez Bank Światowy, <http://econ.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/EXTDEC/EXTRESEARCH/EXTWDRS/EXTWDR2012/0,,contentMDK:22999750~menuPK:8154981~pagePK:64167689~piPK:64167673~theSitePK:7778063,00.html>.

⁸ Instytut Globalnej Odpowiedzialności, *Jak mówić o większości świata. Jak rzetelnie informować o krajach globalnego Południa*, 2008, http://igo.org.pl/download/jak-mowic-o-wiekszosci-swiate_poradnik-igo.pdf.

powinniśmy włączyć do naszej edukacyjnej praktyki. Możemy tego dokonać dość łatwo, dbając o to, aby na zdjęciach, w filmach oraz w ramach prezentowania historii z życia ludzi krajów Południa oddawać głos zarówno mężczyznom, jak i kobietom. Ważne by podkreślać trud ich codziennej pracy, ale również sukcesy polityczne czy międzynarodowe, jak chociażby udział w ruchach na rzecz pokoju (warto tu przywołać laureatki Pokojowej Nagrody Nobla z 2011 roku: Liberyjki Ellen Johnson-Sirleaf i Leymah Gbowee, Jemenkę Tawakkul Karman) czy aktywność ruchów kobiecych⁹.

Edukacja globalna ma na celu kształtowanie postaw oraz wartości. Istotną zatem będzie zawarta w nich wrażliwość na płeć, bo jeśli równość, to nie tylko pomiędzy globalnymi Północą i Południem, ale pomiędzy ludźmi na całym świecie, niezależnie od tego, jakiej są rasy, wyznania czy płci. Jeśli szacunek i godność, to również docenianie pracy kobiet i ich poświęcenia dla dobra innych członków rodziny. Jeśli zaś różnorodność, to z uwzględnieniem wielości perspektyw, ale też zróżnicowania ze względu na płeć. Taka szczególna uwaga i wrażliwość, a niekiedy zmiana akcentów w prezentowaniu problematyki edukacji globalnej, dają szansę na uczynienie jej sprawiedliwą i bliższą realiom krajów globalnego Południa.

⁹ Instytut Globalnej Odpowiedzialności, *Kobiecym głosem, czyli liderki ruchu kobiecego w Ugandzie o swojej pracy na rzecz praw kobiet i równości płci*, 2012, http://igo.org.pl/download/Kobiecym_glosem_internet.pdf.



Sprawiedliwość żywnościowa

Agata Hummel



Ekonomizacja wszystkich sfer życia

Według krytyków z nurtu postwzrostu¹ wypowiadających się o wzroście gospodarczym modernizacja i ekonomizacja życia przedstawiane są jako powszechny sposób spełnienia podstawowych potrzeb wszystkich ludzi na świecie. Jednak przedstawiciele nurtu postwzrostu podkreślają, że wspomniana ścieżka służy tylko tym, którzy ją projektują i definiują, i którzy jednocześnie stanowią niewielki odsetek mieszkańców naszej planety. Rahnema porównuje ścieżkę wzrostu gospodarczego do autostrady, która służy tylko jej projektantom i osobom nią zarządzającym. Kiedy zwyczajny człowiek wjeżdża na autostradę, staje się niewolnikiem przypisanych jej roli i logiki. Musi nie tylko korzystać z samochodu, ale także jego wartość jako kierowcy jest mierzona wydajnością silnika jego samochodu (Rahnema 2010: 185–186). Globalna gospodarka i związany z nią globalny system produkcji oraz dystrybucji żywności mogą spełniać potrzeby niektórych grup ludzi, jednak wykluczają jednocześnie wiele innych grup i wykorzeniają ich lokalne tradycje. W niniejszym artykule analizuję globalizację i ekonomizację systemu produkcji i dystrybucji żywności jako autostradę wykluczającą nie tylko ludzi, ale także środowisko naturalne.

¹ Postwzrost (ang. *degrowth*) to międzydiscyplinarna perspektywa naukowa oraz ruch społeczny oparty na nauce. Postwzrost upowszechnia dekonstrukcję lub dekolonizację dominującego paradygmatu gospodarczego – wzrostu gospodarczego. Postwzrost jest odpowiedzią na główne problemy współczesnego świata – w tym ograniczoności zasobów naturalnych, zanieczyszczenia środowiska, zmian klimatycznych, utraty bioróżnorodności, rosnących nierówności gospodarczo-społecznych, alienacji jednostek w społeczeństwie, skrajnego indywidualizmu – które analizowane są w kontekście skrajnej ekonomizacji życia i globalnej dominacji paradygmatu wzrostu gospodarczego. Głównym postulatem postwzrostu jest wyeliminowanie wzrostu nie tylko jako miary społeczno-gospodarczego dobrostanu i dobrobytu (wyrażanego w PKB), lecz także jako motoru światowej gospodarki.



Utowarowienie i globalizacja żywności

Utowarowienie to przekształcenie w towary dóbr i usług, a także idei lub innych bytów, które normalnie nie są za takie uważane. Jako towar traktuje się dobro lub usługę wyprodukowaną na sprzedaż na rynku i tym samym podlegającą prawom popytu i podaży (Polanyi 2001: 75). Wartość dóbr zmienia się, kiedy stają się towarami. Na przykład kukurydza, uważana w Ameryce łacińskiej za podstawę wyżywienia, religijny symbol siły życiowej i płodności, stała się symbolem zysku. Przekształcenie kukurydzy w symbol zysku ma swoje źródła w różnych formach przetwarzania kukurydzy, na przykład w produkcji agropaliw i w przemyśle żywieniowym.

W wielu grupach etnicznych żyjących w Ameryce łacińskiej produkcja, dystrybucja i konsumpcja kukurydzy były, a w niektórych miejscach pozostają, kluczowe dla życia społecznego i gospodarczego. Dawniej ludzie nawiązywali kontakty społeczne podczas pracy na polu przy uprawie kukurydzy. Wymieniali poszczególne odmiany kukurydzy z mieszkańcami sąsiadujących wiosek i przygotowywali różnorodne potrawy oparte na tej roślinie. Obecnie wiele odmian kukurydzy wyginęło w powodu przemysłowych i modyfikowanych genetycznie upraw. Razem z kurczącym się bogactwem odmian zanikają lokalne tradycje. Zglobalizowana produkcja i dystrybucja żywności staje się oddzielona od kultury. Upadają lokalne tradycje kulinarne, a międzynarodowe i multikulturowe produkty i kulinarne obyczaje zaczynają dominować nad zwyczajami żywieniowymi na całym świecie.

W gospodarce naturalnej (produkującej na własne potrzeby) żywność wytwarzana jest głównie do konsumpcji. Nadwyżka żywności jest sprzedawana lub wymieniana. Podstawową instytucją gospodarczą jest gospodarstwo domowe. Jego rola, w przeciwie-



stwie do korporacji będących centralnymi instytucjami w gospodarce rynkowej, nie polega na szukaniu możliwości zapewnienia sobie zysków, a na utrzymaniu się. Z tego powodu żywność wytwarzana w gospodarce naturalnej rzadko sprzedawana jest dla zysku. Żywność przekształcono w przynoszący zyski towar, kiedy korporacje zaczęły kontrolować jej produkcję. W tym procesie ekonomiczna i społeczna wartość żywności dramatycznie się zmieniła. Jej kwintesencją nie jest już zapewnienie przetrwania, lecz zapewnienie zysków ze sprzedaży. Proces, w którym produkuje się żywność, aby zapewnić wzrost gospodarczy, a nie wspierać dobrobyt i dobrostan ludzi, można nazwać „ekonomizacją produkcji i dystrybucji żywności”. A dobrobyt i dobrostan niekoniecznie towarzyszą wzrostowi gospodarczemu.

Utowarowanie i ekonomizacja produkcji i dystrybucji żywności doprowadziły do globalizacji jej produkcji i dystrybucji. Żywność stała się towarem w globalnych systemach produkcji i handlu i podlega zarządzaniu przez globalne instytucje. Z drugiej strony koncepcja globalizacji wzmacniana jest poprzez sposób produkcji i dystrybucji żywności, w szczególności biorąc pod uwagę mobilność ludzi oraz idei dotyczących kuchni i odżywiania się (Phillips 2006: 43). Produkcja żywności została zglobalizowana poprzez uprawy monokulturowe na wielką skalę. Uprawy te promuje się w regionach, w których niektóre rośliny rosną lepiej niż inne, szczególnie jeśli są modyfikowane genetycznie i nawożone sztucznymi środkami chemicznymi. Ten rodzaj uprawy z gospodarczego punktu widzenia uznawany jest za bardziej wydajny. Produkty wytwarzane w ten sposób mogą być sprzedawane z większym zyskiem na rynku międzynarodowym niż te same produkty wytwarzane w mniej wyspecjalizowanych regionach. Jednak regiony specjalizujące się w olbrzymich uprawach monokulturowych, np. w Brazylii, gdzie produkuje się soję, stały się zależne od żywności importowanej z innych krajów, co oznacza, że straciły swoją suwerenność żywnościową. Ponadto soja sprzedawana jest na paszę głównie

do krajów rozwiniętych, w których konsumpcja mięsa jest wysoka. 20% ludzi na świecie, którzy mieszkają w najbogatszych krajach spożywa około 40% całkowitej wyprodukowanej na świecie ilości mięsa (Weis 2011: 26). W ten sposób ludziom w Brazylii i w innych krajach, które wykształciły podobną specjalizację w produkcji żywności (np. Chiny) brakuje ziemi do produkcji żywności, która by ich nakarmiła.

Ważnymi aktorami w procesie globalizacji produkcji żywności są wielonarodowe korporacje. Ponadnarodowe korporacje związane z produkcją żywności mają tę samą cechę charakterystyczną – inwestują na całym świecie w przemysł żywnościowy i kontrolują dużą część procesu uprawy, przetwarzania, dystrybucji i/lub sprzedaży żywności (Phillips 2006: 40). Innymi słowy, właściciele globalnego kapitału dyktują gdzie, jak i dla kogo produkuje się żywność.

Jak globalna ekonomia wpływa na rynek żywności?

Kolejnym istotnym czynnikiem w procesie globalizacji rynku żywności jest międzynarodowa polityka gospodarcza. Organizacje i instytucje międzynarodowe zarządzają produkcją i dystrybucją żywności wewnątrz i poza granicami państw narodowych. Produkcja rolna jest kształtowana przez instytucje zajmujące się udzielaniem wielostronnej pomocy finansowej i pożyczek, jak np. Bank Światowy i Międzynarodowy Fundusz Walutowy. Produkcja żywności staje się jednym z motorów napędzających wzrost gospodarczy. W tym procesie żywność traci swoją pierwotną funkcję utrzymywania gospodarstw domowych i nabiera wartości rynkowej. Jednak wciąż potrzebujemy jeść, żeby przeżyć, więc proces utowarowienia żywności może mieć poważne konsekwencje dla tych, którzy nie mają pieniędzy, żeby kupić jedzenie i są pozbawieni

środków, aby móc wytwarzać żywność na własne potrzeby. A na świecie jest coraz więcej ludzi, których nie stać na zakup żywności i którzy nie są w stanie samodzielnie jej produkować: ubodzy mieszkańcy miast, pozbawieni ziemi chłopcy itp.

Instytucje zajmujące się pomocą międzynarodową i udzielaniem pożyczek promują przynoszącą zyski produkcję żywności w krajach globalnego Południa, uzasadniając to twierdzeniem, że zyski z handlu żywnością przyczyniają się do gospodarczego rozwoju kraju. Jednak właścicielami zyskownych upraw są zazwyczaj międzynarodowi i zagraniczni inwestorzy lub w najlepszym wypadku lokalni magnaci. W związku z tym wielkie inwestycje w produkcję żywności nie przekładają się na ogólny rozwój, prowadzą raczej do wzbogacenia się bardzo niewielkiej grupy osób.

Co więcej, proces ten niesie ze sobą wiele innych konsekwencji. Produkcja na masową skalę wymaga koncentracji ziemi. Ponieważ ponad 50% ludności w wielu krajach rozwijających się mieszka na wsi, ziemia jest wciąż jednym z ich głównych źródeł utrzymania. Tereny uprawne są w posiadaniu lokalnych społeczności lub rolników małoobszarowych, którzy wytwarzają żywność na własne potrzeby, a jej nadwyżkę sprzedają. Aby założyć wielkie uprawy monokulturowe potrzeba wielu tysięcy hektarów skoncentrowanej, żyznej ziemi. Można ją znaleźć u lokalnych chłopów, którzy z powodu przywiązania do tradycji nie chcą sprzedawać ziemi i przenosić się w inne miejsce. Dlatego też używa się różnych metod, aby usunąć chłopów z ich ziemi, m.in. zmienia się prawo lub go nadużywa. Przyszli właściciele przemysłowych gospodarstw rolnych cieszą się na ogół wsparciem ze strony rządu danego kraju, który poszukuje zysków, mając za sojuszników ludzi wpływowych w kręgach gospodarczych, lub sami są politykami i dysponują władzą prawną umożliwiającą pozbawienie chłopów ich ziemi.

Lokalni rolnicy i rolniczki w krajach, w których rząd toleruje zawłaszczanie ziemi buntują się. Jednak niewiele mogą zrobić w konfrontacji z przedstawicielami globalnego kapitału i wspierającymi ich rządami. W związku z tym pojawiają się ruchy społeczne, np. La Via Campesina, które działają na poziomie międzynarodowym w celu upowszechniania rolnictwa na małą skalę, sprzyjającego zrównoważonemu rozwojowi i powstrzymaniu procesu zawłaszczania ziemi. „La Via Campesina składa się z około 150 lokalnych i krajowych organizacji z 70 krajów Afryki, Azji, Europy i obu Ameryk. Łącznie reprezentuje około 200 milionów rolników i rolniczek”².

Presja, jaką wywierają międzynarodowe instytucje na całym świecie w celu promowania przemysłowej produkcji żywności na wielką skalę doprowadziła do sytuacji, w której wysokie ceny ziemi, maszyn, nawozów i pestycydów, niska cena żywności (począwszy od lat 1960. do początku XXI wieku) i dopłaty do wielkich przedsiębiorstw rolnych wyeliminowały wielu rolników małoobszarowych. Począwszy od roku 2002 ceny żywności zaczęły rosnąć. Przyczynił się do tego rozwój przemysłu produkcji agropaliw i fakt, że 5% ziemi uprawnej na świecie zostało przeznaczone na uprawę roślin do produkcji agropaliw zamiast żywności. Co więcej, komercjalizacja i handel ziemią uprawną, wspierane przez Bank Światowy, doprowadziły do przywłaszczenia sobie wielkich obszarów ziemi uprawnej w krajach globalnego Południa przez kraje mające deficyt ziemi uprawnej (Weis 2011: 7). Na początku spadek cen żywności wyeliminował wielu rolników małoobszarowych (w tym gospodarstw rolnych produkujących na potrzeby własne), zmuszając ich do porzucenia swojej ziemi i przeniesienia się do miasta; później rosnące ceny żywności sprawiły, że byli rolnicy zaczęli głodować.

2 (<http://viacampesina.org>)



Mierzac żywnościokilometry oraz nierówność

Globalizacja produkcji i dystrybucji żywności przyczynia się do delokalizacji żywności, tzn. spożywamy produkty wytworzone daleko od naszego miejsca zamieszkania. Spowodowane jest to globalną polityką żywnościową, która promuje regionalną specjalizację produkcji żywności i uprawy monokulturowe. Jeśli mamy ochotę na pomidory w grudniu, łatwo możemy je kupić, są importowane z Hiszpanii lub nawet spoza Europy. Żywność, którą jemy podróżuje wiele tysięcy kilometrów zanim dotrze na nasz stół. W celu zmierzenia tej odległości stosuje się tzw. żywnościokilometry (ang. *foodmiles*). W Stanach Zjednoczonych i Kanadzie produkt żywnościowy przebywa średnio od 2 do 2,5 tysiąca kilometrów (Weis 2011: 23). Prowadzi to do uzależnienia od paliw kopalnych w rolnictwie. Uzależnienie to dotyczy nie tylko odległości, jaką pokonują produkty żywnościowe, ale także produkcji nawozów sztucznych i innych rolniczych sztucznych środków chemicznych z użyciem energii pochodzącej z ropy naftowej (Weis 2011: 36). Żywność produkowana przy użyciu sztucznych środków chemicznych i transportowana przez wiele kilometrów nie ma tych samych wartości odżywczych co żywność produkowana lokalnie. Żywnościokilometry i produkcja sztucznych rolniczych środków chemicznych są także szkodliwe dla środowiska naturalnego z powodu związanej z tym emisji dwutlenku węgla do atmosfery.

Globalizacja produkcji i dystrybucji żywności, a szczególnie uprawy monokulturowe, nie tylko wyparły heterogeniczne uprawy rolne na małą skalę, ale także przyczyniły się do utraty wielu odmian roślin i bioróżnorodności dzikich gatunków. Genetyczne modyfikowanie roślin w celu podniesienia wydajności rolnictwa wyeliminowało wiele odmian owoców i warzyw. Uprawy monokulturowe i sztuczne środki

chemiczne wykorzystywane w rolnictwie zabiły lub wyparły wiele dzikich gatunków zwierząt i roślin.

Zglobalizowana produkcja i dystrybucja żywności jest oddzielona od kultury. Zanikają lokalne tradycje kulinarne, a produkty ponadnarodowych firm, produkty multikulturowe i zwyczaje kulinarne zaczynają na całym świecie dominować nad lokalnymi obyczajami związanymi z przyrządzaniem jedzenia. W jednej z wiosek w Meksyku zamieszkaną przez ludność rdzenną, w której prowadziłam badania terenowe, ktoś otworzył restaurację serwującą pizzę i potrawy kuchni chińskiej!

Jedną z najbardziej alarmujących cech globalizacji produkcji i dystrybucji żywności – pozwolę sobie wykorzystać ten argument, aby podsumować tę część artykułu – jest fakt, że podczas gdy bogate kraje stać na dobrą żywność, 80% populacji świata żyjącej w krajach globalnego Południa jest zagrożone niedożywieniem. W 2010 roku 925 milionów ludzi na świecie cierpiało głód (Weis 2011: 6), podczas gdy w krajach globalnej Północy otyłość jest przyczyną najpowszechniejszych chorób. Głód i niedożywienie nie są spowodowane brakiem żywności produkowanej na świecie, lecz jej nierówną dystrybucją.

Lokalne i globalne alternatywy

Ponieważ zdefiniowałam problem jako utowarowienie, ekonomizację i globalizację produkcji i dystrybucji żywności, alternatyw należy szukać w odtowarowieniu, deekonomizacji i deglobalizacji żywności. Jak to osiągnąć? Poniżej przedstawię niektóre propozycje różnych ruchów społecznych oraz kilka rozwiązań praktycznych.

Aby odtowarować żywność, musimy jej nadać inną wartość niż ekonomiczna. Zamiast postrzegać

ją jako środek służący osiągnięciu zysków, możemy docenić ją jako jedzenie, sprawiające że żyjemy i jesteśmy zdrowi. Niestety, zdrowa żywność została także skomercjalizowana. Zdrowa żywność jest modna, droga i dostępna dla wąskiej grupy beneficjentów. Jest ona zatem produktem elitarnym. Dlatego też produkcja zdrowej żywności (uprawianej w czystym środowisku naturalnym, bez użycia sztucznych środków chemicznych) powinna być oddzielona od wzrostu gospodarczego (deekonomizacja), a towarzyszyć jej powinna odpowiednia polityka publiczna, np. dopłaty, kontrola cen, kontrola dystrybucji. Dzięki tego typu polityce wszyscy ludzie powinni mieć dostęp do zdrowej żywności bez względu na ich status ekonomiczny, aby mogli kupować produkty żywnościowe ze względu na ich jakość, a nie cenę.

Rozdzielenie wzrostu gospodarczego i produkcji oraz dystrybucji żywności można osiągnąć za pomocą różnych modeli organizacji społeczno-gospodarczej: spółdzielni (kooperatyw) i rolnictwa wspieranego przez społeczność (RWS). Spółdzielnia jest inicjatywą konsumencką mającą na celu ustanowienie bardziej bezpośredniej relacji między producentami żywności i jej konsumentami, i w ten sposób pozwala na uniknięcie pośrednictwa korporacji w dystrybucji żywności. Model kooperatystyczny zakłada bliską relację między konsumentami i rolnikami oraz

warunkami uprawy, umożliwia także skuteczniejszą kontrolę jakości, tzn. konsumenci mogą odwiedzić rolników produkujących dla nich żywność i przekonać się,

w jakich warunkach jest produkowana. Spółdzielnie nawiązują także długotrwałe relacje z dostawcami i w ten sposób zapewniają rolnikom i rolniczkom zbyć.

Działalność kooperatyw ma ponadto istotny wymiar społeczny i edukacyjny. Zamiast chodzić do sklepu, gdzie anonimowe produkty sprzedawane są po cenie dyktowanej przez pośredników, członkowie i członkinie spółdzielni tworzą społeczność wspólnych interesów i wartości. Spotykają się regularnie i dzielą się pracą w kooperatywie w mniej więcej równym stopniu, aby móc zapłacić godziwą cenę rolnikom za ich pracę, zamiast płacić prowizję pośrednikom. Istnieje wiele form kooperatyw. Niektóre oparte są jedynie na dobrowolnej pracy, inne zatrudniają stałych pracowników (z reguły rekrutujących się spośród członków i członkiń). Spółdzielnie upowszechniają spożywanie lokalnej, sezonowej i ekologicznej żywności. W ten sposób przyczyniają się także do deglobalizacji produkcji i dystrybucji żywności: ograniczania żywnościokilometrów oraz chronienia i przywracania uprawy regionalnych roślin i korzystania z regionalnych przepisów kulinarnych. Dostawcy produkujący żywność dla kooperatyw są zawsze rolnikami małoobszarowymi i zazwyczaj mają wybór różnorodnych produktów, więc tego typu rolnictwo jest także bezpośrednią alternatywą wobec upraw monokulturowych. Produkcja ekologicznej żywności, jeśli wychodzi poza ramy klasycznych relacji gospodarki rynkowej, przenosi również punkt ciężkości z ekonomicznej wartości żywności na cele bardziej skupione na ludziach.

Rolnictwo wspierane przez społeczność (RWS) idzie o krok dalej niż kooperatywy. To także społeczność ludzi dzielących te same wartości. Różnica polega na tym, że i rolnicy, i konsumenci stanowią w równym stopniu część tej społeczności. Zbierają się przed sezonem rolnym, aby zaplanować produkcję i dystrybucję żywności, inwestycje i koszty, kwestie organizacyjne, opłaty itp. W procesie planowania



konsumenci deklarują ilość i rodzaj żywności, jaką chcą kupić oraz cenę, jaką gotowi są za nią zapłacić. Z drugiej strony, rolnicy i rolniczki deklarują, ile pracy są w stanie poświęcić tej inicjatywie i jakiego wynagrodzenia za to oczekują. Kwestie te są dyskutowane na forum grupy aż zostanie osiągnięte porozumienie. Co więcej, uczestniczki i uczestnicy inicjatyw RWS płacą z góry za cały sezon rolny. W ten sposób dzielą się ryzykiem związanym z uprawą żywności z rolnikami. W zamian rolnicy oferują im godziwe ceny za zdrową żywność dobrej jakości.

Gospodarstwa rolne biorące udział w inicjatywach RWS są z reguły zlokalizowane w pobliżu grupy odbiorców, aby obniżyć emisję dwutlenku węgla do atmosfery. Żywność, produkowana na małą skalę, jest różnorodna, w większości przypadków ekologiczna, aby lepiej chronić środowisko naturalne oraz zdrowie rolników i konsumentów. W trakcie trwania sezonu społeczność RWS organizuje dystrybucję żywności. W RWS stosuje się wiele modeli dystrybucji. Przykładowo, w RWS Garten Koop we Fryburgu w Niemczech konsumenci i konsumentki zajmują się dystrybucją rotacyjnie, żywność przewożą z gospodarstwa rolnego rowerami wyposażonymi w przyczepy do kilku punktów odbioru w mieście. W warszawskiej inicjatywie RWS rolnicy z gospodarstwa rolnego w wiosce Świerże Panki sami przywożą swoje produkty do punktu odbioru w Warszawie, gdzie następnie żywność jest rozkładana w skrzynkach i odbierana przez konsumentów tego samego dnia. W RWS Witzenhausen w Niemczech punkt odbioru żywności funkcjonuje jak samoobsługowy sklep, do którego konsumenci i konsumentki przychodzą kupić potrzebne im produkty. W tym modelu ciekawym zjawiskiem jest fakt, że członkowie i członkinie RWS nigdy nie biorą więcej produktów niż powinni i zawsze zwracają uwagę na to, co zostanie dla innych.

Model RWS pozwala uniknąć utowarowienia oraz globalizacji produkcji i dystrybucji żywności dzięki

lokalnej organizacji opartej na zaufaniu i wspólnych wartościach. Przyczynia się także do suwerenności żywnościowej poprzez bliskie relacje między rolnikami i konsumentami. Podobnie jak kooperatywy, inicjatywy RWS promują lokalną, sezonową i ekologiczną żywność.

Kolejnym alternatywnym modelem produkcji żywności w pobliżu miejsca zamieszkania konsumentów jest ogrodnictwo miejskie. W większości miast istnieje wiele obszarów zielonych, które często nie podlegają zarządzaniu ze strony władz miasta lub zostały opuszczone przez właścicieli. Obszary te przekształca się w miejskie ogrody, które są tworzone i zarządzane przez grupy ludzi: aktywistów lub sąsiadów. Ruch „jadalnych miast” (ang. *edible cities*) jest jedną z inicjatyw promujących ten typ alternatywnej produkcji żywności. Produkcja żywności w mieście usuwa rozróżnienie na rolników i konsumentów oraz umożliwia indywidualną suwerenność żywnościową w miastach, w których mieszka ponad 60% ludności na świecie. Ten model pozwala także wyeliminować żywnościokilometry, ponieważ żywność produkowana jest w pobliżu miejsca zamieszkania zaangażowanych w tę inicjatywę osób. Ruchy miejskich ogrodów wciąż walczą o prawo do ochrony i użytkowania obszarów zielonych w miastach. W Polsce miejskie ogrody tworzy się na wielu działkach. W Berlinie wykorzystuje się w tym celu parki miejskie, trawniki, dachy, a nawet teren starego lotniska.

Sadzenie roślin w mieście to nie tylko produkcja żywności. Inicjatywa odgrywa też ważną rolę edukacyjną. Uprawianie warzyw w warunkach życia w mieście, gdzie większość ludzi jest oddzielona od produkcji żywności uświadamia im, skąd pochodzi ich jedzenie i czego potrzeba, aby żywność uprawiać. Jednym z ruchów promujących miejskie ogrodnictwo w połączeniu z tworzeniem lokalnych gospodarek – własnych walut i systemów wymiany – jest The Transition Towns (Miasta Przemian). Miasta Przemian oferują alternatywny

i bardziej środowiskowy model życia w mieście. Skupiają się nie tylko na wąskim kontekście lokalnym. Podobnie jak inne ruchy, walczą także o nową politykę żywnościową i promują regionalną i tradycyjną produkcję żywności.

Globalny ruch Slow Food także upowszechnia lokalną żywność i tradycyjne przepisy kulinarne. Członkinie i członkowie tego ruchu definiują go jako globalną, oddolną organizację mającą zwolenników w 150 krajach na całym świecie, których łączy przyjemność spożywania dobrego jedzenia przy jednoczesnym zobowiązaniu wobec społeczności lokalnej i środowiska naturalnego. Ruch Slow Food skupia się na zdrowej żywności wysokiej jakości. Upowszechnia także produkty regionalne wytwarzane w oparciu o tradycyjną wiedzę w przeciwieństwie do zglobalizowanych fast foodów. Ruch ten podkreśla także przyjemność powolnego, kontemplacyjnego przygotowywania posiłków i jedzenia jako ważnej wartości, którą należy przywrócić w dzisiejszym, pełnym pośpiechu, szybko zmieniającym się świecie.

Opisane powyżej alternatywy mają na celu deglobalizację produkcji i dystrybucji żywności, to znaczy powrót do lokalnych produktów i przepisów kulinarnych oraz do decentralizacji polityki żywnościowej, aby żywność była dystrybuowana w bardziej równościowy sposób. Wspomniane ruchy zabiegają też o to, aby przywrócić suwerenność żywnościową i bioróżnorodność poprzez promowanie małoobszarowych gospodarstw rolnych zamiast upraw monokulturowych kontrolowanych przez międzynarodowe korporacje. Co więcej, ruchy te przyjęły perspektywę postwzrostu, ponieważ poszukują alternatywnych form organizacji gospodarczej, bardziej wspólnotowych i nieorientowanych na zys. Są także przyjazne dla środowiska, ponieważ kładą nacisk na lokalną dystrybucję żywności, ograniczanie żywnościokilometrów i użycia sztucznych środków chemicznych, i tym samym ograniczają uzależnienie od paliw kopalnych.

Alternatywne modele produkcji i dystrybucji żywności są także inicjatywami edukacyjnymi. Często stanowią one część szerszych ruchów, które kwestionują dominujący paradygmat gospodarczy i podtrzymujące go mentalne struktury. Inicjatywy te łączą się także w sieci w celu wymiany doświadczeń i idei. W ten sposób alternatywne modele produkcji i dystrybucji żywności pomagają rozwijać się i upowszechniać postawę globalnego obywatelstwa, która jest sposobem życia ze świadomością globalnych wyzwań oraz ich globalnych i lokalnych rozwiązań.

Bibliografia:

- Edible city*, <http://www.ediblecities.org/>, 3.01.2015;
- Edible cities. Grow the revolution*, <https://www.youtube.com/watch?v=aVFNLqUue7Y>, 31.03.2014.
- Gudeman Stephen, Rivera Alberto, *Conversations in Colombia. The domestic economy in life and text*, Cambridge University Press, Cambridge 1994.
- La Via Campesina*, <http://viacampesina.org>, 17.03.2014.
- Phillips Lynne, *Food and Globalization*, „Annual Review of Anthropology” 2006, t. 35.
- Polanyi Karl, *Wielka transformacja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Rahnema Majid, *Poverty*, [w:] Sachs Wolfgang (red.), *The Development Dictionary. A Guide to Knowledge as Power*, Zed Books Ltd, London/New Jersey 2010.
- Resarch and Degrowth*, <http://www.degrowth.org>, 31.03.2014.
- Transition Network*, <http://www.transitionnetwork.org/>, 31.03.2014.
- Weis Tony, *Światowa gospodarka żywnościowa. Batalia o przyszłość rolnictwa*, PAH, Warszawa 2011.



Publikacja powstała w ramach projektu „Nauczycielki zmieniają świat” realizowanego wspólnie przez Instytut Globalnej Odpowiedzialności (IGO) z Polski, People in Need z Republiki Czeskiej, Liverpool World Centre z Wielkiej Brytanii oraz World University Service (WUS) z Austrii.

Copyright © for the Polish edition by Instytut Globalnej Odpowiedzialności, Warszawa 2015

ISBN: 978-83-939627-7-8

