

STUDIA I ROZPRAWY

EDUKACJA HUMANISTYCZNA nr 2 (41), 2019
Szczecin 2019

Robert B. Woźniak
Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
w Szczecinie

SOCJOLOGICZNE I PEDAGOGICZNE PROBLEMY GLOBOEDUKACJI

Wstęp

Jednym z czynników determinujących życie społeczne, ekonomiczne, jak też kulturowe i polityczne okresu przełomu XX i XXI wieku jest globoedukacja¹. Pojęcie to oznacza złożony zakres zjawisk i działań o wymiarze narodowym i ogólnoświatowym. Badacze zgodnie podkreślają, że globalizacja to proces z jednej strony zbliżania się świata, upodobnianie, jak i integrowanie narodów i państw, z drugiej oznacza dramatyczny proces polaryzacji, podziałów i przepaści społecznych, przestrzennych i ekonomicznych narodów i ich gospodarek. Oznaczać to może, iż ten najbardziej narzucający się stan procesów i zabiegów niesie ze sobą zarówno korzyści, jak i ogromne zagrożenia. Te ostatnie najbardziej dotyczą społeczności biedniejszych, wobec których globalizacja stawia trudne wyzwania. Wskaźnikami owych wyzwań są zwłaszcza: wielkość, szybkość, zmienność, skuteczność, innowacyjność, wykształcenie i fachowość. Nowe warunki życia i zmian jakościowych, ludzi, kraju czy też społeczeństwa chcącego odnieść sukces muszą wykazać gotowość do zmian, adaptować się do nowych struktur. Oznacza to również zmianę tożsamości, postaw, systemu wartości i stereotypów podporządkowanych celom globalizacji. Owe zmiany muszą być przyjęte i zaakceptowane przez personel zarządzający oraz całe społeczeństwo, które w tym systemie żyje i pracuje².

Świat globoedukacji zdominowany przez zaawansowane technologie komputerowe, których podstawą jest elektroniczna komunikacja, staje się głównym narzędziem poznawania i doświadczania świata, z którego wypompowana (wybrana) została natura, przestrzeń

¹ Cz. Kupisiewicz, Cz. Banach, *Strategia rozwoju edukacji do roku 2020*, w: *Strategia rozwoju edukacji do roku 2020*, w: *Strategia rozwoju Polski do roku 2020*, t. 2, Warszawa 2000.

² J. Niemiec, *Globalizacja – podmiotowość – podatność – powszechność szkoły*, w: *Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*. Red. W. Kojas, Cieszyn 2003, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie.

oraz czas i zastąpiły je doświadczenia medialne świata, w którym my sami jesteśmy nie tyle obecni, co teleobecni tam i nie wiadomo gdzie.

Globalność i wirtualność stają się nie tylko kategoriami, są zarazem hiperaktualne w określonym miejscu, szkoły czy też laboratorium, stanowiąc bezprecedensowy skok cywilizacyjny³. Kategoria ta stanowi globowirtualność, stanowi nowe narzędzie poznawcze, które już zagościło w systemach globoedukacji i świata, do którego szkoła ma daleko, najpierw musi być *globalna szkoła*. Globowirtualność edukacji nie jest do pomyslenia bez Globu Ziemińskiego, która zakłada realizację idei i zadań tejże edukacji⁴.

W tym tekście skupiam się na tytułowych określeniach, czyli globoedukacji społeczeństwa w aspekcie socjologicznym i pedagogicznym, wyjaśniam podstawowe pojęcia i dylematy przedmiotu globalistyki jako nauki wieloparadygmatycznej. Rozwinięcie wskazanych wątków poprzedzam teorią globoedukacji oraz bardzo skrótowym zarysowaniem obszarów edukacji.

1. Wokół pojęcia globalizacji i globoedukacji

Globalizacja to przestrzeń intensywnych przemian i wielostronnych działań, długofalowych, zwiększających aktywność wielu krajów podatnych do realizacji wielu dziedzin ekonomicznych i kulturowych oraz edukacyjnych, jak i innowacyjności kształcenia w systemie szkolnym. System teoretyczny globalizacji zawiera wiele nowych pojęć, wśród których można wymienić: globalizm, globalizację multi, mezo, makro czy też mega globalizm, wirtualność, casting, monitoring, liberalizm, uniwersalizm, marginalizm i inne. Warto jeszcze wymienić: transformację, trans nacjonalizm, transmigrację, trans decentralizację (J. C. Tedesco). Z wielowymiarowości elementów oraz przemian edukacyjnych i społecznych zatrzymamy się przy analizie modelu globoedukacji.

Początkowy zasięg wiedzy szkół sięgał problemów: kosmosu (zjawisk satelitarnych), globalnych (świat), kontynentalnych (Europa) oraz ojczyzn (państw, społeczeństw, narodu). W ewolucyjnie kształtującej się edukacji społeczeństw i szkoły istotne dla globalizacji stanowiły trzy filary, które opisał B. Suchodolski⁵ i J. Niemiec⁶, a którymi są: *podmiotowość* - *podatność* i *powszechność*. W rezultacie europeizacja szkolnictwa dążyła i wypracowała kompatybilny system oświaty w Europie, jednak bez interkulturowego modelu globoedukacji i społeczeństwa.

Edukacja ma charakter *narodowy*. W przypadku społeczeństwa wielonarodowego, jak i społeczeństwa wielonarodowościowego utożsamia się ze społeczeństwem i państwem, w którym żyje (np. Polacy i Niemcy) ma postać wielonarodowościową. W społeczeństwie wielonarodowym lub wieloetnicznym żyje wiele osób i w pewnych zakresach rozwija własną

³ S. Penny, *Dwa tysiące rzeczywistości wirtualnej*, Magazyn Sztuki 1996, nr 9.

⁴ P. Sachura, *Państwo, szkoła, klasy*, <http://www.empiak/panstwo>

⁵ B. Suchodolski, *Europa – trzy spojrzenia oraz Europa – niebezpieczeństwa integracji*. W: *Szkoła i nauczyciel a integracja Europy*. Red. R. Gerlach, Bydgoszcz 1993.

⁶ J. Niemiec, *Globalizacja – podmiotowość – podatność – powszechność szkoły*. W: *Szkoła wobec współczesnych i kulturowych wyzwań globalizacji*, Cieszyn 2003, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie.

kulturę, współkształtuje wspólne instytucje, rozwija obyczaje i zwyczaje i odrębność wyznaniową.

Jednocześnie w obrębie wspólnego państwa tworzy szkoły, rozwija biznes i ponadetniczne instytucje kulturalne⁷. Presja czasu generuje konieczność dokonania wyboru i podjęcia decyzji w sprawie globoedukacji. Podobne starania podjęte przez Komisję Europejską, a także w raportach UNESCO, Klubu Rzymskiego i innych instytucji pomimo wielu działań i dokumentów wciąż nie odpowiadają rosnącym potrzebom kulturowym społeczeństwa ani wymogom demokracji, nie generują potrzeby wykorzystania wiedzy w dynamicznie rozwijającej się rzeczywistości świata.

Dotychczasowe problemy świata będą się pogłębiać, takie jak głód, przeludnienie, dewastacja środowiska, brak wody, wojny, klęski żywiołowe. Na świecie jest aż 130 mln dzieci nie objętych edukacją, a ponad 850 mln analfabetów. Problemy edukacyjne mają skalę planetarną. Produkt oświatowy założeniem na podtrzymanie i dalszy rozwój naszej cywilizacji. W efekcie powstaje nowa rzesza decydentów politycznych i biznesmenów rozpatrujących wszystko i wszystkich z własnej perspektywy.

Ogólne wskazania raportów i badań wskazują, aby model edukacji uwzględniał: powszechność i ustawiczność kształcenia, zmiany paradygmatu wartości i umiejętności, czyli uczenie się, aby wiedzieć, racjonalnie działać oraz umieć współpracować z innymi, potrzebę uczenia się alternatywnego i innowacyjnego⁸.

Powyższe zasady postulowane w raportach trafnie odnoszą się do globalnej rzeczywistości, lecz dany model musi odpowiadać na potrzeby i wyzwania edukacyjne i społeczno-kulturowe. Dalekie są od potrzeb i pożądań funkcjonującej rzeczywistości europejskiej, japońskiej lub nawet amerykańskiej⁹.

Analizę przemian społecznych można dokonywać nie tylko na podstawie redystrybucji systemu ekonomicznego, ale również alokacji kultury i edukacji, mechanizmów odwzajemniania. Model modernizacji edukacji dotyczy również technologii zastosowania wiedzy i informacji niezbędnej w przejściu od społeczeństwa tradycyjnego do społeczeństwa globalnego i jego struktur ujętych funkcjonalnie. Oznacza to racjonalne wykorzystanie i rozwój zasobów kadrowych do realizacji zadań obejmujących nowe formy działania (i sankcji) i kształt modelu edukacji.

Koncepcję cechuje całościowe (globalne, holistyczne) ujęcie powiązań edukacji z technologią, z pracą, polityką i społeczeństwem oraz jako człowiekiem (*homo sociologicus*) jego kręgami, grupami, wspólnotami, wielkimi zbiorowościami społecznymi czy też warstwami średnimi, jak i ludźmi dobrej woli. Oczywiście granice między tymi pojęciami są płynne, bowiem globalizacja umożliwia urzeczywistnienie tylko wartości społeczno-kulturowych, narodowych (historycznych) i cywilizacyjnych w różnym zakresie i stopniu.

⁷ R. B. Woźniak, *Socjoglobalistyka. Koncepcje i zagrożenia*, Szczecin 2009.

⁸ R. Siemieńska, *Wprowadzenie. Edukacja I. Polska reforma oświatowa w dobie globalizacji*. W: *Edukacja w dobie globalizacji*. Biuletyn Ośrodka Informacji Rady Europy. Centrum Europejskie Uniwersytetu Warszawskiego, 2001, nr 2-3.

⁹ A. Cybal-Michalska, *Orientacja proeuropejska – rozważania o naturze pojęcia*. W: *Edukacja w perspektywie integracji Europy*. Red. M. Ochmański, T. Sokołowska-Dzioba, Warszawa 2001, s. 71-82.

Jak powinien funkcjonować system edukacji odpowiadający potrzebom i przemianom współczesności, stanowiący podstawę dynamiki i rozwoju globalizacji? Musi koncentrować się na edukacji poszczególnych zbiorowości, rozwiązywaniu ich problemów nie tylko w wymiarze ekonomicznym, etnicznym, religijnym i rasowym, ale także przy wyrównywaniu szans migrantów.

Przedmiotem zainteresowań nauk społecznych są nie tylko sfery wpływu globalizacji na życie ludności, sfery ich warunków socjalnych i zdrowotnych, a także systemu (modelu) kształcenia. Współcześnie funkcjonującymi modelami kształcenia w warunkach globalizacji są modele edukacji: europejski, japoński, czy też amerykański¹⁰.

Modelowi *europejskiemu* edukacji szkolnej zarzuca się wysoki stopień sformalizowania, tradycjonalizm i dominację koncepcji kształcenia ogólnego o charakterze encyklopedycznym, co czyni go przestarzałym i mało efektywnym. Wciąż małą rolę odgrywa w nim system szkolnictwa zawodowego, postulowany przez pracodawców, i wyższego.

Model *japoński*, oparty na rywalizacji i intensywnym szkoleniu teoretycznym oraz treningu umiejętności praktycznych, a wspomagany rozwiniętymi pozaszkolnymi formami edukacji i szkolenia permanentnego organizowanego przez pracodawców, do tej pory okazał się efektywnym. Jednak w ostatnich latach narastające trudności gospodarcze, utrudnienia w procesie przemian społecznych uwidoczniły jego pewne mankamenty, które stają się w Japonii podstawą rosnącej krytyki.

Model *amerykański*, oparty o szeroki udział instytucji prywatnych mających duży zakres swobody i autonomii, charakteryzujący się ponadto dużym zróżnicowaniem i pluralizmem, wykazuje też pewne niedomogi. Wprawdzie ten model edukacji jest współcześnie najbardziej pragmatyczny i utylitarny, lecz edukacja nastawiona na „radzenie sobie w życiu” daje zadowalające rezultaty na krótką metę; w długich okresach zawodzi jednak brak głębszych podstaw teoretycznych.

Ponadto Lidia Gabryś stwierdza, iż żaden z nich nie jest w pełni zadowalający, ani idealnie dopasowany do potrzeb edukacyjnych i wyzwań rozwojowych, którym powinien służyć. Trudno także założyć, że będzie on zmieniał się i doskonalił poprzez krzyżowanie lub hybrydyzację obecnie funkcjonujących. Zatem konieczne wydaje się stworzenie nowej koncepcji edukacyjnej, wykorzystującej dotychczasowe modele tylko w bardzo ograniczonym zakresie.

W świetle powyższego wydaje się trudne do rozumienia „model europejski”, nie uwzględniając pojęcia „Europa”. Funkcjonowanie tego pojęcia w świadomości społecznej jest zróżnicowane. Mówiąc Europa najczęściej kojarzy się z pozytywnymi cechami, jak: kontynent do naśladowania, dobrze rozwinięty gospodarczo, przynależność do państw europejskich, dziedzictwem kultury, która jest wzorem do naśladowania, jest jednością społeczno-kulturową i cywilizacyjną. Można więc sądzić, że odpowiada wyzwaniom XXI wieku. Bogactwo europejskiej tradycji, kultury i nauki oraz procesów cywilizacyjnych sprawia, że

¹⁰ R. B. Woźniak, *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych. Ku społeczeństwu otwartej edukacji*, Szczecin 2002.

trudno jest określić jeden styl, zwany modelem europejskim i mówić o jednoczesnym współistnieniu narodów i grup etnicznych w Europie.

Dokonujące się na świecie i w Europie przemiany globalne zmierzają do tworzenia całości, uwzględniając dziedzictwo kulturowe Starego Kontynentu, całokształt materialnego i duchowego dorobku ludności, narodu, epoki, ich symbole, wzory zachowań, zręby edukacji, demokracji i wolności. Paradygmatu globoedukacji należy szukać w zastanych wartościach i potrzebach.

Globoedukacja nie jest do pomyślenia bez globu ziemskiego, która zakłada realizację idei i zadań tejże edukacji w ujęciu modułowym, twierdzi Dobiesław Jędrzejczyk z Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy¹¹. Jerzy Nikitorowicz sądzi, że „czy chcemy, czy też nie, mamy i będziemy mieli na globie ziemskim edukację”¹². Pojawiają się teksty na temat zmian ogólnosiwiatowych, stylu bycia w świecie, w szkole, pracy, na ulicy, o znikającej stoczni i uczenia się o funkcjonowaniu świata i wpływu globu¹³. Zjawiska te wymagają nowych kompetencji cywilizacyjnych umożliwiających człowiekowi świadome i skuteczne uczestniczenie w świecie, rozumienie podejmowanych reform, istnienie określonych instytucji i racjonalnych przemian.

2. Globoedukacja w neoliberalnej orientacji

Globopedagogika uwikłana jest w splot przeróżnych orientacji, które sprawiają, że znajduje się w różnych skrzyżowaniach wskazujących na potrzebę pogłębiania dylematów dyscypliny w sytuacji globalizacji i pedagogiki. Wcześniej już zauważyli problemy rynku edukacyjnego K. Denek, Z. Kwieciński, K. Lewowicki, jak i W. Olszewski oraz F. Bereźnicki, a również M. Czerepaniak-Walczak. Dokonującą się transformację społeczno-kulturową i wiele teorii neoliberalnych w aspekcie modernizacji szkoły i nauki. Dokonania globalizacyjne to nie tylko wymiana dóbr konsumpcyjnych, usług i technologii, ale także nurt nowej ekonomii i nauki¹⁴.

Globalizacja posiada swoisty charakter, którego dotyczy: stosunek do dóbr kultury – otwartość i standaryzacja; stosunek do wartości – pluralizm i relatywizm; stosunek do ludzi – personalizm i indywidualizm; stosunek do czasu – postęp i bieg do przodu¹⁵. Czyli globalizacja jest już procesem nieodwracalnym i wpisanym do historii, stwarza szansę powodzenia edukacji i dążenia do uniwersalizmu, sprzeciwia się dehumanizacji i koncepcji neoliberalnej orientacji.

¹¹ www.kpbc.ukw.edu.pl/dliba/plain_content?id=81762.

¹² https://repozytorium.uwb.edu.pl/Jerzy_Nikitorowicz. Zob. T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987.

¹³ P. Sadura, *Państwo, szkoła, klasy*, <https://www.emjak/panstwo>.

¹⁴ Zob. K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998; Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pogranicza pedagogiki pogranicza*, Poznań-Olsztyn 2000; T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Wyd. PWN, Warszawa 1995; F. Bereźnicki, *Dobra szkoła to miejsce uczenia się jak się uczyć, współtworzenia wiedzy, a nie przekazywania wiedzy*. W: Cz. Plewka (red.), *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej szkoły*, Szczecin-Radom 2009; M. Czerepaniak-Walczak, *Zmiana szkoły, szkoła zmiany. O koncepcjach zawodu nauczyciela*, w: *Ku dobrej szkole. Dylematy cywilizacyjne współczesnej edukacji*, red. Cz. Plewka, Radom 2009.

¹⁵ D. Maerten, *Globalizacja i edukacja. Szansa czy zagrożenie*. W: Cz. Plewka (red.), op. cit.

Neoliberalizm jest działaniem polityczno-ekonomicznym lansującym tezę o ludzkim dobrobycie i demokracji edukacji. E. Potulicka twierdzi, że proceder ten prowadzi do *erozji publicznego sektora edukacji*¹⁶. Edukacja końca XX wieku jest przedmiotem krytyki ze strony zwolenników neoliberalizmu, którzy zarzucają jej nieskuteczność w przygotowaniu społeczeństwo do stawienia czoła wyzwaniom globalizacji i nowych technologii, które decydują o charakterze tworzonego społeczeństwa oraz edukacji. W ramach praktyk polityczno-ekonomicznych, działacze głoszą, że ludzkiemu dobrobytowi najlepiej służyć będą przedsiębiorstwa w ramach instytucjonalnych, których cechy to: mocne prawa własności prywatnej, wolne rynki i wolny handel¹⁷. Rola państwa ma polegać na kreowaniu i utrzymaniu struktur instytucjonalnych, ma też gwarantować dobrą jakość i moc pieniądza, utrzymanie funkcji militarnych, obronnych, policyjnych oraz prawnych, jakich wymaga zabezpieczenie prywatnych praw własności.

To, że zmiana i ruch wpisane są we wszystkie formy życia, nie oznacza, że nie zasługuje na poszukiwanie nowych mechanizmów, struktur i teorii, barier i zagrożeń.

W koncepcji neoliberalnej spotykamy takie pojęcia, jak: wolność wyboru i konkurencja, autonomia szkół, zarządzanie lokalne, które służą uzasadnianiu nowych rozwiązań, sprzyjających tworzeniu rynku edukacyjnego.

Urynkowanie oświaty, uważa W. Olszewski, ściśle wiąże się ze zjawiskiem komercjalizacji, gdzie zakupioną usługę ocenia się zgodnie z zasadami biznesu.

Konwencjonalna szkoła nie odpowiada potrzebom cywilizacji jutra. Obecnie coraz bardziej zauważalna jest zależność obrazu współczesnej cywilizacji od procesów globalizacji (A. Ćwikliński, s. 34). Nie jest przypadkiem, że nurt globalizacji dotyczy wszystkich wartości, rozszerza ten proces na wszystkich poziomach, m.in. ekonomicznym, kulturowym, politycznym i militarnym. W wielu przypadkach globalizacja powinna nazywać się „amerykанизacją” i w tej formie budzi ona obawy.

Jej otwarty (lub wieloczynnikowy) stosunek do: dóbr, wzrost, dysproporcje, stosunek do kultury (otwartość i standaryzacja), stosunek do wartości, postępowania i zwyczajów, pluralizm i relatywizm, stosunek do ludzi – personalizm i indywidualizm, stosunek do czasu - postępek i bieg do przodu¹⁸ jest ciągle mglisty.

Niewątpliwie wiek XX/XXI został zdominowany przez rozwój cywilizacji industrialnej i wizję porządku życia i zmian, wyzwań wobec których staje edukacja jako czynnik dialektycznego rozwoju¹⁹. U podstaw edukacji globalnej leży przekonanie, iż ludzkość żyje wspólnie w ramach globalnych systemów kulturowych i mikrospołecznych, akceptuje język angielski jako międzynarodowy, upowszechnianie osiągnięć naukowych itp. Ideał wychowawczy edukacji skierowanej na świat obejmuje kwestie pluralizmu kulturowego i dialogu,

¹⁶ E. Potulicka, *Nowa Prawica a edukacja, cz. 2: Reforma edukacji wg modelu demokracji rynkowej oraz z perspektywy demokracji liberalno-etycznej i socjaldemokratycznej*, Poznań-Toruń 1996, s. 40.

¹⁷ W. Olszewski, *Barier i zagrożenia pedagogiki neoliberalnej na rynku edukacyjnym*. W: Cz. Plewka (red.), *Ku dobrej szkole*, op. cit., s. 52.

¹⁸ D. Maerten, *Globalizacja i edukacja. Szanse czy zagrożenia?*. W: *Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*. Red. W. Kojas, Cieszyn 2003. Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, s. 42 i n.

¹⁹ R. Łukasiewicz, *Alternatywy w kształceniu: szanse i ograniczenia*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Dokonała Teresa Jaworska, Roman Leppert. Kraków 1998.

orientacji na globalną zmianę, przewidywanie trendów zmiany i rozwoju, jak i uczestnictwa w rozwiązywaniu problemów.

Państwo ma gwarantować dobrą jakość i moc pieniądza. Musi ustanawiać również takie struktury i funkcje militarne, obronne, policyjne oraz prawne, jakich wymaga zabezpieczenie prywatnych praw własności oraz zagwarantowanie, w razie potrzeby siłą, prawidłowego funkcjonowania rynków, również w obszarach takich jak ziemia, woda, *szkolnictwo*, opieka zdrowotna, bezpieczeństwo socjalne czy zanieczyszczenia środowiska, sądzi W. Olaszewski i D. Harvey²⁰.

Z ostrą krytyką prowadzoną przez Nową Prawicę spotkała się nie tylko oświata publiczna, ale również inne służby publiczne (służba zdrowia i opieka społeczna). Wielu krytyków proponuje powszechną prywatyzację wszystkich społecznych obowiązków państwa²¹. Lansują oni korporacyjny model edukacji jako jedynie słuszny. Postulują potrzebę prywatyzacji dóbr i usług publicznych jako jedynego sposobu pobudzenia wzrostu gospodarczego, polepszenia świadczenia usług, odciążenia struktur rządowych, zwiększenia wolności indywidualnej.

W zakresie teorii neoliberalnej spotykamy takie pojęcia, jak: wolność wyboru i konkurencja, autonomia szkół, zarządzanie lokalne, które służą uzasadnieniu nowych rozwiązań, sprzyjających tworzeniu rynku edukacyjnego. Urynkowienie oświaty ściśle wiąże się ze zjawiskiem komercjalizacji, gdzie zakupioną usługę ocenia się zgodnie z zasadami biznesu. Takie usytuowanie oświaty prowadzi do fundamentalnych zmian w realizacji polityki oświatowej państwa. Sektor prywatny realizujący jakąś społeczną usługę (służba zdrowia, opieka społeczna, oświata) nie ma z zasady wpływu na tworzenie polityki w swojej dziedzinie, ponieważ z definicji może reprezentować własne interesy, a tym samym bronić *status quo*. Zwolennicy drogi neoliberalnej zajmują dość wpływowe stanowiska w edukacji (uczelnie i liczne think-tanki, tj. dosłownie „myśloczołgi” – zespoły ekspertów ds. naukowo-teoretycznego podbudowywania polityki określonych grup interesu), w mediach²². Polityka oświatowa państwa została więc zdominowana przez interes korporacyjny i zasady biznesu. Przejawia się to w nieustannym ataku na służby i instytucje publiczne, na politykę państwa, uwzględniającego zasady równości i sprawiedliwości społecznej.

Zwolennikami podporządkowania instytucji szkolnej prawom wolnego rynku są nie tylko poszczególni przedstawiciele myśli neoliberalnej i partie polityczne o tej orientacji, organizacje pracodawców i różne lobby, reprezentujące interesy wielkich koncernów, lecz również Światowa Organizacja Handlu, Bank Światowy, Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju czy Unia Europejska²³. W Polsce coraz częściej dochodzą do głosu zwolennicy urynkowienia edukacji. Charakterystyczny jest tu głos stwierdzający, że *w obecnych warunkach wydaje się absolutnie niezbędne poddanie edukacji mechanizmom wolnego*

²⁰ D. Harvey, *Neoliberalizm. Historia katastrofy*, przekł. J. P. Listwan, Warszawa 2008, s. 9.

²¹ R. Pachociński, *Strategie reform oświatowych na świecie. Szkolnictwo podstawowe i średnie*, Warszawa 2003, s. 23.

²² D. Harvey, op. cit., s. 10.

²³ W. Rabczuk, *Urynkowienie edukacji – szansa czy zagrożenie?*. W: A. Kargulowa, S. M. Kwiatkowski, T. Szkularek (red.), *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, Kraków 2005, s. 52.

rynku, który bardzo wyraźnie weryfikuje edukacyjne potrzeby naszego społeczeństwa. Przyszedł odpowiedni moment na to, żeby nauczyciele, wykładowcy i zarządcy państwowych placówek, którzy nie ponoszą praktycznie żadnych konsekwencji w wyniku złego wykonywania swojej pracy, otrzymali dawkę wolnorynkowych bodźców, po to, żeby zwiększyć efektywność zapewnić uczniom i studentom edukację na jak najlepszym poziomie²⁴.

Neoliberalowie, idealizując rynek, przedstawiają go jako gwarantujący poprawę oraz tworzący naturalny porządek społeczny. Wolny rynek jest traktowany także jako optymalny mechanizm regulujący krążenie dóbr. Dlatego na wolnym rynku społecznym mają rządzić prawa ekonomii. Poprzez nadawanie określonej wartości (ceny) dobrom, wolny rynek ukazuje swoją racjonalność ekonomiczną. Wolny rynek stał się technologią życia codziennego²⁵ i jest traktowany jako *samonapędzający się regulator* wszelkich działań.

Koncepcja człowieka w ideologii wolnorynkowej to *homo oeconomicus*, człowiek kierujący się w postępowaniu chłodną kalkulacją własnego interesu, potrafiący przeliczyć każdą sytuację na korzyści z niej wypływające²⁶. Kapitalizm zakłada dążenie jednostki do maksymalnej korzyści własnej. Podmiotowość wolnorynkowa związana jest z orientacją merkantylnohandlową, polegającą na traktowaniu dóbr wszelkiego rodzaju – w tym edukacji i siebie – jako towaru. Ideałem jest człowiek przedsiębiorczy, łatwo się adaptujący, działający zgodnie z prawami wolnego rynku i akceptujący je, gotów do ponoszenia ryzyka, dynamiczny, dobrze prezentujący własne osiągnięcia. Charakteryzuje się on mentalnością indywidualistyczną i umiejętnością konkurowania, współzawodniczenia o pozycję na rynku²⁷.

Współczesna forma demokracji została przez W. Carra określona mianem demokracji rynkowej i jest ona skoncentrowana wokół nadrzędnej zasady – wolności indywidualnej. Zdaniem jej zwolenników, demokracja rozkwita w społeczeństwie indywidualistycznym z konkurencyjną gospodarką rynkową, minimalną interwencją państwa, pasywnymi politycznie obywatelami i silnym, aktywnym przewodnictwem politycznym, kierującym się zasadami liberalnymi oraz ograniczonymi regułami prawnymi. Zwykli ludzie nie mają obowiązku uczestniczenia w podejmowaniu decyzji politycznych i nie dążą do tego. Wyraźnie odróżnia się elitę aktywnego przywództwa politycznego oraz pasywną większość zwykłych obywateli. Uważa się ponadto, że zwykli ludzie mają ograniczenia intelektualne, których żadna edukacja nie może w sposób znaczący usunąć²⁸. Krytyczny głos w sprawie „demokratycznego kapitalizmu” (czyt.: neoliberalizmu) zajmuje D. Harvey, który zauważa, że *neoliberalizm ma w gruncie rzeczy „głęboko podejrzliwy stosunek do demokracji”*²⁹. Zwolennikom neoliberalizmu udało się zakorzenić w świadomości społeczeństwa pewien mit, że szkoły

²⁴ T. Sobierajski, *Edukacja potrzebuje wolnego rynku*, „Polska wyborcza”. Dodatek do dziennika „Polska” z 15 grudnia 2007, s. 6. Cytat za: W. Olszewski, op. cit.

²⁵ E. Potulicka, *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla demokracji*, w: A. Kargulowa, S. M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.), *Rynek...*, op. cit., s. 33.

²⁶ W. Olszewski, *Bariery i zagrożenia pedagogiki neoliberalnej...*, op. cit., s. 52.

²⁷ E. Potulicka, *Edukacja dla demokracji*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 2, Gdańsk 2007, s. 87.

²⁸ Ibidem, s. 34-35.

²⁹ A. Domosławski, *Nabici w neoliberalizm*, „Gazeta Wyborcza” z 19 sierpnia 2008, nr 193.5803, s. 13.

powinny opierać swoją działalność na takim nauczaniu, w którym uwzględnia się współzawodnictwo, ponieważ świat opiera się na nim, ale nie jest to w pełni prawdziwe. Istnienie świata, bardziej od współzawodnictwa, konkurowania zależy od współdziałania.

Orientacje na rzecz modernizacji szkoły w koncepcji odczytane z koncepcji W. Olszewskiego i innych³⁰ o procesach modernizowania szkoły przewiduje następujące możliwości, które skrótowo przedstawiam:

- edukacja zorientowana na osobę rozumianą jako podmiot – wolność jednostki;
- współpraca z otoczeniem; kryzys szkoły;
- komunikacja w szkole i rzeczywista współpraca z otoczeniem;
- system kontroli standardów edukacyjnych, różnorodności potrzeb i działań (nadrzędności);
- przypisane dzieciom i młodzieży zagrożenia stresem i pracą, zanikiem więzi, oddaleniem od nauki;
- pauperyzacja społeczeństwa i nauczycieli, wpływ i presja środowiska pracy i nowych technologii w szkole i życiu młodzieży;
- orientacje liberalne młodego pokolenia;
- rozbieżność między ideologią reform a ideologią nauczycieli;
- opór wobec zmian;
- brak otwarcia się władzy i lokalnego społeczeństwa na idee „lokalizmu”, załamanie się infrastruktury moralnej;
- nowe strategie edukacji.

Są to wybrane problemy edukacji i zagrożeń zawarte w literaturze przedmiotu, prezentujące akceleracje rozwoju pewnych dziedzin i kierunków oraz innych koncepcji szukających nowego modelu nauk społecznych. Deklarowane i rzeczywiste zmiany szkoły instytucji edukacyjnej mogą wywodzić się z różnych źródeł i szczebli, wymagają jednak dużego zaangażowania wielu sił społecznych i odpowiedzialności.

W poszczególnych formach edukacji wyłaniają się różnego rodzaju sprzeczności wynikające z podziałów, i to zarówno wewnętrznych, jak i wewnątrzsystemowych. Studia nad kierunkami rozwoju lub degradacji modelu edukacji mogą być ujęte w procesie jej modernizacji w interesie szkół, grup etnicznych, politycznych i kulturowych, zróżnicowanych pod względem poziomu i kierunku zmian.

W zmianie modelu występuje zwykle zachwianie równowagi między starym i nowym systemem społecznym. Na ile występuje *akceptacja* przez społeczeństwo (i państwo) nowego systemu i *negacja* jego modernizacji, jak wykazują działania dysymilacyjne względem modernizacyjnych w realizacji własnych celów.

Istnieją spory pomiędzy grupami wspierającymi procesy przemian struktury i teorii edukacji oraz grupy hamujące jej procesy, przyczyniające się do wstrzymania modernizacji

³⁰ R. B. Woźniak, *Globopedagogika a problem szkoły wyższej*, w: Cz. Plewka (red.), *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, t. 1, Szczecin 2009, s. 31 i n.

i wzbudzania konfliktów, często dążące do realizacji własnych interesów. Postawy te, występujące u wielu osób, przybierają postać form antagonizmów edukacyjnych i kulturowych w danej zbiorowości społecznej czy też nauce³¹.

Kto jest ofiarą dotychczasowej globalizacji: ludzie stanowiący ofiary istniejącego systemu edukacji, ich dotyka bezrobocie, wtórny analfabetyzm, bez szansy zdobycia pracy, tworzą grupę „niekompatybilnych”, nie potrafią posługiwać się komputerem, Internetem, absolwenci wszelkiego rodzaju szkół. Wykluczenie dostępu do bazy danych. Na świecie jest 130 mln dzieci nie objętych edukacją, a nadal przeszło 850 mln analfabetów³². Wielkie ośrodki naukowe eksploatują mniejsze i słabsze ośrodki, „czyszcząc” je z najbardziej wykształconej kadry. Tyczy to również szkół niższych³³.

Również merkantylizm edukacji dowodzi, że nauka stała się również towarem (można kupić dowolną ekspertyzę).

Twórczość warunkuje sukces edukacji. Do najważniejszych pedagogicznych kategorii mieszczących się w paradygmatach globalnych związanych z pedagogiką J. Niemiec zalicza: pluralizm edukacyjny, powszechność systemu kształcenia, permanentność uczenia się, powszechność solaryzacji, partycypacja wielostronna oraz przemienność. Wyodrębnione kategorie ważna dla edukacji to *podmiotowość*, *podatność* i *powszechność*³⁴.

Podmiotowość jako funkcja obejmuje procesy samokształtowania osobowości, usytuowanie uznawanych wartości wspomaganych przez rodzinę, Kościół oraz obyczajność lokalną, narzucanych „z góry”, przymusu polityków oraz ideologów. Podatność realizacji zadań dydaktycznych ujawnia się w procesie kształcenia wielowymiarowo.

3. Dylematy przedmiotu globoedukacji

Podając wstępne pojęcia przedmiotu globoedukacji nie sposób pominąć problemów socjologicznych i pedagogicznych wyznaczających kręgi pytań i problemów socjo-pedagogicznych dotyczących wzajemnych relacji między społeczeństwem a edukacją i środowiskiem³⁵. Człowiek żyje w środowisku przyrodniczym i społecznym oraz wchodzi w przeróżne związki z elementami tych układów. Wskazując na humanistyczne założenia badań globoedukacji, problemami są:

- społeczeństwo i edukacja, etyka, moralność i prawo;
- przyroda, kosmos, całe środowisko przyrodnicze i społeczne;
- kultura i odpowiedzialność ekospołeczna;
- wychowanie człowieka dostrzegającego dobro i piękno oraz wartości osobowo twórcze;

³¹ Zob. D. L. Horowitz, *Ethnic Groups in Conflict. Second Edition*, Berkeley-Los Angeles-London, University of California Press 2000.

³² G. Rifkin, *Żyjemy szybciej, a nie lepiej*, „Forum” 2001, nr 41, s. 35.

³³ S. Konstańczak, *Czy edukacja może być globalna?*, w: *Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*, Cieszyn 2003, s. 69.

³⁴ J. Niemiec, *Globalizacja – podmiotowość – powszechność szkoły*, w: *Szkoła wobec...*, op. cit., s. 16.

³⁵ L. Gabryś, *Wyzwania globalizacji wobec systemu edukacji*. W: *Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań edukacji*. Red. W. Kojsa. Cieszyn 2003, s. 79.

- globalne ujmowanie postępu, nauki, techniki, technologii i dziedzictwa kultury narodów;
- globalna problematyka zrównoważonego rozwoju i zmiany świata, i jego historycznego i edukacyjnego rozwoju jako odpowiedzialności;
- uznanie personalistycznego rozwoju narodów świata i świadomości osoby ludzkiej, pochodzącego z całościowego poznania człowieka, czyli z poznania: potocznego, mądrościowego, naukowego, socjologicznego oraz pedagogicznego, filozoficznego, społeczno-kulturowego i religijnego.

Ujęcie wskazuje na podmiotowość oglądu świata i człowieka globopedagogiki i zarazem przedmiotu badań styczności w sytuacji rozwoju społeczeństwa informacyjnego, procesach globalizacji oraz przemianach cywilizacji współczesnej determinujących nowoczesną edukację³⁶.

Współczesny świat transformacji i globalizacji ustala nowe zasady i sposoby postępowania wraz z rosnącym znaczeniem nauki nastąpiła erupcja myśli pedagogicznej. W większości były to teoretyczne rozważania nad naturą człowieka i edukacją pozbawione w dużej mierze analizy złożoności współczesnego świata, w której globalizm stanowi podstawowe źródło refleksji nad kulturą i ekonomią światową, problemami ludzkości, strukturą analiz społecznych, politycznych i ekonomicznych, nowej wiedzy o człowieku i przyczynach destrukcji³⁷. Edukacji globalnej przypisuje się głębszy sens, odnoszący się do powszechnej, upełniamniającej, holistycznej i wielokulturowej i prospektywnej edukacji³⁸.

Z. Kwiecieński twierdzi, że tak ujmowana edukacja zajmuje miejsce pośrednie między megapedagogizmem a pedagogicznym redukcjonizmem. Megapedagogizmowi zarzuca się *brak rozpoznania przyczyn, kryzysów i zagrożeń, nieuprawnione ekstrapolacje opisywanych zjawisk na skalę powszechną i na bliską przyszłość oraz przypisywanie edukacji wszechmocy sprawczej*.

Zaś redukcjonizm pedagogiczny przypisuje się rezygnacji z *wszelkiej szerszej perspektywy wychowanka niż jego osobista i dotyczące jego bezpośrednich kontaktów społecznych. Jest to także rezygnacja z „wszelkiej innej orientacji niż aktualistyczna”*.

Ciekawą propozycję pogranicza edukacji prezentuje L. Witkowski, wyodrębniając kolejno: ambiwalencję, idiosynkrazję, decentrację i uwiedzenie.

Ambiwalencja to *ontologiczne, nieredukowalne zagęszczenie świata*, to zmaganie się z wieloznaczną dwuznacznością. Idiosynkrazja to zdolność do przekraczania indywidualnych sposobów widzenia i wartościowania świata oraz budowania indywidualnej wrażliwości poznawczej, moralnej i estetycznej. Z kolei decentracja to wyjście poza stan harmonii i uporządkowania danego układu oraz nasycenie uniwersalizmu pogranicza różnicą, odmiennością i innością. Natomiast uwiedzenie to otwarcie jednostki na nowe sensory, znaczenia i wartości, to burzenie dotychczasowego schematu myślenia i wejścia w świat ludzkich

³⁶ R. B. Woźniak, *U podstaw socjoglobalistyki. Koncepcje i zagrożenia*, Szczecin 2009. Wyd. KaDruk.

³⁷ J. Gnitecki, *Trendy i poszukiwania badawcze nad edukacją*, Poznań 1997; tenże, *Globalistyka*, Poznań 2002.

³⁸ Z. Kwiecieński, *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*, Olsztyn 2000.

marzeń pełnych pokus, ale i pułapek. Ten nowy typ wiedzy o edukacji w przestrzeni edukacyjnej bywa też określany jako: uniwersalizm pogranicza edukacji, teoria wielkiej narracji, epistemologiczne konteksty pogranicza edukacji³⁹.

Tak rozumiane ujęcie edukacji charakteryzuje też heterogeniczność i pulsacja lub oscylacje sensów i znaczeń wokół jakiegoś wyjściowego stanu, słowa-symbolu⁴⁰.

Oscylacje te według J. Gniteckiego przyjmują postać równowagową (ustalony sens), nierównowagową (ustawiczna zmienność sensów) lub zrównoważoną (ustalona przestrzeń przeciwstawnych sensów wokół jakiegoś wyjściowego stanu na danym poziomie zmienności). Zrównoważona przestrzeń przeciwstawnych sensów stwarza możliwość ich asymetrycznego uspoźnienia, transferu w kierunku nadwyżki i redukcji sensu oraz partycypacji, czyli samoudzielania się. Zrównoważenie w przestrzeni edukacyjnej charakteryzuje przejście do etapu refleksji uniwersalistycznej. Asymetryczne uspoźnienie zrównoważonych sensów i znaczeń słowa – obrazu – symbolu, charakteryzuje przejście do etapu refleksji transcendentalnej. Natomiast transfer i partycypacja zrównoważonych i asymetrycznie uspoźnionych sensów i znaczeń w przestrzeni edukacyjnej charakteryzuje przejście do etapu refleksji transcendentalno-uniwersalistycznej. Łącznie zrównoważenie, asymetryczne uspoźnienie, transfer i partycypacja to kategorie wiedzy o wychowaniu umożliwiające rozwój wzwyż jednostek i grup społecznych. Można też powiedzieć, że kategorie ambiwalencji zrównoważonej, asymetrii uspoźnienia, transferu i partycypacji wyznaczają specyficzny typ myślenia pedagogicznego i wiedzy o edukacji w przestrzeni transcendentalno-uniwersalistycznej⁴¹.

Sferę uniwersalnej przestrzeni edukacyjnej tworzy globopedagogika jako wieloparadygmatyczna nauka. Globopedagogikę można określić jako naukę o globalnych problemach edukacyjnych i kulturowych współczesnego świata. Zajmuje się problemami teoretyczno-metodologicznymi poznawania świata, tworzenia nowego wizerunku człowieka i obywatela, społeczeństwa i globu za pomocą sieci metod analitycznych i empirycznych w szerokich uwarunkowaniach społeczno-demograficznych i kulturowych, oraz kierunkach transwersalności. Szuka dialogu, rozumienia i wyjaśniania nowego ładu globalnego, zrównoważonego rozwoju i edukacji w sferze faktów, działania, wartości, równości i wolności, piękna i dobra.

Jej poczynania dotyczą też problemów racjonalnego i skutecznego projektowania i rozwiązywania mikro-, mezo-, makro- i mega problemów współczesności i przyszłości życia społecznego.

Globopedagogika czyni przedmiotem swej refleksji naukowej *wszechludzkie problemy życia społecznego we wszystkich formach bytowania ludzkiego*. Istota i sposób pojmowania i formowania rzeczywistości globalnej, jak i transcendentalnej zmierza więc ku zmianie paradygmatu pedagogiki.

³⁹ L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana*, Toruń 1988.

⁴⁰ T. Hejnicka-Bezwińska, *Tożsamość pedagogiki*, Warszawa 1998.

⁴¹ J. Gnitecki, *Trendy i poszukiwania...*, op. cit.

3.1. Globopedagogika jako nauka wieloparadygmatyczna

Paradygmat – jako powszechnie przyjęte przekonanie teoretyczne stanowiące tradycję badawczą – wprowadzony w XVIII wieku do filozofii ogólnej przez J. C. Lichtenberga, a do filozofii nauki w 1962 roku Thomasa S. Kuhna, funkcjonuje też w socjologii wiedzy i innych obszarach nauk społecznych.

Paradygmat (gr. *paradeigma* – wzór, przykład, sposób widzenia rzeczy, wspólne supozycje, które determinują poglądy ludzi pewnej epoki oraz ich podejście do zagadnień naukowych) to powszechnie przyjęte przykazanie teoretyczne w naukach społecznych i przyrodniczych, określające sposób badania, analizowania i oczekiwania efektów działania⁴².

Paradygmat w sensie szerokim daje wskazówki uczonym, jak i jakie wykonywać eksperymenty, określa sposób widzenia problemów oraz ich rozwiązań⁴³.

Teoria paradygmatów została sformułowana przez profesora historii nauki University of California Thomasa S. Kuhna w pracy *The Structure of Scientific Revolutions* (1962) i stanowi próbę syntetycznego ujęcia wewnętrznego mechanizmu rozwoju poszczególnych dyscyplin naukowych. Podstawą teorii Kuhna jest pojęcie *paradygmatu zdefiniowane jako ogólnie uznane osiągnięcie nauki (teoria nauk), które w pewnym czasie dostarcza modelowych rozwiązań określonej grupie ludzi uprawiających daną naukę*. Powstanie, rozwijanie i odrzucanie paradygmatów jest istotnym czynnikiem rozwoju poszczególnych dyscyplin naukowych.

W globopedagogice można wyodrębnić paradygmaty wyjaśniające zjawiska społeczne pedagogiki w wymiarze zintegrowanych paradygmatów.

Z. Melosik określa podstawowe problemy globalne współczesnej edukacji, wśród których wyróżnia:

- Kształtowanie przekonania o uniwersalnym charakterze osoby ludzkiej i konieczności odkrywania w procesie dydaktycznym powszechnej wartości ogólnoludzkiej kultury;
- Uświadczenie poczucia przynależności każdej jednostki wraz z całą wspólnotą ludzką do ziemskiego ekosystemu;
- Potwierdzenie możliwości osobistego udziału i swojej grupy społecznej w życiu ponadnarodowym społeczności;
- Rozwijanie zdolności rozumienia cywilizacji i kultury jako wspólnego, ogólnoludzkiego wytworu;
- Ukazywanie odmiennych opcji rozumienia świata i jego problemów z tytułu występowania różnych kryteriów ich wartościowania w licznych kulturach świata;

Przedstawione hasła mogą być przydatne dla wyłonienia paradygmatów globoedukacji.

⁴² T.S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press 1962.

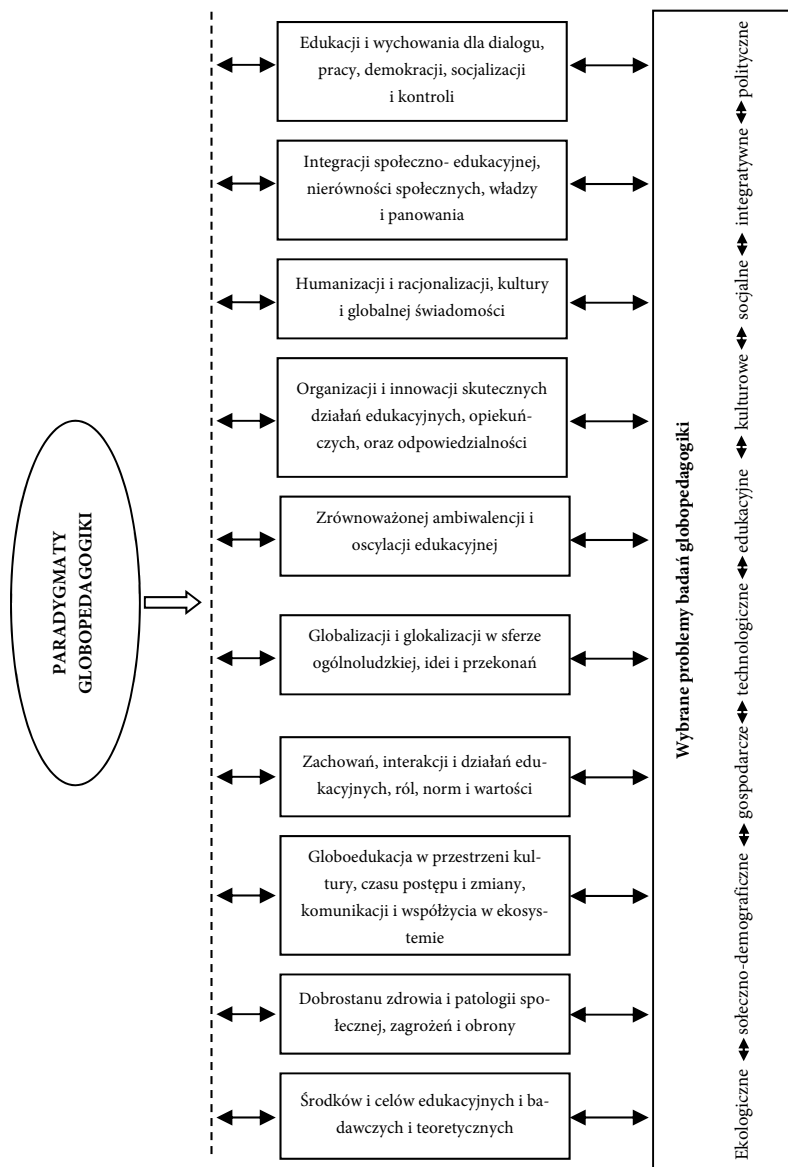
⁴³ J. Herbut (red.), *Leksykon filozofii klasycznej*, Lublin 1997.

Paradygmat naukowy określa istotę dyscypliny naukowej, jej wzorce badań, strukturę działalności, ideał dyscypliny, zakres pojęć i teorii naukowych. Globopedagogika ma charakter wieloparadygmatyczny, występuje w niej wielość paradygmatów naukowych, wiedzy, ujmowania faktów społecznych, kulturowych, pedagogicznych i edukacyjnych, stosowania badań ilościowych i jakościowych o dużej mocy eksplanacyjnej, heurystycznej i prognozy stycznej.

3.2. Paradygmaty globoedukacji

Globopedagogika podobnie jak socjoglobalistyka może być uprawiana jedno- bądź wieloparadygmatycznie. W analizach jednoparadygmatycznych obowiązuje jeden typ paradygmatu naukowego, np. globopedagogika wychowania, kultury czy polityki; ujęcie wieloparadygmatyczne ma charakter całościowy i uniwersalistyczny, łączy się ze stosowaniem wielu, często przeciwstawnych paradygmatów i teorii naukowych (J. Gnitecki, 2002), np. problem wojny i pokoju, zrównoważonego rozwoju i dezorganizacji czy też fundamentalizmu religijnego bądź ambiwalencji: chaos – porządek, przypadek – konieczność oraz różnicowanie i tożsamość zjawisk przyrodniczych, społecznych, kulturowych, pedagogicznych. Paradygmaty odnoszą się więc do wszechświata, w siatce której możemy wyodrębnić poszczególne kategorie, pojęcia, systemy całej rzeczywistości społecznej, stosując podejście globalne i systemowe.

Rysunek 1. Paradygmaty globopedagogiki.



Źródło: Opracowanie własne.

Występujące procesy globalizacji wyznaczają nowe kategorie myślenia pedagogicznego i zmiany paradygmatów dyscypliny. Poszczególne kategorie analityczne mają cechy heterogeniczne i ekspansywne, obejmują badania i eksplikacje nowych, nieznanych dotąd problemów uwikłanych w konstelacjach światowych. Nie są to kategorie i paradygmaty tworzone *de integro*, nazwowo, lecz wynikają z treści dyscypliny naukowej i mają jednak różne

poziomy (mikro-, mezo-, makro- i mega-), zakresy, funkcje, procesy, jak i nowe układy odniesienia oraz uniwersalne pogranicza. Wielki statek globalistyki dryfuje po oceanach świata obok małych kutrów i łodzi kierowanych przez gondolierów i żeglarzy świata. Owa gradacja występuje również w globopedagogice, gdzie obok olbrzyma Guliwera (paradygmat społeczeństwa globalnego) występują karły (mezospołeczności) i liliputy (mikrospołeczności). Równocześnie tworzą nowe bariery i zagrożenia edukacji w koncepcji neoliberalnej.

3.3. Teoretyczny model globoedukacji

Model teoretyczny globoedukacji stanowi konstrukcję hipotetyczną odwzorowującą daną dziedzinę rzeczywistości w sposób uproszczony, prowadząc jej cechy do związków najistotniejszych, budowany dla celów heurystycznych⁴⁴. Cechy te odzwierciedla globalizacja i edukacja oraz ich elementy i paradygmaty.

Globomodel edukacji można skrótowo określić też jako zorganizowany układ wnoszący rozwój niezbędnej wiedzy, rozumienia otaczającego świata oraz jego aspektów i potrzeb materialnych i niematerialnych, społeczno-kulturowych podstaw wymagających demokracji i wolności nauki, kultury i orientacji oraz wartości kognitywnych.

Model globoedukacji podlega procesowi kontroli i ocen, aby uniknąć zagrożeń i niebezpieczeństw. Oceny pozytywne dotyczą poziomu wiedzy, zachowań, poczucia bezpieczeństwa, poszukiwania możliwości samorealizacji i rozwoju, uczestnictwa w życiu szkoły, środowiska i kraju. Oceny negatywne odzwierciedlają stan świadomości i kultury, konfliktów i warunków nauki, wyobcowania i niezadowolenia z kierunku studiów, warunków życia i innych czynników podlegających ocenie: skala jakości życia i niematerialnych cech (poczucia więzi społecznej, sensu i stylu życia) poprzez konstruowanie cząstkowych i syntetycznych „wskaźników społecznych” dotyczących marginalizacji społecznej (zdeastrowane środowisko naturalne, alienację) czy też urządzeń infrastruktury społecznej. Wsparcie w tych sferach świadczą instytucje oferujące usługi w sferach oświaty i wychowania, ochrony zdrowia, pomocy społecznej, rekreacji i kultury fizycznej, różnorodnych wartości i postaw, a także zrozumienia i tolerancji osób mających odmienne poglądy i systemy wartości.

Czy też wzrost przestępczości, agresji, patologii oraz różnych przypadłości współczesnego świata.

Oczywiście, że każdy model musi być dostosowany do potrzeb uczelni i wyzwań edukacyjnych i społecznych, jak i gospodarczych. Trudno też sądzić, w jakim stopniu będzie odpowiadał uczelni, zmieniał i doskonalił swój projekt w zasięgu czasowym i przestrzennym.

⁴⁴ R. B. Woźniak, *Globopedagogika a problemy szkoły wyższej*. W: Cz. Plewka (red.), *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, Radom 2009.

Podsumowanie

Badane problemy uwikłane są w sferze nowych wartości i ideologii. Ich struktury, orientacje zbiorowych (kolektywnych) i indywidualnych działań mają charakter instrumentalny i praktyczny. Po 1989 r. przybierają postać zmian, racjonalizacji i odczarowania wskutek nowych warunków życia i działania, oderwania świata. Przechodzenie do wolnego społeczeństwa, które nie degraduje ludzi, lecz również otwiera nowe szanse drogi ku lepszemu światu globalizacji i cywilizacji wszechludzkiej.

W tym zasięgu globalizacja sięga do wielostronnych przemian i działań ekonomicznych i kulturowych oraz edukacyjnych. System teoretyczny globalizacji zawiera wiele koncepcji, pojęć i rozwiązań interkulturowych powiązanych m.in. z edukacją, technologią, pracą, czy polityką. Analizuje koncepcję badań zwłaszcza teorię holizmu i neoliberalizacji, odkrywając teorie badań nad sprawstwem (agency), teorie badań społecznych po 1989 r.⁴⁵.

Reasumując należy dodać, iż podstawą kreowania i integracji społecznej i kulturowej już trzeciego pokolenia ludności i młodzieży obszarów Ziemi Zachodnich były instytucje zawodowe, praca, szkoły i rodziny, które tworzyły nową tożsamość społeczeństwa. Konstruktivistyczna globoedukacja stanowi perspektywiczny kontekst kształtowania świadomości i tożsamości społeczeństwa polskiego.

⁴⁵ Zob. R. B. Woźniak, *U podstaw socjoglobalistyki. Koncepcje i zagrożenia*, Szczecin 2009; tenże, *Problemy sozoglobalistyki społecznej w zarysie*, w: T. Zaborowski, W. Wawrzyniak, *Dominanty sozoglobalistyki. Monografia*, Zielona Góra 2010.

Bibliografia

- Bauman Z., *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000.
- Beck U., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002.
- Beck U., *What Is Globalization?*, Cambridge 2000.
- Burchard L., *Teoria i praktyka badań ekologicznych*, Poznań 1994.
- Ciborowski A., *Polityka kształtowania środowiska*, Warszawa 1981.
- Denek K., *Zdrowie i jego promocja w edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych*, w: *Edukacja dorosłych*, Toruń 1996.
- Galbraith J.K., *Społeczeństwo dobrobytu. Państwo przemysłowe*, Warszawa 1973.
- Gliński P., *Świadomość ekologiczna społeczeństwa polskiego - dotychczasowe wyniki badań*, „Kultura i Społeczeństwo” 1988, nr 3.
- Gnitecki J., *Globalistyka*, Poznań 2002.
- Gnitecki J., *Supernauczanie. Perspektywy nowej edukacji*, Poznań 1997.
- Gnitecki J., *Zasada ambiwalencji zrównoważonej i zasada spójności w filozofii, nauce i edukacji*, Poznań 1998.,
- Gossop M., *Narkomania. Mity i rzeczywistość*, Warszawa 1993.
- Górka K., *Ekonomia ochrony środowiska*, Aura 1988.
- Górka K., Poskrobko B., Radecki W., *Ochrona środowiska. Problemy społeczne, ekonomiczne i prawne*, Warszawa 1995.
- Held D., *Global transformations. Politics, economics and culture*, Cambridge 1999.
- Jałowiecki B., *Ekologia społeczna a nowe paradygmaty socjologii miasta*, w: *Szkola chicagowska w socjologii*, red. K. Wódz, K. Czekaj, Katowice 1992.
- Jaroszyński K., *Zagrożenia terroryzmu w wybranych krajach Europy Zachodniej oraz w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 2000.
- Jaroszyński K., *Globalizm a reforma edukacji w Polsce*, Warszawa 2000.
- Kapuściński R., *Poczwórna dyktatura Lapidarium*, „Gazeta Wyborcza” z 11 lipca 2002.
- Kozielecki J., *Transgresyjna koncepcja człowieka*, „Studia Filozoficzna” 1984, nr 4.
- Kozłowski S., *Koncepcje ekorozwoju w warunkach Polski*, „Nauka Polska” 1989, nr 6.
- Kwaśniewski K., *Tożsamość społeczna i kulturowa*, „Studia Socjologiczne” 1986, nr 3.
- Kwieciński Z., *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*, w: *Tropy – ślady – próby*, Poznań-Olsztyn 2000.
- Lapassade G., *L'ethnosociologie*, Paris, Meridiens, Klincksieck 1991.
- Malinowski A., *Wstęp do antropologii i ekologii człowieka*, Łódź 1999.
- Maritain J., *Humanizm integralny*, Londyn 1980.
- McMichael P., *Globalizacja: mity i realia*, w: *Socjologia wsi w Ameryce Północnej*, red. K. Gorlach, Toruń 1998.
- Melosik Z., *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994.
- Michałowski S., *Współpraca ekologiczna w Europie*, Warszawa 1990.

- Morawski W., *Globalizacja: wyzwania i problemy*, w: *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, red. M. Marody, Warszawa 2002.
- Naisbitt J., *Megatrendy*, Poznań 1997.
- Obuchowski K., *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań 1995.
- Ostrowski M., *Bioarchitektura. Człowiek – przestrzeń*, Szczecin 1990.
- Pike G., Selby D., *Global education. Controversial issues in the curriculum*, Oxford 1986.
- Robertson R., Chirco R., *Humanity globalization world-wide religions resurgence: A theoretical exploration*, Culture and Societe 1985, nr 3.
- Robertson R., *Globalization: social theory and global culture*, London 1992.
- Rutkowiak J., *Pulsacyjne kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji*, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995.
- Schnaiberg A., *The Environment: From Surplus to Scarcity*, New York 1980.
- Sztompka P., *Teoria i wyjaśnienie. Z metodologicznych problemów socjologii*, Warszawa 1973.
- Świętochowska U., *Systemowe rozwiązania w zakresie zapobiegania i ograniczania patologii społecznej*, Gdańsk 1995.
- Toffler A., *Ekospazm*, Warszawa 1977.
- Toffler A., *Szok przyszłości*, Warszawa 1975.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Toruń 1988.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Toruń 1988.
- Woźniak R. B., *Socjoglobalistyka*, Szczecin 2009.
- Woźniak R. B., *Socjoglobalistyka. Problemy i kontrowersje*, Koszalin 2007.
- Woźniak R. B., *Sozoglobalistyka morska/Marine sozoglobalistics*, w: *Roczniki Socjologii Morskiej*, vol. XVII, Gdańsk-Szczecin 2006.
- Woźniak R. B., *Spółeczność lokalna bezrobotnych*, Szczecin-Koszalin 1995.
- Woźniak R. B., *Spółeczność miasta portowego w procesie przemian*, Szczecin 1991.
- Woźniak R. B., *U podstaw socjoglobalistyki. Koncepcje i zagrożenia*, Szczecin 2009.
- Woźniak R. B., *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych. Ku społeczeństwu otwartej edukacji*, Szczecin 2002.
- Woźniak R. B. (red.), *Wybrane aspekty ekologii i sozologii społecznej*, w: *Ekologia i jej transkulturowe aspekty*, Gorzów Wielkopolski-Barlinek 1995.
- Wódz J. (red.), *Problemy metodologiczne badań procesów planowych i żywiołowych w mieście*, Katowice 1990.
- Wódz J. (red.), *Przestrzeń znacząca*, Katowice 1989.
- Zacher L. W., *Globalne problemy współczesności*, Lublin 1992.

Robert B. Woźniak

Socjologiczne i pedagogiczne problemy globoedukacji

Głównym celem artykułu jest ukazanie problemów wokół pojęcia globalizacji i globoedukacji oraz dylematów edukacji. Ważnym jest aby kwestie edukacji znać zarówno z przeszłości i widzieć w teraźniejszości oraz myśleć o przyszłości, aby wizja ta towarzyszyła wszystkim formom globoedukacji i życia społecznego.

Szersze otwarcie teoretyczne otworzył model globopedagogiki i globoedukacji Roberta Woźniaka, wprowadzany do szkół i innych instytucji (np. do prywatnych i publicznych szkół i przedszkoli). Aktualnie system oświatowy ma kłopoty z podmiotowością, a także z globalizacją, manipulacją i neoliberalizacją, jak i zjawiskami kompatybilności lokalnych i europejskich systemów edukacyjnych (znajomość języków, operowanie urządzeniami elektronicznymi, porozumiewa nie się i inne). Kłopoty te pochłonęła globalizacja edukacji, bądź nada nową pozycję.

Wirtualność staje się nie tylko kategorią, jest zarazem hiperaktualna w określonym miejscu, szkoły czy też laboratorium, stanowiąc bezprecedensowy skok cywilizacyjny. Czasy przełomu wyznaczają nowy model szkoły, zwiększając jej funkcje i odpowiedzialność. Współczesna szkoła staje się instrumentem: upodmiotowienia, humanizacji, kreatywności i demokracji.

W prezentowanym artykule przedstawiam tezy dotyczące obszaru edukacji. Pierwsza dotyczy szeroko rozumianych procesów globalizacyjnych niosących ze sobą obok korzyści ograniczenia i zagrożenia. Druga natomiast przedstawia szanse edukacji szkolnej w warunkach neoliberalizacji. Trzecia część dotyczy dylematów przedmiotu edukacji, przybliża wielowymiarowość procesów globalizacji do homogenizacji świata.

Słowa kluczowe: globalizacja, globoedukacja, poziomy i formy.

Sociological and pedagogical problems of globoeducation

The main goal of the article is to show problems around the concept of globalization and globoeducation as well as education dilemmas. It is important for education issues to be familiar both from the past and to see it in the present and to think about the future, that this vision should accompany all forms of globoeducation and social life.

The wider theoretical opening has opened the model of globo education and globoeducation of Robert Woźniak, introduced to schools and other institutions (eg to private and public schools and kindergartens). Currently, the educational system has problems with subjectivity, as well as globalization, manipulation and neoliberalization, as well as compatibility phenomena of local and European educational systems (knowledge of languages, operation of electronic devices, communication and others). These problems will be absorbed by the education's globality, or give a new position.

Virtuality becomes not only a category, it is also hyper actual in a specific place, school or laboratory, constituting an unprecedented leap of civilization. The times of breakthrough determine the new school model, increase its functions and responsibility. Contemporary school becomes an instrument of empowerment, humanization, creativity and democracy.

In the presented article, I present the thesis concerning the area of education. The first concerns broadly understood globalization processes carrying alongside the benefits of limitation and danger. The second one presents the chances of school education in the conditions of neoliberalization. The third part deals with the dilemmas of the subject of education, which approximates the multidimensionality of globalization processes to homogenize the world.

Keywords: globalization, globoeducation, levels and forms.

Translated by Robert B. Woźniak