



**POLSKA
WSPÓŁPRACA
ROZWOJOWA
RAPORT 2022**



**POLSKA
WSPÓŁPRACA
ROZWOJOWA
RAPORT 2022**

Polska współpraca rozwojowa. Raport 2022

AUTORKI:

Magdalena Kuleta-Hulboj
Katarzyna Szeniawska
Katarzyna Zalas-Kamińska

REDAKCJA:

Jan Bazyl, Magdalena Rybi-Trojanek

ISBN: 978-83-943617-9-2

PROJEKT GRAFICZNY, SKŁAD I KOREKTA:  RZECZYOBRAZKOWE

WYDAWCA:

Grupa Zagranica

© Grupa Zagranica 2022

„Polska współpraca rozwojowa. Raport 2022” jest kolejną edycją corocznego raportu monitoringowego wydawanego przez Grupę Zagranica – federację organizacji pozarządowych, które podejmują działania w zakresie współpracy rozwojowej, pomocy humanitarnej, wspierania demokracji i edukacji globalnej. Grupa prowadzi działalność rzeczniczą, pracuje na rzecz zwiększania kompetencji organizacji członkowskich w zakresie współpracy rozwojowej, a także propaguje współpracę wewnętrzną sektora w celu zwiększenia skuteczności podejmowanych działań.

KONTAKT:



Grupa Zagranica
grupa@zagranica.org.pl
www.zagranica.org.pl

Iceland 
Liechtenstein 
Norway  **Active
citizens fund**

Publikacja została wydana w ramach projektu Grupy Zagranica „Rzecznictwo praw i interesów polskich NGO zaangażowanych we współpracę rozwojową” finansowanego z dotacji programu Aktywni Obywatele – Fundusz Krajowy finansowanego przez Islandię, Liechtenstein i Norwegię w ramach Funduszy EOG.

- 1 ▶ POLSKA WSPÓŁPRACA ROZWOJOWA 2021.
NOWA PERSPEKTYWA PROGRAMOWA I NOWE WYZWANIA
W NIEPEWNYCH CZASACH** ————— 6
Katarzyna Zalas-Kamińska
- 2 ▶ KOSZTY WSPARCIA DLA OSÓB UCHODŹCZYCH
W KONTEKŚCIE WSPÓŁPRACY ROZWOJOWEJ** ————— 12
Katarzyna Szeniawska
- 3 ▶ EDUKACJA GLOBALNA W POLSCE
W OBLICZU NOWYCH WYZWAŃ** ————— 18
Magdalena Kuleta-Hulboj

WSTĘP

Prezentowany, szesnasty już raport roczny Grupy Zagranica przedstawia perspektywę organizacji pozarządowych w zakresie stanu polskiej współpracy rozwojowej.

Ze względu na dostępność danych statystycznych niniejszy raport – podobnie jak w latach ubiegłych – zawiera analizę działań i wydatków związanych z oficjalną pomocą rozwojową za rok poprzedni – 2021, choć analiza tendencji i procesów, które zachodzą w tym obszarze, do pewnego stopnia obejmuje także rok 2022.

Oprócz tradycyjnej analizy statystyk oficjalnej pomocy rozwojowej, Grupa Zagranica w swoich raportach monitoringowych stara się zwrócić szczególną uwagę na wybrane zagadnienia, poszerzając tym samym zakres dyskusji nad jakością i spójnością polityki współpracy rozwojowej w Polsce.

Raport otwiera rozdział poświęcony analizie statystyk oficjalnej pomocy rozwojowej za 2021 rok, przygotowany przez Katarzynę Zalas-Kamińską. Dodatkowo, w tegorocznej publikacji zdecydowaliśmy się skupić uwagę na pogłębieniu dwóch tematów: wsparciu udzielanemu uchodźcom i uchodźczynom w Polsce w kontekście współpracy rozwojowej (rozdział 2. autorstwa Katarzyny Szeniawskiej) oraz edukacji globalnej (rozdział 3. autorstwa Magdaleny Kulety-Hulboj). Rozdział 2. ma na celu przybliżenie metodologii ujmowania kosztów wsparcia uchodźców w ramach Oficjalnej Pomocy Rozwojowej oraz przedstawienie najnowszych danych w tym zakresie, jak również zarysowanie dyskusji na temat potencjalnych skutków tej praktyki dla współpracy rozwojowej, szczególnie w kontekście kryzysu uchodźczego wywołanego rosyjską inwazją na Ukrainę. Rozdział 3. z kolei ma na celu nakreślenie panoramy edukacji globalnej w Polsce, zdiagnozowanie jej kondycji „tu i teraz”, na podstawie dotychczasowych badań i istniejącej literatury przedmiotu.

W odniesieniu do wszystkich analizowanych zagadnień autorki starają się pokazać uwarunkowania zarówno polskie, jak i globalne lub europejskie. Rozdziały zawierają także rekomendacje Grupy Zagranica dla osób i instytucji odpowiedzialnych za wdrażanie współpracy rozwojowej, pomocy humanitarnej i edukacji globalnej w Polsce.

Podsumowanie raportu w przystępnej formie wizualnej znajduje się na stronie internetowej:

WWW.ZAGRANICA.ORG.PL/RAPORT2022

1

**POLSKA WSPÓŁPRACA
ROZWOJOWA
W ROKU 2021.**

**NOWA PERSPEKTYWA
PROGRAMOWA
I NOWE WYZWANIA
W NIEPEWNYCH CZASACH**

Katarzyna Zalas-Kamińska

Rok 2021 był dla realizacji systemu polskiej współpracy rozwojowej rokiem wyjątkowym. Stanowił pierwszy etap realizacji planu wieloletniego na lata 2021-2030 „Solidarność dla rozwoju”, którego wdrażanie rozpoczęło się w okresie wciąż trwającej pandemii COVID-19. Wsparcie w dużym stopniu zderterminowane było pomocą medyczną, ale coraz częściej też gospodarczą. Było to szczególnie istotne w świetle pojawiających się prognoz, że w następstwie pandemii około 140 milionów osób będzie zagrożonych skrajnym ubóstwem¹ oraz idących w ślad za tym apeli o zwiększenie oficjalnej pomocy rozwojowej². Kryzysy humanitarne, jak ten wywołany konfliktem zbrojnym w rejonie Górskiego Karabachu, czy w Afganistanie będący skutkiem przejścia władzy przez talibów i wycofaniem się państw zachodnich z działań pomocowych, ale też ten na polsko-białoruskim pograniczu, stały się ogromnym wyzwaniem dla zamożniejszej części świata. Nie tylko ze względu na będące ich wynikiem zagrożenia, ale też niepokoje społeczne w państwach rozwiniętych, w tym liczne apele do rządów o podejmowanie działań pomocowych dla Afgańczyków wspierających zachodnie działania prorozwojowe w swoim państwie oraz względem uchodźców i migrantów przybywających do granic UE.

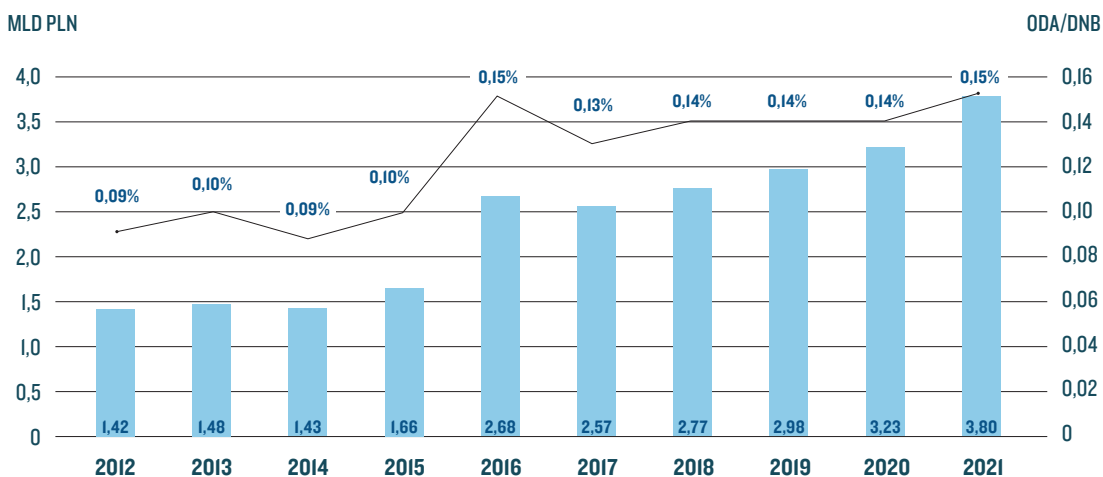
Wszystkie te wyzwania pojawiły się zanim zaczęła się inwazja rosyjska na Ukrainę – państwo, które od 2006 roku jest krajem priorytetowym polskiej współpracy rozwojowej i do którego kierowano najwięcej działań pomocowych o różnorodnej tematyce. Wojna, z oczywistych względów, przewartościowała działania względem tego państwa, doprowadziła do niespotykanej dotąd fali uchodźców uciekających przed niebezpieczeństwem utraty życia, ale też wiąże się z koniecznością wprowadzenia zmian w systemie polskiej pomocy rozwojowej w przyszłości związanej z odbudową Ukrainy. Sytuacja ta wpłynęła w 2022 roku również na aktywność pomocową Polski względem drugiego największego biorcy pomocy – Białorusi, gdzie wspierane są inicjatywy m.in. na rzecz budowania wolnych mediów i społeczeństwa obywatelskiego. Choć przez lata współpraca

była trudna, to utajnienie prowadzonych działań pomocowych, pozwalało na kontynuację wsparcia. Jednak wskutek coraz większych represji na Białorusi (jeszcze przed wojną w Ukrainie), a także sygnalizowania przez białoruskie władze wsparcia dla polityki Federacji Rosyjskiej względem Ukrainy, doprowadziły do wielu napięć, w tym określenia jednej z flagowych inicjatyw pomocowych Polski – TV Bielsat – ugrupowaniem ekstremistycznym³.

Oficjalna Pomoc Rozwojowa – ODA 2021

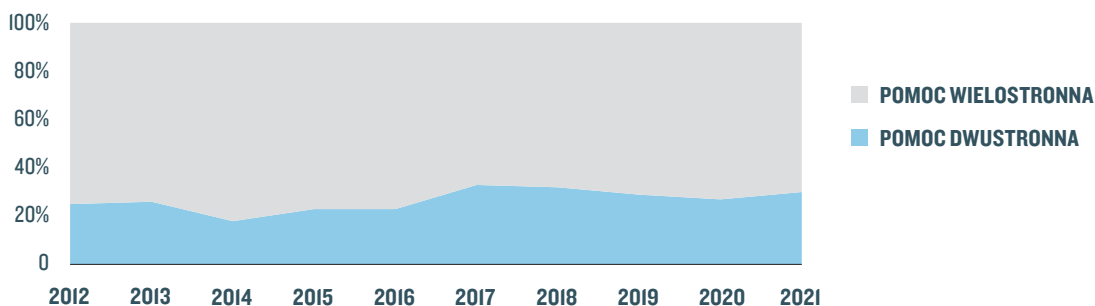
W roku 2021 polska oficjalna pomoc rozwojowa wyniosła 0,15% dochodu narodowego brutto (DNB), co stanowiło niewielki wzrost względem wskaźnika utrzymującego się na poziomie 0,14% DNB przez poprzednie trzy lata⁴. 70% z 3,8 mld PLN całkowitej ODA (ang. *Official Development Assistance*) stanowiło wsparcie kanałem wielostronnym (2,7 mld PLN), pozostała część to pomoc dwustronna (1,1 mld PLN), i w tym względzie stanowi utrzymujący się trend w systemie polskiej współpracy rozwojowej, mimo deklaracji o dążeniu do zwiększenia ODA zawartej w planie wieloletnim na lata 2021-2030. Tradycyjnie też, kanałem wielostronnym, największe środki Polska przekazała do budżetu Unii Europejskiej (ponad 2 mld PLN), duże wsparcie trafiło też na rzecz Europejskiego Funduszu Rozwoju (ponad 365 mln PLN).

W ramach działań dwustronnych znaczącą kwotę, podobnie jak w latach poprzednich, przeznaczono na stypendia i koszty kształcenia obcokrajowców w Polsce (ponad 520 mln PLN). W 2021 roku znaczącymi beneficjentami byli obywatele Białorusi (program stypendialny im. Konstantego Kalinowskiego, „Solidarni z naukowcami”, „Solidarni z Białorusią”, „Wolny Uniwersytet Białoruski”). MSZ kontynuowało działania na rzecz białoruskiego społeczeństwa również poprzez wsparcie niezależnych mediów, w tym głównie finansowanie działalności TV Bielsat – na ten cel przeznaczono 22,5 mln PLN (razem z wkładem



WYKRES I. Wielkość oficjalnej pomocy rozwojowej udzielanej przez Polskę (w miliardach złotych) i udział polskiej oficjalnej pomocy rozwojowej w krajowym dochodzie narodowym brutto (w %) w ciągu ostatnich dziesięciu lat

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych MSZ



WYKRES 2. Polska oficjalna pomoc rozwojowa: stosunek wielkości pomocy wielostronnej do dwustronnej (w %) w latach 2012-2021

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych MSZ

własnym TVP łączna kwota dofinansowania wyniosła ponad 45 mln, co jest kwotą wyższą od ubiegłorocznej, gdzie wsparcie wyniosło 14,3 mln PLN + 24,7 mln PLN). Nie jest zaskoczeniem, że – tradycyjnie już – państwa objęte inicjatywą Partnerstwa Wschodniego, do której należy również Białoruś, uzyskały największe wsparcie w ramach pomocy dwustronnej (wyniosło ono łącznie ok. 590 mln PLN).

W ramach walki z pandemią COVID-19 w 2021 roku do dwustronnej ODA wliczono darowizny szczepionek, głównie dla krajów Partnerstwa Wschodniego, w kwocie 210 mln PLN⁵, a także pomoc rzeczową związaną z epidemią COVID-19, która została uwzględniona w projekcie pomocy humanitarnej zrealizowanym przez Rządową Agencję Rezerw Strategicznych, a zawierającym też post konfliktową pomoc dla Armenii (ogólna wartość wsparcia to ponad 26 mln PLN).

W 2021 roku w ramach bilateralnej ODA uwzględniono zwiększone koszty utrzymania uchodźców w Polsce – wyniosły one 65,16 mln PLN, czyli ponad połowę więcej niż w roku poprzednim. Warto podkreślić, że wydatki te wzrosły jeszcze przed wojną w Ukrainie⁶.

Obszary tematyczne

W planie współpracy rozwojowej na rok 2021⁷ priorytety tematyczne odniesiono do wybranych przez Polskę jako priorytetowe Celów Zrównoważonego Rozwoju (CZR), co – przynajmniej na poziomie zapisów – jest odpowiedzią na rekomendacje DAC OECD (Komitetu Pomocy Rozwojowej OECD: ang. *Development Assistance Committee*) o zapewnieniu korelacji między polską polityką rozwojową a realizacją CZR. Poza tematami mającymi szczególne znaczenie dla programu Polska Pomoc, takimi jak: dobre rządzenie, polityka społeczna, rozwój przedsiębiorczości, ochrona zdrowia i edukacja, wskazano także tzw. priorytety przekrojowe. Należą do nich ochrona klimatu oraz równość szans kobiet i mężczyzn. W obu dziedzinach finansowanie podejmowanych działań nadal pozostaje na niskim poziomie (na działania klimatyczne przeznaczono w 2021 roku 14,48 mln PLN,

a na działania związane z *gender equality* – 16,65 mln PLN). W inicjatywy związane z wyrównywaniem szans kobiet i mężczyzn zaangażowane były polskie organizacje pozarządowe. Projekty prowadzone przez Caritas Polska w Gruzji miały na celu, między innymi, poprawę sytuacji społeczno-ekonomicznej kobiet (w ramach inicjatywy biznesowej polegającej na produkcji sera)⁸. Salezjański Wolontariat Misyjny, w ramach projektu, którego celem była poprawa warunków życia podopiecznych ośrodka stałej opieki w Etiopii, szczególny nacisk kładł na przystosowanie placówki dla dziewcząt, jako osób szczególnie zagrożonych wykluczeniem edukacyjnym⁹. Z kolei działająca w Nairobi fundacja HAART koncentrowała się na wsparciu kobiet ocalałych z handlu ludźmi¹⁰.

POLSKA POMOC

Priorytety tematyczne 2021-2030

- ▶ Pokój
- ▶ Równe szanse (edukacja, godna praca, przedsiębiorczość, redukcja nierówności, zrównoważone miasta)
- ▶ Zdrowie
- ▶ Klimat (czysta woda i zasoby naturalne, lasy i różnorodność biologiczna, odnawialne źródła energii)

POLSKA POMOC

Priorytetowe Cele Zrównoważonego Rozwoju

- ▶ Cel 16: Pokój, sprawiedliwość i silne instytucje
- ▶ Cel 4: Dobra jakość edukacji
- ▶ Cel 8: Wzrost gospodarczy i godna praca
- ▶ Cel 10: Mniej nierówności
- ▶ Cel 3: Dobre zdrowie i jakość życia
- ▶ Cel 6: Czysta woda i warunki sanitarne
- ▶ Cel 11: Zrównoważone miasta i społeczności
- ▶ Cel 13: Działania w dziedzinie klimatu

Kraje priorytetowe

W planie rocznym jako priorytetowe na 2021 rok określono cztery kraje PW: Białoruś, Gruzję, Mołdawię i Ukrainę, dwa kraje Bliskiego Wschodu: Liban i Palestynę, a także następujące kraje Afryki Subsaharyjskiej: Etiopię, Kenię, Senegal i Tanzanię. Tylko trzy z nich: Ukraina, Białoruś oraz Gruzja znalazły się w pierwszej dziesiątce państw z najwyższym wsparciem w ramach ODA (choć Gruzja na miejscu dziesiątym, po Bangladeszu, Wietnamie, Turcji, Iranie, Indiach, Chinach i Nigerii).

Obywatele Bangladeszu, Wietnamu, Iranu, Indii oraz Nigerii uczestniczyli w projektach edukacyjnych (stypendia i koszty kształcenia). Indie i Wietnam były też objęte programem pomocy rzeczowej w związku z pandemią COVID-19¹¹. Znaczącą kwotę dwustronnej pomocy humanitarnej (przekazanej kanałem wielostronnym) wpłacono na rzecz Unijnego Instrumentu Pomocy dla Uchodźców w Turcji – 23,5 mln PLN, choć była to kwota niższa od tej z 2020 roku (wtedy wynosiła 39 mln PLN).

W grupie państw z najwyższym wsparciem nie znalazły się trzy państwa priorytetowe: Etiopia, Senegal i Tanzania, należące do kategorii LDC (ang. *Least Developed Countries*). Tanzania, obok Kenii i Ukrainy, jest – od 2015 roku – związana z Polską umową kredytu pomocy związanej, co jest sprzeczne z rekomendacją DAC OECD dotyczącą dążenia do niewiązania pomocy dla krajów najmniej rozwiniętych.

TABELA 1. Piętnaście krajów będących największymi odbiorcami polskiej pomocy dwustronnej (kolorem oznaczono kraje priorytetowe polskiej pomocy), z pominięciem kwot skatalogowanych na regiony i grupy krajów.

L.P.	Kraj	PLN
1	Ukraina	325 056 911,67
2	Białoruś	217 267 821,34
3	Bangladesz	67 547 771,80
4	Wietnam	47 374 687,46
5	Turcja	36 201 654,54
6	Iran	27 671 373,99
7	Indie	26 693 549,15
8	Chiny	19 658 800,00
9	Nigeria	19 215 078,50
10	Gruzja	17 915 877,48
11	Egipt	13 546 127,20
12	Tunezja	13 508 926,50
13	Kenia	13 026 661,34
14	Laos	12 811 256,79
15	Filipiny	11 555 979,25

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych dostarczonych przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych.

Sektor pozarządowy w Polskiej Pomocy

Po przerwie w 2020 roku¹², spowodowanej pandemią COVID-19, powróciły konkursy dla sektora pozarządowego takie, jak „Polska Pomoc Rozwojowa”, „Zapewnienie wkładów własnych na realizację projektów humanitarnych w krajach Bliskiego Wschodu i Afryki, finansowanych ze źródeł innych niż budżet RP”, a także „Edukacja Globalna”¹³.

Koszty dofinansowanych projektów rozwojowych na rzecz Białorusi, Etiopii, Gruzji, Kenii, Libanu, Mołdawii, Palestyny, Senegalu, Tanzanii i Ukrainy wyniosły niecałe 25 mln PLN. W działania włączyły się tak doświadczone we współpracy rozwojowej organizacje jak, m.in.: Polska Akcja Humanitarna, Polskie Centrum Pomocy Międzynarodowej, Salezjański Wolontariat Misyjny – Młodzi Światu, Caritas Polska, Fundacja Pomocy Humanitarnej Redemptoris Missio, ale również te funkcjonujące dużo krócej, jak: Fundacja Pro Spe, Fundacja Wspierania Więzi Lokalnych, Fundacja HAART Polska, czy Fundacja Fenicja im. Świętego Charbela.

NGOs prowadziły także działania z zakresu pomocy humanitarnej, które zrealizowano w Armenii, Azerbejdżanie, Iraku, Jemenie, Jordanii, Kamerunie, Libanie, Palestynie i Sudanie Południowym. Przeznaczono na nie ponad 9 mln PLN, a projekty przeprowadziły: PAH, PCPM, PMM, Caritas Polska, Fundacja Pomocy Międzynarodowej Redemptoris Missio, Instytut Pracy i Edukacji, Fundacja ADRA Polska, Salezjańska Fundacja Misyjna „Don Bosco”. Z wsparcia Kancelarii Prezesa Rady Ministrów na pomoc humanitarną skorzystała Fundacja Przyjaciół Misji (działająca do 2021 roku pod nazwą: Fundacja Ojca Werenfrieda), która prowadziła działania w Libanie. Dofinansowanie wkładów własnych na realizację projektów humanitarnych wyniosło ponad 400 tys. PLN i dotyczyło projektów w Libanie, Somalii oraz Sudanie Południowym.

Edukacja globalna uzyskała wsparcie na poziomie zaledwie 230 tys. PLN. W konkursie na finansowanie projektów będących częścią inicjatyw współfinansowanych ze źródeł innych niż budżet RP, czyli na tzw. wkład własny, wsparcie otrzymało pięć projektów, prowadzonych przez: Centrum Edukacji Obywatelskiej, Fundację HumanDoc, Fundację Kupuj Odpowiedzialnie oraz Polskie Stowarzyszenie Sprawiedliwego Handlu. Jest to duża zmiana, bo o ile w 2020 roku nie przeprowadzono konkursu (z powodu pandemii), to na jego wcześniejsze edycje (m.in. na regranting prowadzony przez Fundację Edukacja Dla Demokracji) przeznaczano ponad milion złotych¹⁴. Warto podkreślić, że w 2022 roku MSZ nie wyłoniło projektów do finansowania. Aktualna jest natomiast deklaracja resortu w sprawie przygotowania dokumentu operacyjno-strategicznego, który ma usystematyzować dotychczasowe działania w obszarze edukacji globalnej, jak również nakreślić plan ich realizacji w kolejnych latach.

Łączny udział NGOs w bilateralnej ODA wyniósł 80,34 mln PLN. Warto jednak zauważyć, że w kwocie tej ujęto wsparcie dla fundacji skarbu państwa, jaką

jest Fundacja Solidarności Międzynarodowej¹⁵, które pochłonęło około 36% tej kwoty (29,59 mln PLN) i było wyższe o ponad 2 mln PLN względem roku poprzedniego. Faktyczny udział społeczeństwa obywatelskiego w pomocy dwustronnej wyniósł więc kilka procent, co jest jednym z najniższych wskaźników wsparcia tego sektora, jeśli porównać go do innych płatników ODA¹⁶. Należy również pamiętać, że tą samą procedurą konkursową objęte są jednostki samorządu terytorialnego, szkoły wyższe oraz jednostki badawczo-rozwojowe (w 2021 roku projekty zgłosiły m.in. gmina Tarczyn i Katolicki Uniwersytet Lubelski im. Jana Pawła II).

Choć środowisko pozarządowe pozytywnie ocenia wdrożenie koncepcji projektów modułowych¹⁷, uruchomienie konkursów na wkłady własne, czy włączenie partnerów w proces konsultacji rocznych planów współpracy rozwojowej, to nadal podkreśla brak znaczących działań mających na celu włączanie społeczeństwa obywatelskiego w system polskiej współpracy rozwojowej. Organizacje pozarządowe, w tym te zrzeszone w Grupie Zagranica, postulują:

1. Zwiększenie bilateralnej ODA (w ramach dojścia do 0,33% DNB całkowitej ODA do roku 2030), w szczególności zwiększenie udziału NGOs w realizacji zadań publicznych z zakresu współpracy rozwojowej, m. in. w ramach istniejących konkursów grantowych (Polska Pomoc, Edukacja Globalna, Wolontariat, Pomoc Humanitarna).
2. Przejście od projektów modułowych do wieloletnich planów współpracy z NGOs, finansujących długoterminowe programy/projekty w zakresie współpracy rozwojowej i pomocy humanitarnej; w obecnym jednorocznym reżimie finansowania. Przyspieszenie terminów ogłaszania i rozstrzygnięcia poszczególnych konkursów.
3. Wsparcie instytucjonalne organizacji NGOs (ang. *core funding*), w tym wsparcie sektora pozarządowego w pozyskiwaniu środków finansowych z budżetu UE i innych grantodawców instytucjonalnych.
4. Opracowanie tematycznych/geograficznych dokumentów strategicznych i kluczowych obszarów WR (strategie dot. największych biorców polskiej ODA, edukacja globalna), z uwzględnieniem szerokiej konsultacji z partnerami społecznymi¹⁸.

Sektor prywatny w Polskiej Pomocy

W programie na lata 2021-2030 założono zwiększenie udziału sektora prywatnego w działaniach na rzecz współpracy rozwojowej. Poprzedzone było ono wieloletnią dyskusją o tego typu zagranicznej aktywności świata biznesu. Rekomendacje w tej kwestii pojawiły się również ze strony sektora pozarządowego, w tym Grupy Zagranica¹⁹.

W 2021 roku kontynuowano uruchomiony rok wcześniej Polish Challenge Fund, finansowany przez MSZ, realizowany przez UNDP Regional Hub, a skierowany do przedsiębiorstw oraz instytucji

naukowo-badawczych. W 2021 roku kosztował on 2 mln PLN i był realizowany w Gruzji, Mołdawii i Ukrainie.

W Gruzji dotyczył wdrażania systemu kontroli ruchu drogowego, w Mołdawii – bio-oczyszczalni ścieków, a w Ukrainie – systemu grzewczego i pozyskiwania danych środowiskowych z różnych źródeł²⁰.

Wyzwania (3P)

POWIĘKSZANIE

Polska, podobnie zresztą jak inne państwa wysokorozwinięte, podtrzymuje deklarację o dążeniu do zwiększania nakładów finansowych na współpracę rozwojową, tak by w 2030 roku osiągnąć poziom 0,33% DNB. Mimo pandemii, Polska nie zmniejszyła ODA, jak w roku 2020 zrobiły to m.in. Grecja i Republika Czeska, ale też znacząco jej nie zwiększyła, co miało miejsce w przypadku Słowacji i Łotwy. Choć wkład Polski utrzymuje się na stabilnie niskim poziomie, to wraz z realizacją nowego programu istotą jest nie samo zwiększanie wolumenu pomocy, ale przeznaczenie wygospodarowanych środków. Przykład Francji pokazuje, że zwiększanie ODA może przyczynić się do wzrostu pozycji w statystykach, ale – jak podkreślają przedstawiciele europejskiego sektora pozarządowego – jeśli jest ona ukierunkowana na pomoc w formie pożyczek, a nie dotacji, to może obniżyć efektywność działań pomocowych. Dyskusyjność raportowania jako ODA kosztów umarzania długów, podobnie jak kosztów utrzymania uchodźców czy kosztów stypendiów i kształcenia w kraju dawcy, też będzie tu kwestią kluczową²¹.

Polska prowadzi rozmowy o pomocy związanej m.in. z Wietnamem i Senegalem, uznając tego rodzaju pomoc za alternatywny instrument pomocowy i sposób zwiększania ODA. W 2021 roku Polska umorzyła dług Somalii na 6,84 mln PLN. Stypendia i koszty kształcenia w Polsce stały się dominującym obszarem polskiej pomocy dwustronnej. Wzrost nakładów na utrzymanie uchodźców w Polsce miał miejsce przed inwazją Rosji na Ukrainę, a więc jeszcze przed falą uchodźczą z 2022 roku. Pozwala to przypuszczać, że środki na ten cel ulegną zwiększeniu. W stosunku do deklarowanego wzrostu nakładów, działania te nie objęły w 2021 roku dużych kwot, ale mogą stać się sygnałem alarmowym dla kolejnych lat realizacji planu wieloletniego.

PLANOWANIE

Niezbędne jest opracowanie planu zwiększenia ODA, zawierającego przede wszystkim koncepcję zwiększenia pomocy dwustronnej. Określać powinien on zakres działań strategicznych pod względem geograficznym i tematycznym, uwzględniający przede wszystkim: potrzeby krajów partnerskich, możliwości ich realizacji przez polskie podmioty, wybrane przez Polskę CRZ, a także tzw. priorytety przekrojowe (*gender*, klimat). Niezwykle istotne będą tu również: realizacja deklaracji MSZ dotyczącej tworzenia

strategii współpracy rozwojowej dla poszczególnych państw priorytetowych, zarys koncepcji systemu angażowania podmiotów wdrażających działania rozwojowe (w tym stworzenie strategii współpracy z tymi podmiotami) oraz plan powołania agencji rozwojowej²². Uzasadnieniem planowania, szczególnie w długofalowych i kosztownych obszarach tematycznych, jak stypendia czy wspieranie niezależnych mediów, powinny być wyniki ewaluacji dotychczasowych działań wskazujące zasadność ich kontynuowania.

PARTNERSTWO

Dla powodzenia programu Polska Pomoc kluczowe będzie szeroko rozumiane partnerstwo, zarówno w ramach jednostek administracji publicznej (rządowej i samorządowej), jak i w dialogu z NGOs, sektorem prywatnym oraz podmiotami zajmującymi się edukacją. Analiza dotychczasowych doświadczeń wszystkich partnerów w realizacji działań z zakresu współpracy rozwojowej oraz otwartość na ich dalszy udział w programowaniu, mogą okazać się wiodące dla wypełniania przez Polskę jej deklaracji i zobowiązań oraz cenne w przypadku przejęcia koordynacji programu Polska Pomoc przez agencję rozwojową.

Warto zauważyć, że to polskie organizacje pozarządowe zaangażowane są w inicjatywy związane z wyrównywaniem szans kobiet i mężczyzn. Ich dalsza praca może przyczynić się do zwiększenia stopnia realizacji tematów przekrojowych. Potencjał NGOs może okazać się przydatny również przy zwiększaniu działań rozwojowych w państwach LDC. Doświadczenie w prowadzeniu projektów w trzech państwach priorytetowych polskiej pomocy należących do tej kategorii (Etiopii, Senegalu i Tanzanii), finansowanych zresztą przez MSZ, mają przecież takie polskie NGOs, jak: PCPM, Kiabakari, Stowarzyszenie Misji Afrykańskich – Centrum Charytatywno – Wolontariackie „SOLIDARNI”, Chrześcijańska Służba Charytatywna, Fundacja Pomocy Humanitarnej Redemptoris Missio, czy Salezjański Wolontariat Misyjny Młodzi Światu. Ich zaangażowanie w realizację programu Wolontariat – Polska Pomoc (na razie wstrzymanego), czy projektów z zakresu edukacji globalnej pozwalają dotrzeć z pomocową narracją do Polaków/Europejczyków, ale też przedstawicieli państw-biorców.

Z punktu widzenia realizacji programu Polska Pomoc korzystna jest również aktywność polskich NGOs w europejskim środowisku pozarządowym. Europejska sieć CONCORD wskazuje tendencje we współpracy rozwojowej w innych państwach, podkreślając zarówno dobre praktyki, jak i rosnące zagrożenia. Państwa mogą bezkosztowo korzystać z tych analiz i rekomendacji.

Nowe możliwości pojawiają się też wraz z włączeniem sektora prywatnego we współpracę rozwojową: rozszerzanie partnerstwa publiczno-prywatnego, zwiększenie konkurencyjności w przetargach międzynarodowych organizacji pomocowych, ale też partnerstwo na poziomie NGOs – sektor prywatny (co było, m.in., celem Międzynarodowych Targów Pomocy Humanitarnej 2019). Choć udział sektora prywatnego w działaniach pomocowych budził wiele obaw i kontrowersji, m.in. w środowisku polskiego sektora pozarządowego, to pomocowa rzeczywistość oraz chęć udziału przedsiębiorstw w ulepszaniu tej rzeczywistości, zmieniła nieco to podejście. Tym bardziej, że założycielami niektórych NGOs są przedsiębiorcy, jak w przypadku realizującej projekty pomocowe ze źródeł rządowych Fundacji Ekonomicznej Polska-Afryka Wschodnia.

Niestabilność w kilku miejscach świata jednocześnie, zwiększająca się liczba osób zagrożonych ubóstwem i potrzebujących pomocy humanitarnej, skutki zmian klimatycznych i prognozy dotyczące migracji, rosnąca świadomość kobiet przy niewielkim zakresie działań na rzecz równości (wydarzenia w Iranie we wrześniu 2022 roku), a nawet podziały wewnątrz Unii Europejskiej, przy jednocześnie rosnącej roli Chin w pomocy rozwojowej – to nieustannie wydłużająca się lista potencjalnych wyzwań, mogących przełożyć się na niestabilność i zmiany we współpracy rozwojowej. Wymaga to ze strony darczyńców jedności i solidarności, o których mówi się coraz więcej, a o które jest coraz trudniej (inicjatywa Team Europe ma być na to lekarstwem, ale ze względu na krótki okres jej trwania, trudno na razie o znaczące efekty). W świetle deklaracji, że głównym celem polityki rozwojowej UE jest dążenie do likwidacji ubóstwa²³, warto zwrócić uwagę, że rok 2020 był pierwszym, w którym – po ponad dwóch dekadach – wzrosła globalna stopa ubóstwa. Doszło też do kilkuletniej straty w dążeniach do jego wyeliminowania²⁴. Prognozy te nie uwzględniały wojny w Ukrainie oraz idących za nią kryzysów: uchodźczego, gospodarczego i w zakresie bezpieczeństwa, które z pewnością nie pozostaną bez wpływu nie tylko na wysokość pomocy, ale przede wszystkim na jej jakość. W przypadku Polski znacząco dotkną też priorytetowych państw programu Polska Pomoc: Gruzji i Mołdawii.

AUTORKA:

Katarzyna Zalas-Kamińska – dr nauk społecznych, Zakład Badań nad Konfliktami i Przemocą Polityczną na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Wrocławskiego, członkini Rady Programowej Współpracy Rozwojowej 2020-2024.

2

KOSZTY WSPARCIA DLA OSÓB UCHODźCZYCH W KONTEKŚCIE WSPÓŁPRACY ROZWOJOWEJ

Katarzyna Szeniawska

Wstęp

Oficjalna Pomoc Rozwojowa (ang. *Official Development Assistance* – ODA) to środki przekazywane przez rządy na działania w ramach współpracy rozwojowej, mające na celu wsparcie rozwoju gospodarczego i dobrobytu w krajach rozwijających się²⁵. Wytyczne dotyczące wyliczania i raportowania ODA określone są przez Komitet Pomocy Rozwojowej (ang. *Development Assistance Committee* – DAC) w Organizacji na Rzecz Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (ang. *Organisation for Economic Co-operation and Development* – OECD). OECD DAC co roku zbiera i publikuje informacje na temat wysokości ODA w krajach członkowskich i wśród innych krajów i instytucji donatorów.

Kraje Unii Europejskiej (UE) zobowiązały się do kolektywnego przekazywania min. 0,7% DNB na ODA, potwierdzając to zobowiązanie w 2015 roku²⁶. Wcześniej uzgodniono cel 0,33% DNB w przypadku „nowych” krajów członkowskich UE. W roku 2021 jedynie 4 kraje osiągnęły ten cel²⁷. Niewywiązywanie się przez rządy z obietnic dotyczących wysokości wsparcia dla krajów Południa nie pociąga za sobą konsekwencji prawnych dla rządów, ale jest krytykowane przez polityków, organizacje pozarządowe i międzynarodowe, wpływając na wizerunek kraju. Wieloletni Program Współpracy Rozwojowej na lata 2021-2030 „Solidarność dla rozwoju” potwierdza zobowiązanie Polski do osiągnięcia ODA w wysokości 0,33% DNB do 2030 roku. W 2021 roku ODA Polski wyniosła 3,8 mld PLN, co odpowiadało 0,15% DNB, notując nieznaczny wzrost względem poprzedniego roku²⁸.

Niektóre z kosztów wsparcia uchodźców w krajach donatorach (ang. *In-Donor Refugee Costs* – IDRC) można, zgodnie z metodologią OECD, zaliczać do ODA. Podejście to jest krytykowane, szczególnie przez organizacje pozarządowe, jako niespójne z celami współpracy rozwojowej, potencjalnie zagrażające wysokości środków przekazywanych na działania współpracy rozwojowej w krajach Południa oraz sztucznie „pompujące” wysokość udzielanej przez kraj pomocy rozwojowej.

Opracowanie to ma na celu przybliżenie metodologii ujmowania kosztów wsparcia uchodźców w ODA oraz najnowszych danych w tym zakresie, jak również zarysowanie dyskusji na temat potencjalnych skutków tej praktyki dla działań współpracy rozwojowej, szczególnie w kontekście kryzysu uchodźczego wywołanego rosyjską inwazją na Ukrainę.

Koszty wsparcia uchodźców w ODA

Niektóre koszty wsparcia uchodźców w krajach donatorach mogą być zaliczane do ODA, zgodnie z wytycznymi OECD DAC. Na potrzeby raportowania do OECD koszty te są szacowane (a nie podawane na podstawie realnych kosztów) przy użyciu zasad opisanych w wytycznych OECD, według których wydatki, które można uwzględnić w ODA, muszą spełniać następujące warunki²⁹:

- ▶ Dotyczyć wsparcia uchodźców w szerokim rozumieniu³⁰, osób ze statusem uchodźcy, objętych ochroną tymczasową lub osób ubiegających się o ten status, przy czym w przypadku odrzucenia wniosku, kosztów wsparcia dla danej osoby po wydaniu tej decyzji nie powinno się uwzględniać w ODA;
- ▶ Dotyczyć wsparcia osób pochodzących z państw znajdujących się liście krajów kwalifikujących się do otrzymywania pomocy OECD DAC³¹;
- ▶ Obejmować koszty czasowego wsparcia do 12 miesięcy, liczonych od otrzymania potwierdzenia złożenia przez osobę wniosku o status uchodźcy lub przekroczenia granicy kraju donatora w przypadku osób w procesie relokacji;
- ▶ Obejmować działania wskazane przez wytyczne, w tym szczególnie:
 - bezpośrednie wsparcie związane z żywnieniem, tymczasowym zakwaterowaniem i szkoleniem (w tym edukacja pierwszego i drugiego stopnia oraz szkolenia językowe);
 - wsparcie psycho-społeczne, porady prawne związane z ubieganiem się o status uchodźcy, podstawowe świadczenia zdrowotne oraz ‘kieszonkowe’ na zaspokojenie podstawowych potrzeb;
 - koszty dobrowolnego powrotu osoby do kraju pochodzenia w ciągu pierwszych 12 miesięcy;
 - koszty administracyjne związane bezpośrednio z realizacją wsparcia.

Do ODA nie powinny być zaliczane działania służące wprowadzeniu osób na rynek pracy donora, w tym edukacja zawodowa i programy skierowane na znalezienie pracy. Nie kwalifikują się też m.in. koszty obsługi wniosków o status uchodźcy, koszty przymusowego powrotu do kraju pochodzenia ani koszty związane z patrolowaniem granic.

Warto zaznaczyć, że w praktyce podejście do raportowania tych kosztów opiera się na metodologiach wypracowanych przez donatorów, często różniących się w niektórych elementach. Niektóre kraje donatorzy przyznają również, że nie są w stanie zagwarantować całkowitej realizacji wytycznych OECD, np. w kontekście ujmowania kosztów osób z doświadczeniem uchodźczym jedynie przez 12 miesięcy³².

Dyskusja na temat kosztów wsparcia uchodźców w ODA

Kwestia uwzględniania kosztów wsparcia uchodźców w ODA od lat budzi kontrowersje. Dyskusja na ten temat zintensyfikowała się, kiedy okazało się, że w 2015 roku koszty te znacząco wzrosły w raportach niektórych z krajów UE w związku z gwałtownym wzrostem liczby uchodźców z Syrii przybywających do Europy. Podczas Spotkania Wysokiego Szczebla DAC w 2016 roku, uczestnicy zwrócili uwagę na niespójności w podejściu różnych donatorów oraz wpływ, jaki to może mieć na postrzeganie rzetelności metodologii ODA³³. Organizacje pozarządowe również zwróciły uwagę na ten problem. Jesienią 2017 roku DAC uzgodnił dokument wyjaśniający szczegółowe zasady z tym zakresie³⁴.

CONCORD, europejska platforma organizacji pozarządowych zajmujących się współpracą rozwojową, od lat zalicza koszty wsparcia uchodźców w krajach donatorów do tzw. „pompowanej pomocy” (ang. *inflated aid*), a więc do kategorii niesłusznie, zdaniem organizacji, powiększającej wysokość raportowanej przez kraje ODA.

Do podstawowych argumentów przeciw tej praktyce należą:

- ▶ **Niespójność z celami współpracy rozwojowej.** Krytycy podejścia argumentują, że celem współpracy rozwojowej jest, zgodnie z definicją OECD, wsparcie rozwoju gospodarczego i dobrobytu w krajach rozwijających się. Wsparcie udzielane osobom w kryzysie uchodźstwa na terenie krajów wysokorozwiniętych jest niewątpliwie obowiązkiem moralnym i prawnym tych krajów, ale nie przyczynia się do rozwoju krajów pochodzenia tych osób. Środki wydatkowane są na terenie kraju donatora, wspierając jego gospodarkę, a nie gospodarki krajów Południa.
- ▶ **Wprowadzanie w błąd na temat realnej wysokości ODA.** Wysokie koszty wsparcia uchodźców w kraju donatora mogą przyczynić się do wysokiej całościowej sumy ODA i stworzyć wrażenie, że kraj ten przekazuje wysokie sumy na współpracę rozwojową w krajach Globalnego Południa. Bez jasnej komunikacji na temat udziału w tej sumie wydatków ponoszonych na terenie kraju donatora (w tym kosztu wsparcia uchodźców), może to wprowadzać opinię publiczną w błąd.
- ▶ **Obniżanie środków dostępnych na działania w ramach współpracy rozwojowej w krajach Globalnego Południa.** Kryzys migracyjny w 2015 roku spowodował znaczny wzrost kosztów wsparcia uchodźców raportowanych w ramach ODA w niektórych krajach UE. W niektórych państwach odbyło się to kosztem budżetów na działania w zakresie współpracy rozwojowej, zmniejszając ich wysokość. Podobne obawy podnoszone są w kontekście obecnego kryzysu uchodźczego związanego z wojną w Ukrainie³⁵, a reakcje niektórych donatorów zdają się je potwierdzać, co jest omówione w następnej sekcji.
- ▶ **Rozbieżności w praktykach krajów donatorów, jeśli chodzi o raportowanie tej kategorii.** Mimo opublikowania przez DAC w 2017 roku wyjaśnień dotyczących sposobu raportowania kosztów wsparcia uchodźców w ODA, nadal istnieją znaczące różnice w podejściu donatorów do tego tematu, które wpływają na ogólną rzetelność i porównywalność raportów dotyczących wysokości ODA. Przykładem może być Australia, która nie uwzględnia kosztów wsparcia uchodźców w ODA³⁶. W 2013 roku Polska również nie wliczała tych kosztów do ODA, a w roku 2014 wliczyła jedynie koszty związane z programem dobrowolnych powrotów³⁷.
- ▶ **Niesłuszne uwzględnienie kosztów powrotu uchodźców do kraju pochodzenia z kraju donatora.** Według organizacji pozarządowych krytykujących to podejście, koszty dobrowolnego powrotu uchodźców z kraju donatora – obecnie

zaliczane do ODA – są elementem polityki migracyjnej, a nie rozwojowej i nie powinny w związku z tym być traktowane jako pomoc rozwojowa czy humanitarna. Zdaniem tych organizacji tylko powroty uchodźców z innych krajów Południa powinny móc być zaliczane do ODA³⁸.

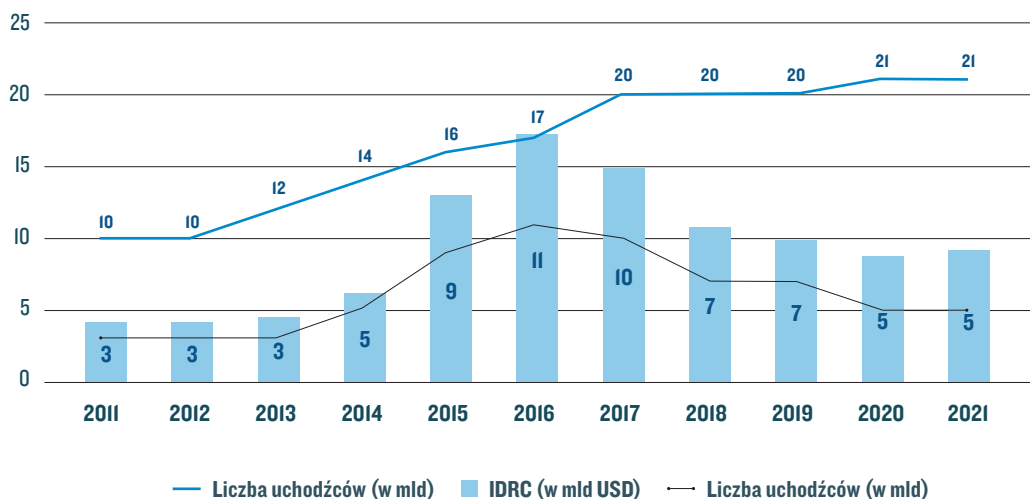
Do argumentów przedstawianych przez zwolenników tej praktyki należą między innymi:

- ▶ **Charakter działania spójny z podejściem pomocy humanitarnej.** Wsparcie finansowe organizacji działających na rzecz uchodźców takich, jak UNHCR oraz wsparcie uchodźców w krajach Południa są traktowane jak pomoc humanitarna i zaliczane do ODA, co nie budzi kontrowersji. Zdaniem zwolenników ujmowania IDRC w ODA, spójne logicznie jest umożliwienie wsparcia dla uchodźców pochodzących z krajów otrzymujących pomoc OECD DAC niezależnie od tego, gdzie te osoby przebywają³⁹.
- ▶ **Wsparcie krajów Globalnego Południa poprzez „odciążenie” ich w obliczu kryzysu humanitarnego.** Udzielanie wsparcia uchodźcom na terenie kraju donatora sprawia, że kraj pochodzenia, znajdujący się najczęściej w kryzysie humanitarnym, ani sąsiadujące z nim kraje rozwijające się nie muszą ponosić finansowych ani operacyjnych kosztów wsparcia dla tych osób.

Trendy w kosztach wsparcia uchodźców w ODA

W 2015 roku, kiedy dyskusja nt. IDRC zintensyfikowała się, 10 krajów spośród OECD DAC zaraportowało wsparcie dla uchodźców na poziomie 10-34% całej wartości ODA. Siedem krajów zdecydowało się użyć środków z budżetu ODA na wsparcie uchodźców, redukując wsparcie dla innych programów. 13 krajów zaliczyło do ODA wydatki na wsparcie uchodźców poniesione przez inne ministerstwa, co mogło mieć wpływ na ich wydatki na ODA oraz ogólną wartość ODA⁴⁰. W 2016 roku koszty wsparcia dla uchodźców stanowiły 11% całej ODA przekazanej przez kraje DAC. W następnych latach koszty te, oraz ich udział w ODA, były już znacząco mniejsze, co przynajmniej częściowo mogło wynikać z przyjęcia nowych wytycznych przez OECD DAC.

W 2021 roku 9,3 mld USD kosztów wsparcia uchodźców w kraju donatora zostało raportowanych przez kraje DAC, co stanowiło 5,2% całej przekazanej przez nich ODA. W UE było to odpowiednio 4,5 mld EUR i 6,9%. Stanowi to niewielki spadek względem roku 2020. Niemcy i Francja wydały na ten cel największą kwotę (w wartościach bezwzględnych) – odpowiednio 2,7 mld i 1,1 mld USD. Dla Niemiec stanowiło to 8,2% całej ODA w tym roku. Poza UE, Wielka Brytania i Stany Zjednoczone również zaraportowały wysokie kwoty w tej kategorii. W Belgii, Szwajcarii i Włoszech koszty te stanowiły ponad 9% całej wartości ODA, a w Islandii aż 12%. Grecja zaraportowała w tej kategorii w 2021 roku znacząco mniej



WYKRES I. Trendy w kosztach wsparcia uchodźców w krajach donatorach (IDRC) w kontekście ODA.

Źródło: Dane OECD i UNHCR, za: Donor Tracker Insights, 2022.

	IDRC w 2021 roku (w mln USD)	IDRC w 2021 roku (% ODA)	Średnie koszty roczne per capita (w USD)	Szacowane dodatkowe IDRC w 2022 roku (w mln USD rocznie)	
				Niskie	Wysokie
Dania	52	2%	14 639	1 462	3 660
Francja	1151	7%	8 097	462	810
Niemcy	2 690	9%	14 639	4 685	8 783
Włochy	556	9%	11 445	424	1 030
Holandia	410	8%	3 5141	808	5 271
Norwegia	52	1%	14 431	433	1 443
Hiszpania	223	7%	1145	789	883
Szwecja	88	1%	38 107	2 896	8 079
Wielka Brytania	1 235	8%	19 572	499	979

TABELA I. Szacowany wzrost kosztów wsparcia uchodźców w kontekście ODA.

Źródło: Donor Tracker Insights. Ukraine Crisis and Refugee Costs: Initial assessment of impacts for development assistance 2022.

	Koszty zakwaterowania i wsparcia finansowego (tzw. <i>Living costs</i>)	Edukacja pierwszego stopnia	Edukacja drugiego stopnia	Ochrona zdrowia	Suma kosztów
Polska	29 049	5 302	1 666	3 108	39 125

TABELA 2. Szacowane koszty wsparcia dla uchodźców z Ukrainy w 2022 roku w Polsce (w mln PLN).

Źródło: OECD, International Migration Outlook 2022.

niż w 2020 roku w związku z mniejszą liczbą osób ubiegających się o azyl w tym kraju⁴¹.

W 2021 roku koszty wsparcia uchodźców stanowiły tylko niewiele ponad połowę kwoty zaportowanej w szczytowym dla tej kategorii roku 2016. Istnieją jednak obawy, że kryzys uchodźczy związany z rosyjską inwazją na Ukrainę sprawi, że koszty te ponownie drastycznie wzrosną, pociągając za sobą konsekwencje dla budżetów na działania współpracy rozwojowej.

Donor Tracker Insights przeprowadziło analizę przewidywanych kosztów w 9 wybranych krajach donatorach, biorąc pod uwagę dotychczasowe średnie koszty wsparcia uchodźców na osobę oraz przewidywaną liczbę uchodźców z Ukrainy. Według analizy dodatkowe koszty wsparcia uchodźców będą ogromne, w wielu przypadkach stanowiąc wielokrotność obecnych kosztów ponoszonych przez te kraje. Center for Global Development (CGD) szacuje, że koszty wsparcia uchodźców w ODA związane z tym kryzysem mogą wynieść nawet 30 mld USD – mniej więcej tyle, ile cała pomoc dla krajów afrykańskich w 2020 roku⁴².

Obawy, że obecny kryzys uchodźczy może mieć wpływ na budżety pomocowe, zdają się już potwierdzać. Szwecja, Norwegia i Dania ogłosiły przesunięcie środków z budżetu na współpracę rozwojową na wsparcie uchodźców w kraju, redukując środki przewidziane na projekty w krajach Południa. W Niemczech środki na wsparcie uchodźców są w większości dodatkowe, ale też przewidywane są pewnie cięcia w budżecie pomocowym. We Francji środki na wsparcie uchodźców mają pochodzić z budżetów innych ministerstw, ale jest prawdopodobne, że sztucznie podniosą ogólną wysokość ODA w tym kraju, być może po raz pierwszy przekraczając cel 0,7% DNB⁴³.

CSO Reference Group, zrzeszająca wiodące organizacje pozarządowe zajmujące się współpracą rozwojową i śledzące tematy wysokości i jakości ODA, zwróciła uwagę na wiadomości dotyczące używania budżetów współpracy rozwojowej do wsparcia uchodźców w niektórych z krajów członkowskich OECD DAC. Grupa alarmuje, że praktyka ta nie powinna mieć miejsca w obliczu stale rosnących globalnych wyzwań i obecnych braków w środkach na współpracę rozwojową i pomoc humanitarną⁴⁴.

Koszty wsparcia uchodźców w kontekście pomocy rozwojowej w Polsce

W 2021 roku koszty wsparcia uchodźców w Polsce w ramach ODA wyniosły 65,2 mln PLN⁴⁵ i stanowiły 1,7% całej ODA. Jest to więcej niż w 2020 roku, kiedy koszty te wyniosły 0,8% ODA⁴⁶.

Rosyjska inwazja na Ukrainę 24 lutego 2022 roku doprowadziła do masowej ucieczki osób z Ukrainy do krajów ościennych i dalej do krajów UE. W maju 2022 roku UNHCR szacował, że z Ukrainy uciekło 5,8 miliona osób, w tym ponad 3 miliony do Polski. Do początku listopada 2022, prawie 1,5 miliona osób

z Ukrainy zarejestrowało się w systemie Ochrony Tymczasowej i innych form wsparcia⁴⁷.

We wrześniu 2022 roku koszty wsparcia osób uciekających z Ukrainy były szacowane na 8,3 mld EUR (ok. 39 mld PLN)⁴⁸. Jest to ponad dziesięć razy więcej niż cała polska ODA w 2021 roku (choć warto zaznaczyć, że kwota ta może zawierać koszty nie kwalifikujące się do ODA). Duża część tych kosztów może potencjalnie zostać uwzględniona w ODA w roku 2022, co może znacząco wpłynąć na ogólną wysokość ODA oraz proporcję między ODA a DNB. Warto zaznaczyć, że Departament Współpracy Rozwojowej w MSZ pracuje obecnie nad uzupełnieniem metodologii obliczania kosztów wsparcia uchodźców w celu zapewnienia przejrzystości i wiarygodności tych danych.

Wpływ kryzysu uchodźczego na współpracę rozwojową w Polsce już daje się odczuć. Plan Współpracy Rozwojowej na rok 2022 został zmodyfikowanych w kwietniu w odpowiedzi na kryzys wywołany przez rosyjską inwazję na Ukrainę. Przesunięto środki (7 mln PLN) z konkursu „Polska współpraca rozwojowa” do konkursu „Pomoc humanitarna” oraz zmodyfikowano opis obu konkursów. Ukraina została usunięta z listy krajów docelowych współpracy rozwojowej. W działaniach pomocy humanitarnej zmieniono regiony i kraje docelowe z Afryki, Bliskiego Wschodu i Afganistanu na Irak, Jordanię, Liban i Ukrainę. Dodano też możliwość finansowania działań na rzecz uchodźców z Ukrainy (również na terenie Polski). Temat wojny w Ukrainie i kryzysu uchodźczego w Polsce został również dodany w opisie konkursu „Edukacja Globalna”, przy czym konkurs ten został później odwołany. Poza tymi zmianami, o ponad 40 mln PLN zwiększone zostało finansowanie dla TV Bielsat. Zwiększona też została rezerwa celowa o 3 mln PLN przeznaczone na wsparcie dla Bałkanów Zachodnich⁴⁹.

W kontekście potencjalnego wpływu kosztów wsparcia uchodźców na budżet współpracy rozwojowej, warto też pamiętać o pomocy humanitarnej dla Ukrainy. Wiele krajów, w tym Polska, ogłosiło zwiększenie finansowania na ten cel. Wiele krajów robi to – lub planuje takie działania – poprzez relokację finansowania w ramach budżetów pomocowych, co zmniejszałoby pulę środków dostępnych na działania współpracy rozwojowej i pomocy humanitarnej w innych krajach. Co więcej, wzrost wydatków na obronę w wielu z głównych krajów donatorów związany z rosyjską inwazją, może dodatkowo zwiększyć presję na krajowe budżety pomocowe i ogólną wysokość środków przeznaczonych na współpracę rozwojową.

Podsumowanie i rekomendacje

Wobec już nadwyreżonych w wyniku pandemii COVID-19 budżetów krajowych, dodatkowa presja wywołana kryzysami inflacji i cen energii, kosztami wsparcia uchodźców z Ukrainy i rosnącymi wydatkami na obronność oznacza niepewne czasy dla budżetów współpracy rozwojowej. Niektóre kraje

donatorzy, jak Wielka Brytania, już wcześniej ogłosiły cięcia w ogólnej wysokości ODA. Zaliczanie – znaczących w tym roku – kosztów wsparcia uchodźców do ODA może wydawać się korzystnym dla krajów donatorów rozwiązaniem pozwalającym podtrzymać wrażenie ich hojności w kontekście pomocy rozwojowej, nawet jeśli *de facto* stanowić będzie zmniejszenie środków na ten cel. Jednak trzeba pamiętać, że globalne wyzwania – i potrzeby krajów Południa – stale rosną. Kryzys żywnościowy, szczególnie w Rogu Afryki, intensyfikujące się wraz ze zmianami klimatu katastrofy naturalne, takie jak niedawne powodzie w Pakistanie, czy nowe i przeciągające się konflikty – to tylko niektóre z problemów prowadzących do wzrostu potrzeb rozwojowych i humanitarnych w różnych regionach świata. W tym kontekście jakkolwiek redukcja pomocy rozwojowej powinna być niedopuszczalna.

W najbliższych latach ważniejsze niż kiedykolwiek będą: realizacja celów wysokości ODA, dbanie o jej jakość i alokację, jak również przejrzyste i rzetelne raportowanie. Realizacja spójności polityk na rzecz zrównoważonego rozwoju, szczególnie w kontekście polityki klimatycznej, pozostanie też kluczowym narzędziem wpływu na sytuację krajów Południa.

Rekomendacje dla Ministerstwa Spraw Zagranicznych:

- ▶ Zapewnienie, aby środki przeznaczone na zabezpieczenie podstawowych potrzeb i praw osób

uchodźczych były nowe i dodatkowe względem ODA, nie wpływając na budżety dostępne na działania współpracy rozwojowej;

- ▶ Zapewnienie przejrzystego raportowania wysokości kosztów wsparcia uchodźców w Polsce wliczonych do ODA;
- ▶ Zapewnienie wysokiej jakości mechanizmów i alokacji środków przeznaczonych na wsparcie osób uchodźczych oraz pomocy humanitarnej w kontekście wojny w Ukrainie, m.in. poprzez współpracę merytoryczną z organizacjami pozarządowymi o dużym doświadczeniu w tych obszarach;
- ▶ Jako członkowie OECD DAC, podjęcie, w ramach komitetu, prac w kierunku raportowania kosztów wsparcia uchodźców w krajach donatorach z listy kosztów poza metodologią ODA;
- ▶ Jak najszybsza realizacja celu wysokości Oficjalnej Pomocy Rozwojowej udzielanej przez Polskę na poziomie 0,33% DNB.

AUTORKA:

Katarzyna Szeniawska – od lat pracuje w sektorze pozarządowym, zajmując się przede wszystkim rzecznictwem, polityką współpracy rozwojowej i tematami finansowania dla rozwoju.

3

**EDUKACJA GLOBALNA
W POLSCE
W OBLICZU
NOWYCH WYZWAŃ**

Magdalena Kuleta-Hulboj

Wprowadzenie

Celem niniejszego rozdziału jest nakreślenie panoramy edukacji globalnej w Polsce⁵⁰, zdiagnozowanie jej kondycji „tu i teraz”, na podstawie dotychczasowych badań i istniejącej literatury przedmiotu. Moment nie jest przypadkowy: tekst powstał w przededniu przyjęcia nowej „Deklaracji Edukacji Globalnej w Europie do 2050 roku”, zwieńczającej wielomiesięczny proces międzynarodowych konsultacji zainicjowanych przez Europejską Sieć Edukacji Globalnej GENE (*Global Education Network Europe*)⁵¹.

Edukacja globalna w dokumentach międzynarodowych i światowej polityce edukacyjnej

Edukacja globalna (bądź globalna edukacja obywatelska⁵²), zyskuje rosnącą popularność i znaczenie zarówno w międzynarodowych i krajowych politykach edukacyjnych, jak i wśród badaczy i badaczek edukacji reprezentujących różne dyscypliny naukowe. Stała się jednym z priorytetów edukacyjnych na szczeblu międzynarodowym. Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju i globalnego obywatelstwa to jeden z Celów Zrównoważonego Rozwoju, zatwierdzonych do realizacji do 2030 roku przez Organizację Narodów Zjednoczonych i przyjętych przez kraje członkowskie ONZ w Agendzie 2030⁵³.

Na poziomie europejskim edukacja globalna wspierana jest zarówno przez Radę Europy za pośrednictwem Europejskiego Centrum na rzecz Współzależności i Solidarności Światowej (tzw. Centrum Północ-Południe), którego jednym z obszarów priorytetowych jest właśnie edukacja globalna; jak i przez Unię Europejską (program DEAR – Development Education and Awareness Raising). Od ponad 20 lat na arenie europejskiej działa wspomniana GENE, zrzeszająca ponad 50 instytucji rządowych (ministerstwa, agencje i inne instytucje; w Polsce jest to Ministerstwo Spraw Zagranicznych oraz Ministerstwo Edukacji i Nauki) z ponad 25 krajów. GENE oferuje wsparcie dla krajowych instytucji w zakresie podnoszenia jakości edukacji globalnej, lobbuje na rzecz zwiększania jej dostępności i wypracowywania narodowych strategii rozwoju edukacji globalnej. Poszczególne kraje europejskie tworzą i wprowadzają takie strategie, np. Finlandia (2007), Irlandia (2007), Niemcy (2008), Austria (2009), Portugalia (2009, 2018), Czechy (2011), Hiszpania (2007), Słowacja (2012).

To właśnie GENE rozpoczęła proces tworzenia nowej „Deklaracji Edukacji Globalnej w Europie do 2050 roku”. Deklaracja zawierać będzie odnowioną definicję edukacji globalnej, podkreślenie jej znaczenia dla m.in. rozwoju umiejętności, postaw i wartości niezbędnych do radzenia sobie ze złożonością i niepewnością, w tym z wyzwaniem egzystencjalnym, jakim jest kryzys klimatyczny oraz niezbędnych do zainicjowania transformacji społecznej i ekologicznej. Ponadto znajdują się w niej konkretne zobowiązania sygnatariuszy dotyczące: tworzenia

i rozwijania krajowych polityk i strategii nakierowanych na edukację globalną; zwiększenia roli edukacji globalnej w polityce edukacyjnej, m.in. w programach nauczania; zapewnienia funduszy „współmiernie do ambicji niniejszej Deklaracji”, w tym także wieloletnich, stabilnych i przewidywalnych źródeł finansowania (GENE 2022).

Na uwagę zasługuje nie tylko ostateczna treść i forma Deklaracji, ale również partycypacyjny, inkluzywny sposób jej przygotowania. W kilkuetapowych konsultacjach brali udział różni interesariusze: przedstawicielki i przedstawiciele rządów poszczególnych krajów, władz regionalnych i lokalnych, organizacji międzynarodowych, organizacji społeczeństwa obywatelskiego, przedstawicielki i przedstawiciele młodzieży i świata nauki. Zaproszono także tzw. *critical friends* (pol.: krytycznych przyjaciół) z krajów pozaeuropejskich, których zadaniem było udzielenie informacji zwrotnej na temat pierwszych wersji deklaracji.

Rok 2022 w obszarze edukacji globalnej to nie tylko nowa Deklaracja. To również inne dokumenty międzynarodowe świadczące o rosnącym znaczeniu edukacji globalnej. Pierwszym są „Konkluzje Rady UE w sprawie transformacyjnej roli edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i globalnego obywatelstwa jako narzędzia o zasadniczym znaczeniu dla osiągnięcia celów zrównoważonego rozwoju” (Rada Unii Europejskiej 2022), drugim – rewizja Rekomendacji UNESCO z 1974 roku, nad którą prace rozpoczęły się w roku 2021, a mają zostać zakończone w listopadzie 2023 roku.

W dokumencie Rady Unii Europejskiej stwierdza się, że:

„edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju i globalnego obywatelstwa ma znaczny potencjał transformacyjny, jeśli chodzi o nasze społeczeństwa, dobrostan, gospodarki i wzorce konsumpcji, a zatem jest niezbędna do osiągnięcia bardziej zrównoważonej UE i bardziej zrównoważonego świata. [Rada Unii Europejskiej – MKH] Kładzie w związku z tym nacisk na kluczową rolę takiej edukacji w realizacji całej Agendy 2030, gdyż stanowi ona integralny element celu zrównoważonego rozwoju nr 4 i jeden z zasadniczych elementów umożliwiających osiągnięcie wszystkich pozostałych celów zrównoważonego rozwoju, a także jest siłą napędową działań w zakresie innowacji, odbudowy, odporności i transformacji” (Rada Unii Europejskiej, pkt. 5).

Rada UE nawołuje do przyspieszenia działań w zakresie wdrażania edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i globalnego obywatelstwa, rozwijania podejść strategicznych, np. opracowywania strategii na szczeblu krajowym, aktualizowania istniejących polityk (z odwołaniem do osiągnięć nauki), zwiększenia wsparcia dla różnych interesariuszy, w tym również rozwijania synergii i współpracy sektora edukacji formalnej i nieformalnej oraz ułatwiania inicjatyw międzysektorowych, pogłębiania współpracy międzynarodowej w tym obszarze (w ramach UE i z państwami trzecimi), włączania zaangażowanej młodzieży do współtworzenia polityk edukacyjnych i programów nauczania. Wzywa Komisję Europejską do dalszego i silniejszego wspierania edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i globalnego

obywatelstwa, jej promowania i monitorowania. Warto zaznaczyć, że Konkluzje zwracają uwagę na wszechstronny, kompleksowy charakter edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i globalnego obywatelstwa oraz na integrację obu tych podejść edukacyjnych, dzięki czemu mogą one przyczynić się do rozwijania „przekrojowych kompetencji kluczowych”⁵⁴.

Rada uważa również, że:

„edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju i globalnego obywatelstwa powinna zostać uwzględniona, w stosownych przypadkach, jako zbiór podstawowych zasad i wartości mających znaczenie przekrojowe, na wszystkich szczeblach edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej oraz we wszystkich przedmiotach edukacyjnych, przy czym głównym celem powinno być położenie nacisku na podnoszenie świadomości, krytyczne myślenie, innowacyjność i zdolność do radzenia sobie z przyszłymi zmianami oraz na długoterminową perspektywę odpowiedzialności wobec przyszłych pokoleń, jak określono w nowych europejskich ramach kompetencji w zakresie zrównoważonego rozwoju (GreenComp)” (Rada Unii Europejskiej 2022, pkt. 10).

Natomiast projekt zaktualizowanej Rekomendacji UNESCO zatytułowany jest następująco: „Rekomendacja dotycząca edukacji na rzecz globalnego obywatelstwa, pokoju, praw człowieka i zrównoważonego rozwoju”⁵⁵. Jak widać, edukacja na rzecz globalnego obywatelstwa umieszczona została w samej nazwie Rekomendacji, w dodatku na pierwszym miejscu. Wskazuje to na dostrzeżenie, docenienie i zaakcentowanie wagi tejże edukacji, w Polsce określanej mianem edukacji globalnej. W samej Rekomendacji znajdziemy też zapis *explicite* wiążący ją z Agendą 2030: „cele Rekomendacji ściśle pokrywają się z Celami 4.7, 12.8, 13.3 i 16 Agendy 2030 na rzecz zrównoważonego rozwoju, które promują edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju i globalnego obywatelstwa” (tamże).

Edukacja globalna w nauce światowej

Rosnąca popularność i waga edukacji globalnej nie ograniczają się jedynie do instytucji międzynarodowych i światowej polityki edukacyjnej. Problematyka związana z edukacją wspierającą kształtowanie globalnego obywatelstwa i działanie na rzecz globalnej sprawiedliwości społecznej wzbudza także coraz wyraźniejsze zainteresowanie świata akademickiego, staje się przedmiotem badań naukowych, zarówno tych o charakterze teoretycznym, jak empirycznym. W roku 2017 z inicjatywy samego środowiska naukowego powstała sieć ANGEL – Academic Network of Global Education and Learning, zrzeszająca badaczki i badaczy z całego świata, którzy prowadzą naukowe badania w obszarze edukacji globalnej⁵⁶. Obecnie sieć liczy niemal 1000 członków i członkiń z kilkudziesięciu krajów. Organizuje liczne seminaria, konferencje, szkoły letnie, publikuje także jedyne na świecie wielojęzyczne zestawienie bibliograficzne literatury naukowej dotyczącej edukacji globalnej – „Multilingual Global Education Digest”. Od 2021 roku w zestawieniu tym uwzględniane jest także piśmiennictwo

naukowe w języku polskim (ANGEL 2021). Nawet pobieżna lektura Digest pozwala dostrzec, jak znacząco każdego roku wzrasta liczba nowych badań, raportów, tekstów teoretycznych i rozpraw doktorskich dotyczących edukacji globalnej.

Od kilku lat problematyka związana z edukacją globalną regularnie gości w programie największej europejskiej konferencji poświęconej badaniom edukacyjnym European Conference on Educational Research (ECER), organizowanej rokrocznie przez European Educational Research Association (EERA). W obiegu naukowym od przynajmniej kilkunastu lat funkcjonują recenzowane czasopisma naukowe, których zakres tematyczny obejmuje edukację globalną, rozwojową, globalną edukację obywatelską: International Journal of Development Education and Global Learning⁵⁷ (Wielka Brytania), „Sinergias”⁵⁸ (Portugalia), Policy & Practice: A Development Education Review⁵⁹ (Irlandia) czy Die Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik⁶⁰ (Niemcy). Wskazuje to na stabilizację statusu naukowego tego obszaru badań edukacyjnych, instytucjonalizację badań nad edukacją globalną, pewną dojrzałość akademicką. Od dawna nie jest to w Europie jedynie obszar działań praktycznych i aktywistycznych, ale coraz częściej także przedmiot badań i refleksji naukowej, ze stałe rozbudowywanym zapleczem teoretycznym⁶¹.

State of the art edukacji globalnej w Polsce

W raporcie na temat edukacji globalnej w Polsce, który był efektem partnerskiego przeglądu zrealizowanego przez GENE w 2009 roku, stwierdza się, że Polska poczyniła znaczące postępy w tym zakresie (m. in. w odniesieniu do struktury finansowania działań, włączania edukacji globalnej do programów nauczania, dynamiki i zaangażowania sektora organizacji pozarządowych). Autorzy podkreślili również konieczność dalszej pracy, w tym: zwiększania środków finansowych oraz zapewnienia większej ciągłości i przewidywalności finansowania działań z zakresu edukacji globalnej; planowania strategicznego; włączania edukacji globalnej w system kształcenia i doskonalenia nauczycieli; wreszcie pogłębiania i poszerzania współpracy między różnymi interesariuszami (GENE 2009).

Od tego czasu minęło kilkanaście lat i wiele się zmieniło, zarówno na całym świecie, jak i w naszym kraju. Milenijne Cele Rozwoju zastąpione zostały Celami Zrównoważonego Rozwoju. Pojawiły się nowe, nieznane lub ignorowane dotychczas wyzwania, jak np. kryzys klimatyczny czy pandemia koronawirusa, które dobitnie uświadamiają nam wszystkim siłę i znaczenie globalnych współzależności. Greta Thunberg rozpoczęła protest przeciwko zmianom klimatu wywołanym przez człowieka i zainicjowała Młodzieżowy Strajk Klimatyczny. Kryzys uchodźczy z lat 2015-2018, kryzys humanitarny na granicy polsko-białoruskiej, uchodźczy i uchodźczynie przybywający do Polski z powodu rosyjskiej agresji na Ukrainę

– stały się dramatycznym sprawdzianem wrażliwości i solidarności nie tylko społeczeństw, ale także administracji państwowej. Niestety, nie zawsze udawało się ten egzamin zdać⁶².

W Polsce, w omawianym okresie, nastąpiła zmiana rządów, a wraz z nią – kolejna strukturalna i programowa reforma edukacji (2016), wygaszająca gimnazja i przywracająca ośmioletnią szkołę podstawową oraz czteroletnie liceum. Opracowano nowe podstawy programowe wszystkich przedmiotów, a co za tym idzie – nowe programy nauczania i podręczniki. Reformie tej towarzyszyły liczne głosy krytyczne płynące z różnych środowisk (oświatowych, akademickich, pozarządowych, rodziców i samych uczniów i uczennic), wskazujące na nadmierny pośpiech, niewystarczające konsultacje społeczne, anachroniczność nowej podstawy programowej (np. Grupa Zagranica 2017; Komisja Dydaktyczna PTH 2017; Rada Języka Polskiego 2017).

Zmieniła się w tym okresie także sytuacja edukacji globalnej w Polsce, zarówno w obszarze edukacji formalnej, jak i nieformalnej. Jak obecnie przedstawia się jej kondycja?

Miejsce edukacji globalnej w aktach prawnych, dokumentach, strategiach i innych instrumentach polityki państwa

Zgodnie z „Ustawą o współpracy rozwojowej” z dnia 16 września 2011 roku z późniejszymi zmianami (tekst jednolity Dz. U. 2020 poz. 1648), która reguluje polską współpracę rozwojową, edukacja globalna jest jednym z jej elementów, zaś minister spraw zagranicznych „podejmuje lub wspiera działania z zakresu edukacji globalnej”. Ustawa określa mianem edukacji globalnej „działania edukacyjne na rzecz podniesienia świadomości i zrozumienia problemów globalnych oraz współzależności między państwami” (tamże).

W „Porozumieniu w sprawie wspierania rozwoju edukacji globalnej w Polsce”, zawartym 26 maja 2011 roku pomiędzy Ministerstwem Spraw Zagranicznych, Ministerstwem Edukacji Narodowej a Grupą Zagranica, sygnatariusze zadeklarowali, m.in., „rozszerzenie wspólnych działań w zakresie edukacji globalnej oraz promowanie edukacji globalnej zarówno w obszarze edukacji formalnej jak i nieformalnej” (Porozumienie 2011, pisownia oryg. – MKH).

Jednak od zmiany rządów wszelkie działania na rzecz rozwoju i wzmocnienia edukacji globalnej w Polsce zdecydowanie osłabły. Świadczą o tym liczne sygnały. Po pierwsze, waga nadawana edukacji globalnej w procesie wdrażania Agendy 2030. Choć wszystkie kraje członkowskie ONZ, w tym oczywiście i Polska, zobowiązały się we wrześniu 2015 roku do podejmowania działań na rzecz realizacji 17 Celów Zrównoważonego Rozwoju, to mogą one koncentrować się na tych obszarach, problemach, celach i wskaźnikach, które uznają za najważniejsze dla swojej sytuacji i możliwości. Są to tzw. priorytety krajowe. Wśród priorytetów dla Polski, zdefiniowanych

i opatrzonych wskaźnikami w 2018 roku, w obszarze celu 4. „Dobra jakość edukacji”, znalazły się następujące zadania:

- ▶ poprawa jakości i atrakcyjności szkolnictwa zawodowego,
- ▶ poprawa jakości systemu szkolnictwa wyższego,
- ▶ tworzenie warunków dla rozwoju edukacji na całym obszarze kraju i wyrównywanie szans edukacyjnych,
- ▶ większe zaangażowanie dorosłych w podnoszenie kwalifikacji,
- ▶ poprawa innowacyjności kształcenia: nacisk na kompetencje o charakterze ogólnym, kompetencje cyfrowe, językowe, kreatywność, innowacyjność, inicjatywność, umiejętność pracy zespołowej etc.⁶³.

Jak widać, nie ma tu najmniejszej wzmianki o zadaniu 4.7, które brzmi następująco:

„Do 2030 roku zapewnić, że wszyscy uczący się przyswoją wiedzę i naberą umiejętności potrzebne do promowania zrównoważonego rozwoju, w tym między innymi przez edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju i zrównoważonego stylu życia, praw człowieka, równości płci, promowania kultury pokoju i niestosowania przemocy, globalnego obywatelstwa oraz docenienia różnorodności kulturowej i wkładu kultury w zrównoważony rozwój” (un.org.pl).

Ani edukacja globalna, ani – wężiej rozumiana – edukacja dla zrównoważonego rozwoju nie znalazły się wśród polskich priorytetów.

Zarówno „Raport 2020. Polska na drodze zrównoważonego rozwoju”, jak i jego kolejna edycja, „Raport 2021. Polska na drodze zrównoważonego rozwoju. Inklusywny wzrost gospodarczy”, podsumowujące postępy Polski w realizacji Celów Zrównoważonego Rozwoju, mają charakter wybiórczy, obejmując jedynie część zagadnień i wskaźników, zbieżnych z polskimi priorytetami. Nie ma w nich zatem danych dotyczących edukacji globalnej i jej obecności w edukacji formalnej bądź systemie kształcenia nauczycieli i nauczycielek.

Natomiast wskaźnik monitorujący realizację przytoczonego wcześniej zadania 4.7⁶⁴ raportowany jest w sposób zerowy i, zgodnie z oficjalnymi danymi. Od roku 2010 rokrocznie przybiera wartość „1”, co oznacza, że taka edukacja jest prowadzona i włączona do polityki edukacyjnej kraju, programów nauczania, kształcenia nauczycieli i nauczycielek oraz oceny uczniów i uczennic. W kolejnym podrozdziale przeanalizuję dokładniej zasadność tego twierdzenia.

Drugim sygnałem lekceważenia edukacji globalnej przez obecne władze RP są niemal liniowo malejące fundusze przeznaczane na działalność z nią związaną. W swoim raporcie poświęconym kondycji edukacji globalnej w Europie, opublikowanym w 2020 roku, GENE stwierdza, że: „W ujęciu procentowym zmiany w budżetach poszczególnych krajów były w niektórych przypadkach dość drastyczne, zarówno w kategoriach pozytywnych, jak i negatywnych” (GENE 2020, s. 33). Niestety, Polska (i nie tylko ona, co jednak nie powinno stanowić żadnego pocieszenia) jest przykładem zmian negatywnych: „Z kolei Polska i Słowacja zmniejszyły środki

na projekty edukacji globalnej o ponad 50%, podczas gdy budżety ODA jednocześnie wzrosły” (tamże).

Wyraźnie obrazują to oficjalne dane dotyczące alokacji środków na edukację globalną: w 2017 roku. było to 960 000 EUR, w roku 2018 – 470 000 EUR, w 2019 roku – 557 855 EUR, w 2020 roku – 268 031 EUR, wreszcie w 2021 roku jedynie 102 062 EUR⁶⁵. Żadna inflacja i zmiany kursu walut nie wyjaśniają tak drastycznych cięć.

Trzeci sygnał to sposób ogłaszania i rozstrzygania konkursów „Edukacja Globalna” przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych. Kilkakrotnie pojawiały się opóźnienia w terminach ogłaszania konkursów, które w znaczący sposób utrudniały później właściwą realizację finansowanych projektów bądź zniechęcały podmioty aplikujące do startowania w konkursie. W bieżącym roku Ministerstwo Spraw Zagranicznych w ogóle zrezygnowało z rozstrzygnięcia ogłoszonego już konkursu „Edukacja Globalna” i przeniesienia przeznaczonych nań środków na potrzeby humanitarne, m.in. Światowy Program Żywnościowy, co organizacje pozarządowe zajmujące się edukacją globalną przyjęły z dużym rozczarowaniem i zaniepokojeniem.

Nadzieję na odwrócenie tego niekorzystnego trendu przyniósł „Wieloletni Program Współpracy Rozwojowej 2021-2030. Solidarność dla Rozwoju”, w którym znalazła się zapowiedź rozpoczęcia prac nad strategią edukacji globalnej:

„Zamierzamy dążyć do stworzenia dokumentu o charakterze strategicznym i operacyjnym dotyczącym edukacji globalnej w Polsce, który zawierać będzie m.in. cele ogólne i szczegółowe programu edukacji globalnej w Polsce, włącznie perspektywy uczenia się przez całe życie do edukacji globalnej, a także ramy współpracy międzysektorowej oraz współpracy między ministerstwami i innymi instytucjami administracji centralnej na rzecz wspierania rozwoju edukacji globalnej w Polsce” (MSZ 2021, s. 26).

Edukacja globalna pojawiła się w tym dokumencie także wśród priorytetów tematycznych Polskiej Pomocy, choć zajęła tam miejsce raczej marginalne: „Obok inicjatyw na rzecz wysokiej jakości edukacji w krajach rozwijających się będziemy dążyć do wzmocnienia obecności edukacji globalnej w Polsce na wszystkich szczeblach edukacji formalnej, oraz w edukacji pozaformalnej (zgodnie z SDG 4.7)” (tamże, s. 18). Na razie jednak nie widać znaczących rezultatów tych zapowiedzi.

Edukacja globalna w edukacji formalnej

Cytowany już wcześniej raport GENE z partnerskiego przeglądu edukacji globalnej pozytywnie ocenił reformę edukacyjną z 2008 roku, wprowadzającą edukację globalną do podstawy programowej kształcenia ogólnego w szkołach różnego szczebla. Co prawda, nie zaspokajało to ani potrzeb współczesności, ani apetytów organizacji pozarządowych starających się o jak najszerszą obecność edukacji globalnej w edukacji formalnej, ale trzeba przyznać, że był to kamień milowy w dość krótkiej historii edukacji

globalnej w Polsce. Ośrodek Rozwoju Edukacji we współpracy z Centrum Edukacji Obywatelskiej rozpoczęło szeroko zakrojone, kaskadowe szkolenia nauczycielek i nauczycieli, powstała sieć wojewódzkich koordynatorów/ek edukacji globalnej, organizacje pozarządowe zintensyfikowały prace nad materiałami edukacyjnymi, szkoleniami i podnoszeniem jakości edukacji globalnej w Polsce. Ministerstwo Spraw Zagranicznych uruchomiło konkurs „Edukacja Globalna”, co umożliwiło coraz liczniejszym organizacjom pozarządowym realizację projektów edukacyjnych w szkołach i przedszkolach.

Niestety, jak zauważyłam wcześniej, zmiana rządu w 2015 roku przyniosła także zmianę priorytetów, założeń, treści i kierunków polityki edukacyjnej. Reforma strukturalna i programowa zapoczątkowana przez rząd Prawa i Sprawiedliwości przyniosła nie tylko likwidację gimnazjów i powrót do ośmioletniej szkoły podstawowej i czteroletniego liceum, ale też nową podstawę programową i ostry zwrot ku wartościom narodowym i konserwatywnym.

Co prawda, przez kilka następnych lat ORE kontynuowało projekt „Edukacja globalna. Liderzy edukacji na rzecz rozwoju (II)”, nadal odbywały się konkursy ogłaszane przez MSZ, ale – podobnie jak finansowanie – znaczenie edukacji globalnej zdecydowanie malało. W raporcie Ministerstwa Spraw Zagranicznych (MSZ 2020, s. 95), w którym edukacji globalnej poświęcono raptem półtorej strony, znajdziemy informacje o działaniach prowadzonych w 238 szkołach, zajęciach dla ponad 50 tys. uczniów i uczennic oraz udziale ok. 100 tys. uczniów i uczennic w aktywnościach organizowanych z okazji Tygodnia Edukacji Globalnej w 2019 roku. Zestawiając te dane z liczbą szkół podstawowych i ponadpodstawowych (ok. 24 tys.) oraz liczbą wszystkich uczniów i uczennic tych szkół (niemal 5 mln) widzimy jednak wyraźnie, że beneficjentami tych działań było jedynie 1-2% dzieci i młodzieży w wieku szkolnym (GUS 2019).

Jeśli chodzi o nową podstawę programową wprowadzoną reformą z 2016 roku i obecność w niej edukacji globalnej, to sytuacja jest jeszcze mniej zadowalająca. Badania prowadzone przeze mnie i Dobrawę Aleksiak w latach 2020 – 2021 (Aleksiak, Kuleta-Hulboj 2020; Kuleta-Hulboj, Aleksiak 2022) wskazują, że obecność edukacji globalnej w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej oraz dla liceum, technikum i szkoły branżowej jest w zasadzie śladowa. W cytowanych badaniach analizowaliśmy podstawę programową do takich przedmiotów jak: historia, wiedza o społeczeństwie i geografia, ponieważ – jak wskazują inne badania (np. Świdrowska, Tragarz 2017) – to w programach tych przedmiotów znaleźć można najwięcej przestrzeni dla treści z zakresu edukacji globalnej.

Wyniki naszych badań przedstawiają pesymistyczny obraz: w podstawie programowej żadnego z przedmiotów, ani na poziomie szkoły podstawowej, ani ponadpodstawowej, nie odnalazliśmy bezpośrednich odniesień do edukacji globalnej. W podstawie programowej wiedzy o społeczeństwie dla szkół podstawowych nie pojawia się nawet słowo „globalny/a/e”, zamiast niego istnieje jedynie

„międzynarodowy/a/e”. Najwięcej treści i celów kształcenia powiązanych z edukacją globalną zawiera podstawa programowa do geografii (zarówno dla szkół podstawowych, jak i ponadpodstawowych), choć i tak jest to raczej niewykorzystana szansa. Brakuje np. jakiegokolwiek problematyzacji kształtu współczesnego systemu gospodarczego, paradygmatu rozwoju, zwłaszcza w relacji do idei rozwoju zrównoważonego. Podobnie, jeśli mowa o perspektywie globalnej czy globalnym punkcie widzenia (ang.: *global outlook*, por. Bourn 2015) – obecny jest on jedynie w geografii, choć i tak jest to wiedza o świecie przepuszczona przez „narodową soczewkę”. Najstabilniej wypada podstawa programowa do historii (dla szkół podstawowych i ponadpodstawowych), w której wiedza o przeszłości świata jest niezwykle ograniczona, podporządkowana anachronicznie rozumianej edukacji patriotycznej, polsko-, a w najlepszym wypadku europocentrycznej. Absolutna dominacja wymiaru narodowego uniemożliwia uczniom i uczennicom zrozumienie złożoności i współzależności współczesnego świata.

Trzeba podkreślić, że nie były to badania porównawcze umożliwiające ocenę zmian w stosunku do stanu poprzedniego, czyli podstawy programowej obowiązującej w latach wcześniejszych. Nie można zatem jedynie na tej podstawie stwierdzić, czy poprzednie podstawy programowe zawierały więcej treści i celów z zakresu edukacji globalnej⁶⁶.

Niemniej jednak można z przekonaniem stwierdzić, że obowiązująca obecnie podstawa programowa nie przygotowuje ucznia/uczennicy do radzenia sobie z różnicami, różnorodnością i złożonością współczesnego świata, do rozwijania postaw i umiejętności potrzebnych globalnym obywatelkom i obywatelom. Oto konkluzja zawarta w artykule omawiającym wyniki naszych analiz: „podstawa programowa kształcenia ogólnego nie przygotowuje uczniów jako podmiotów mających potencjał do kształtowania przyszłości dla zrównoważonego świata, ale ucieleśnia strategię „globalnego prania (ang.: *global washing*)⁶⁷” (Kuleta-Hulboj, Aleksiak 2022, s. 67).

Także w podstawie programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla klas 1-3 (etap edukacji wczesnoszkolnej) z 2017 roku, edukacja globalna jest nieobecna, zaś wiedza dziecka o świecie „zamyka się głównie w obszarze Unii Europejskiej” (Chomczyńska-Czepiel, Baranowska, Czepiel 2019, s. 20).

Oczywiście podstawa programowa nie jest tożsama z tym, czego i w jaki sposób uczą się uczniowie i uczennice podczas lekcji, jednak jest to dokument określający cele i treści nauczania, kryteria ocen i wymagań egzaminacyjnych, swego rodzaju drogowskaz wyznaczający kierunki i sposoby pracy w szkołach różnego szczebla. Jest⁶⁸ podstawowym dokumentem w pracy każdej nauczycielki i każdego nauczyciela. Autorzy cytowanego raportu „Nieobecny świat” piszą wprost:

„Brak w podstawie programowej edukacji globalnej, opisanej i nazwanej wprost, rzutuje na jej znikomą ilość w programach nauczania oraz w poradnikach metodycznych dla nauczycieli, co pociąga za sobą również jej

nieobecność w podręcznikach szkolnych dla pierwszego etapu edukacyjnego” (tamże, s. 95).

Ponadto, biorąc pod uwagę liczne głosy krytyczne zwracające uwagę na „przeładowanie” podstawy programowej (Klus-Stańska 2017, Latoch-Zielińska 2019, Rzecznik Praw Dziecka 2018, ZNP 2017), można z dużym prawdopodobieństwem założyć, że jedynie nieliczni nauczyciele i nauczycielki oferują swoim uczniom i uczennicom coś więcej, co wykracza poza podstawę programową – czyli na przykład edukację globalną. Potwierdzenie tej tezy można znaleźć także w danych zgromadzonych podczas badań jakościowych, które realizowałam wraz z Elżbietą Kielak w ramach międzynarodowego projektu „Teachers as change agents for sustainable development” (Kuleta-Hulboj, Kielak 2021). Ważnym wątkiem dyskusji grupowych było właśnie znaczenie podstawy programowej i jej „przeładowanie” sprawiające, że nauczycielkom i nauczycielom brakuje czasu na poruszanie jakichkolwiek zagadnień wykraczających poza jej zakres. Zwracano uwagę również na nauczanie przedmiotowe ograniczające możliwość realizacji tematów międzyprzedmiotowych. Dodatkowym utrudnieniem, o którym wspominają osoby badane, jest klimat społeczno-polityczny panujący obecnie w naszym kraju. Edukacja globalna uznawana jest za kontrowersyjną i polityczną, wręcz niepożądaną, w związku z czym: *„nauczyciele mają wręcz obawy związane z realizacją takich działań, bo boją się konsekwencji i jakichś form kontroli ze strony kuratorium czy choćby własnej dyrekcji. Czasem samo słowo »równość« czy podobne pojęcia już wywołują u niektórych silny niepokój. [...] W obecnym klimacie nauczyciele czują się jeszcze bardziej na cenzurowanym i mogą nie chcieć podejmować takiej problematyki, na wszelki wypadek” (tamże, s. 24).*

Jak wynika z wypowiedzi badanych, edukacja globalna w szkole (i na uczelni) to domena zaangażowanych, zmotywowanych, nielicznych jednostek (szerzej na ten temat w dalszej części tekstu). To one stanowią fundament, na którym się opiera i dzięki któremu trwa. Jak zauważył jeden z uczestników wspomnianych badań, edukacja globalna jest „osadzona na jednostkach”:

„to jest często osadzone na ludziach, jest do zrealizowania, ale wymaga determinacji nauczycieli, szkolnych i akademickich. To się udaje wtedy, gdy znajdzie się taki szaleniak, który się tym interesuje i wtedy on znajduje tę przestrzeń, by to gdzieś osadzić, więc jakąś drogą jest kształcenie coraz większej ilości ludzi, by oni to wplatali” (tamże, s. 26).

Można się zastanawiać, czemu – mimo możliwych negatywnych konsekwencji dla kariery zawodowej – część nauczycieli i nauczycielek decyduje się podejmować problematykę globalną, wraz z tematami uchodzącymi za wyjątkowo kontrowersyjne (np. migracje, prawa kobiet). W badaniach zrealizowanych w 2021 roku, wraz z Anną Zielińską i wspomnianą już Dobrawą Aleksiak, zidentyfikowałyśmy kilka motywów. Nauczycielami i nauczycielkami zaangażowanymi w edukację globalną kieruje przede wszystkim silne poczucie misji i osobiste przekonanie, że są to wątki ważne i potrzebne, a pomijanie ich w nauczaniu będzie stratą dla uczniów i uczennic.

Osoby badane podkreślały również, że edukacja globalna pozwala im na ciągły rozwój zawodowy i osobisty, tematyka ta wymaga bowiem ciągłego doszkalania się i podążania za współczesnym światem.

Niesprzyjający klimat społeczno-polityczny, w którym edukacja globalna traktowana jest jako podejrzana i kontrowersyjna, sprawia, że te silnie zmotywowane jednostki wypracowały kilka strategii umożliwiających im zajmowanie się tą tematyką w szkole. Przypominają one działania partyzanckie: działanie w pojedynkę lub w małych grupach, samoorganizacja i wewnętrzny, nieformalny system wsparcia. Nauczycielki i nauczyciele angażują się indywidualnie lub w parach, w sposób oddolny, szukają okazji do „przemycania” edukacji globalnej, wykorzystując różne nadarzające się okazje, by nadać wymiar globalny omawianym tematom. Ponadto znajdują wsparcie w grupach internetowych, wymieniają się materiałami edukacyjnymi, informacjami o szkoleniach i projektach. Misyjność, wpisana przecież w profesję nauczycielską, wraz ze specyficznymi strategiami umożliwiającymi realizację edukacji globalnej sprawiają, że można ich określać mianem partyzantów/misjonarzy (Kuleta-Hulboj, Aleksiak, Zielińska 2022).

Sposób, w jaki te zaangażowane, zdeterminowane jednostki włączają edukację globalną do swej codziennej praktyki nauczycielskiej, pozostaje nadal niewystarczająco zbadany. Brak jest jakichkolwiek badań na temat. Pozytywny wyjątek stanowią badania Katarzyny Jasikowskiej, Ewy Pająk-Ważnej i Magdaleny Klarenbach (2015) prowadzone wśród małopolskich nauczycieli i nauczycielek. Były to jednak badania realizowane w odmiennym klimacie społeczno-politycznym. Dobra Aleksiak prowadzi obecnie projekt badawczy, który z pewnością da lepszy wgląd w działania pojedynczych nauczycielek i nauczycieli uważających, że edukacja globalna jest ważna i potrzebna, i „przemycających” ją do swoich lekcji (nieraz w niebanalny i nieoczywisty sposób). Na opublikowanie rezultatów badania trzeba jednak jeszcze poczekać.

Akademia a edukacja globalna

Podczas inauguracji Katedry UNESCO Edukacji Globalnej na Uniwersytecie w Bolonii⁶⁹, gdzie miałam zaszczyt i przyjemność wygłosić krótki referat, podkreślano, że edukacja globalna łączy się z trzema podstawowymi obszarami działalności uniwersytetów na całym świecie: badaniami naukowymi, nauczaniem i zaangażowaniem publicznym, czyli tzw. społeczną misją uniwersytetu. W każdym z nich może odgrywać rolę pierwszo- lub drugoplanowe, albo być jedynie statystką bądź dekoracją. Jak to wygląda w Polsce?

W odniesieniu do pierwszego obszaru, czyli badań i publikacji naukowych, zauważalny jest znaczący wzrost liczby publikacji dotyczących edukacji globalnej w wielu krajach i w wielu językach (zob. ANGEL 2021, s. 6-8). Coraz częściej renomowane czasopisma naukowe publikują numery specjalne poświęcone edukacji globalnej. Niestety

w Polsce, po dynamicznym wzroście liczby artykułów, rozdziałów, a nawet książek z zakresu edukacji globalnej, od 2015 roku obserwujemy niepożądany trend: niemal liniowy spadek z pewnym „odbiciem” w ostatnim roku (25 tekstów w 2015 roku, 2 teksty w roku 2020, 14 tekstów w 2021 roku) (ANGEL 2021; ANGEL 2022). W dodatku, co pokazuje pogłębiona analiza tekstów, w części z nich odniesienia do Celów Zrównoważonego Rozwoju bądź globalnego obywatelstwa mają charakter głównie dekoracyjny. Można się nieco pocieszać tym, że część tekstów pisanych przez polskie badaczki i polskich badaczy publikowana jest w innych językach, głównie angielskim, stanowiącym *lingua franca* współczesnej nauki⁷⁰, jednak lektura „Digest” pokazuje, że nie ma aż tyle tyłu, by osłabić ten negatywny trend.

Ponadto, nawet rosnąca na świecie liczba artykułów dotyczących edukacji globalnej niekoniecznie przekłada się na naszą gruntowniejszą znajomość tego, co dzieje się w szkołach, w nauczaniu edukacji globalnej, na głębsze rozumienie procesów uczenia się i nauczania etc. Mnóstwo aspektów i obszarów zainteresowań związanych z edukacją globalną, jest niedostatecznie przebadanych – ciągle prowadzonych jest zbyt mało badań empirycznych w różnych kontekstach lokalnych i regionalnych. Polska jest tu niestety niechlubnym przykładem niedostatku badań. Mimo, że w ostatnim roku, jak wskazują dane z „Multilingual Global Education Digest” (ANGEL 2022), opublikowanych zostało 14 artykułów w języku polskim, to jedynie kilka z nich ma charakter *stricte* naukowy, a jeszcze mniej – badawczy. W dodatku, co wymaga podkreślenia, większość z nich to raporty opublikowane przez organizacje pozarządowe, które po raz kolejny potwierdzają swoją wiodącą rolę w obszarze edukacji globalnej.

Jeśli chodzi o obecność edukacji globalnej w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycielek i nauczycieli, to należy podkreślić, że standardy kształcenia nauczycieli⁷¹ nie zawierają bezpośrednich odniesień do edukacji globalnej. Nie znaczy to, że nie ma w nich w ogóle treści, umiejętności, postaw czy celów z tego zakresu – są (np. jako popularyzowanie idei zrównoważonego rozwoju czy praw człowieka), ale niejako *implicite*, bez odniesień do edukacji globalnej i niekoniecznie w perspektywie globalnej. Uniwersytety i uczelnie kształcące przyszłe nauczycielki i przyszłych nauczycieli mają w Polsce znaczną autonomię i – poza obligatoryjnym wdrażaniem standardów kształcenia nauczycieli – mogą same decydować o poszerzaniu czy pogłębieniu oferty edukacyjnej, np. o edukację globalną. Niektóre z nich podejmowały i podejmują takie inicjatywy, np. w postaci zajęć fakultatywnych, dodatkowych modułów, szkół letnich czy studiów podyplomowych, jednak nie jest to zjawisko powszechne i trwałe⁷²:

„Mimo różnych prób podejmowanych przede wszystkim przez organizacje pozarządowe dążące do spopularyzowania edukacji globalnej, nadal ani na studiach nauczycielskich, ani podyplomowych nie ma przemysłanej, spójnej i zakorzenionej w systemie – a nie w konkretnych jednostkach – oferty. Gorzko podsumowuje to jeden z badanych: >>to, co się przez te lata nie udało... to to, że

MIMO ROSNĄCEJ ROLI EDUKACJI GLOBALNEJ

**W MIĘDZYNARODOWYCH
DOKUMENTACH,
POLITYCE EDUKACYJNEJ
WIELU KRAJÓW
I W BADANIACH
NAUKOWYCH,
JEJ SYTUACJA W POLSCE
NIE NAPAWA OPTYMIZMEM.**

**EDUKACJA GLOBALNA
W ŻADNEJ MIERZE
NIE STANOWI PRIORYTETU
DLA RZĄDZĄCYCH.**

jest wielka dziura w osadzeniu tego w kształceniu przyszłych pedagogów i pedagożek. [...] Gdzie znaleźć przestrzeń na tę edukację globalną na studiach?<<” (Kuleta-Hulboj, Kielak 2021, s. 27).

Do podobnych wniosków doszli Douglas Bourn, Fran Hunt i Philip Bamber (2017), badający systemy kształcenia nauczycielek i nauczycieli w 17 krajach, w tym w Polsce, pod kątem obecności edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i edukacji globalnej. Autorzy konkludowali, że choć były one obecne w kształceniu nauczycieli i doskonaleniu zawodowym, to jednak często traktowano je jako treści dodatkowe bądź ponadprogramowe.

W cytowanym wyżej badaniu wraz z Elżbietą Olczak (d. Kielak) zidentyfikowałyśmy najważniejsze czynniki, które utrudniają lub wspomagają rozwój edukacji globalnej w kształceniu oraz doskonaleniu nauczycielek i nauczycieli. Wśród najważniejszych przeszkód osoby badane wymieniały:

- ▶ niesprzyjający klimat społeczno-polityczny, w którym edukacja globalna traktowana jest jako podejrzana, kontrowersyjna i polityczna;
- ▶ niewystarczającą aktywność Ministerstwa Edukacji i Nauki w zakresie promowania edukacji globalnej;
- ▶ wiążący się z tym brak rozwiązań systemowych dotyczących obecności edukacji globalnej w standardach kształcenia nauczycielek i nauczycieli oraz Krajowych Ramach Kwalifikacji;
- ▶ brak pogłębionej współpracy między poszczególnymi ministerstwami oraz między rządem, sektorem pozarządowym, szkołami i środowiskiem akademickim.

Ponadto zwracano uwagę na podstawę programową, w której obecność edukacji globalnej jest śladowa, co z kolei nie motywuje kadry pedagogicznej do rozwijania kompetencji w tym obszarze. Na szczęście badane i badani wskazywali także na czynniki, które mogą sprzyjać obecności edukacji globalnej w kształceniu i doskonaleniu nauczycielek i nauczycieli:

- ▶ istniejące już bogactwo materiałów, metod i narzędzi wypracowanych wcześniej;
- ▶ znaczna liczba przeszkolonych dotychczas nauczycielek i nauczycieli;
- ▶ coraz częstsza obecność tematów związanych z edukacją globalną w popkulturze i social mediach, co może prowadzić do zwiększenia zainteresowania tym tematem wśród uczniów i uczennic, a z czasem – także w samych szkołach;
- ▶ działalność „rebeliantów/ek” bądź „ambasadorów/ek” edukacji globalnej, którzy z wielkim zaangażowaniem „przemycają” tę problematykę do treści nauczania, walczą o włączenie jej w programy, tworzą nieformalne sieci wsparcia i nacisku (Kuleta-Hulboj, Kielak 2021).

Obecność zajęć z zakresu edukacji globalnej w innych niż pedagogiczne kierunkach studiów oraz w ramach innych dyscyplin akademickich jest niezwykle trudna do zbadania, z wyżej wspomnianych powodów. Równie trudno zorientować się, czy i w jakim stopniu uczelnie wyższe włączają do realizacji swojej misji społecznej wątki z zakresu edukacji globalnej. Przegląd literatury przedmiotu na temat

umiędzynarodowienia i globalnego obywatelstwa na uczelniach pozwala na postawienie tezy, że owszem, problematyka ta zajmuje coraz więcej miejsca w życiu szkół wyższych (i piśmiennictwie naukowym). Nie jest to zaskakujące, biorąc pod uwagę, że w 2015 roku powstał rządowy „Program Umiędzynarodowienia Szkolnictwa Wyższego”, a zwiększenie poziomu umiędzynarodowienia polskich uczelni jest jednym z celów reformy szkolnictwa wyższego rozpoczętej w 2018 roku. Wspieraniem procesu umiędzynarodowienia zajmuje się Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej. Na stronie internetowej Agencji czytamy: „*NAWA działa na rzecz internacjonalizacji polskiej nauki poprzez wspieranie i stymulowanie międzynarodowej współpracy badawczej i wymiany akademickiej. Agencja dąży do umocnienia doskonałości naukowej, umiędzynarodowienia polskich uczelni i instytucji naukowych, a także do promocji Polski – jej języka oraz kultury w celu budowania wizerunku kraju oferującego interesujące możliwości edukacyjne i badawcze* (NAWA)⁷³.”

Problematyczne, z punktu widzenia założeń niniejszego opracowania, jest jednak to, że znacznie częściej chodzi o umiędzynarodowienie niż o inne aspekty włączania wymiaru globalnego do funkcjonowania polskich uczelni i polskiej nauki. Umiędzynarodowienie rozumiane jest przede wszystkim w kategoriach mobilności akademickiej, współpracy międzynarodowej i realizacji projektów z zagranicznymi instytucjami badawczymi bądź programów kształcenia w językach obcych (por. Teneta-Skwiercz 2022; Górak-Sosnowska, Kacperczyk 2020; ECORYS 2020). Głównym celem staje się zwiększenie konkurencyjności polskich uczelni, ich absolwentów i absolwentek, budowanie kapitału ludzkiego, poszerzenie możliwości badawczych.

Jeśli nawet pojawiają się w uczelnianych strategiach odniesienia do globalnego obywatelstwa czy globalnego obywatela, należy postawić pytanie, o jakie globalne obywatelstwo, o jakiego globalnego obywatela chodzi? O wyposażenie go lub jej w kompetencje zwiększające zatrudnialność na globalnym rynku pracy (agenda neoliberalna)? O przygotowanie do życia w zglobalizowanym świecie, który jest światem zróżnicowanym kulturowo, złożonym, pełnym niepewności (agenda liberalna)? Czy o osobę, która rozumie złożoności i współzależności współczesnego świata, potrafi je krytycznie analizować i angażuje się w zmianę społeczno-kulturową (agenda krytyczna)? (por. Kraska, Bourn, Blum, s. 92). Odpowiedź na to pytanie wymaga podjęcia pogłębionych badań, których – jak pisałam wyżej – bardzo w naszym kraju brakuje.

Badania prowadzone przez Monikę Kraszkę-Birbeck (2022) wskazują, że – przynajmniej jeśli idzie o największą polską uczelnię, czyli Uniwersytet Warszawski – dominują dwie pierwsze: agenda liberalna w powiązaniu z neoliberalną. Uniwersytet kładzie znaczny nacisk zarówno na kwestie dotyczące wyposażania studentek i studentów w tzw. umiejętności globalne, zwiększające ich szanse na znalezienie atrakcyjnego zatrudnienia na europejskim (przede wszystkim) rynku pracy. Podkreśla się znaczenie mobilności edukacyjnej i zawodowej. Ważne

jest integrowanie wartości lokalnych z uniwersalnymi, dążenie do harmonijnego współistnienia i kształtowanie szacunku dla różnorodnych tożsamości kulturowych. Niemal nie istnieją w analizowanych przez autorkę materiałach odniesienia do agendy krytycznej – ani globalna odpowiedzialność, ani globalna sprawiedliwość społeczna czy kształcenie przyszłych liderów i liderki globalnej zmiany nie cieszą się w mojej Alma Mater szczególnym zainteresowaniem.

Potrzeby i wyzwania edukacji globalnej w Polsce

Jak widać z powyższych analiz, mimo rosnącej roli edukacji globalnej w międzynarodowych dokumentach, polityce edukacyjnej wielu krajów i w badaniach naukowych, jej sytuacja w Polsce nie napawa optymizmem. Edukacja globalna w żadnej mierze nie stanowi priorytetu dla rządzących, wręcz przeciwnie – wiele wskazuje na to, że jest „niechcianym dzieckiem”. Świadczyć o tym mogą opisane powyżej zjawiska: marginalizacja problematyki i perspektywy globalnej w podstawie programowej, malejące fundusze na działania z zakresu edukacji globalnej, odium kontrowersyjności, polityczności i klimat strachu budowany wokół tej problematyki od kilku lat. Jedynie dzięki zdeterminowanym, zaangażowanym jednostkom – „rebeliant(k)om” i „ambasador(k)om” – wspieranym przez organizacje pozarządowe jest obecna w nielicznych szkołach i na uczelniach wyższych.

Jakie są w świetle powyższych analiz najważniejsze potrzeby i wyzwania stojące przed edukacją globalną w Polsce? Innymi słowy: jak poprawić jej sytuację w naszym kraju? Spróbuję sformułować najważniejsze wnioski w odniesieniu do wyodrębnionych uprzednio obszarów: edukacji formalnej, nieformalnej oraz akademii, zarówno w kontekście działalności badawczej, jak i nauczania oraz misji społecznej uczelni.

Zaczynając od końca i od kwestii najogólniejszych: uniwersytety mają ważną rolę do odegrania w kontekście edukacji globalnej, nie tylko jeśli idzie o badania i nauczanie, ale też o społeczną misję uniwersytetu. Nie można jej nie doceniać ani tym bardziej ignorować, choć dla wielu osób w środowisku akademickim zaangażowanie publiczne jest postrzegane w najlepszym razie jako strata czasu. Nie przyczynia się do naszej kariery akademickiej, nie podnosi naszych cytowań, nie pomaga naszej uczelni być wyżej w rankingach. Twierdzą jednak, że my, naukowcy i naukowczynie, zwłaszcza reprezentujący nauki społeczne i humanistyczne, możemy i w moim przekonaniu powinniśmy być inicjator(k)ami i lider(k)ami globalnych zmian społecznych. Powinniśmy przyczynić się do promowania wartości leżących u podstaw edukacji globalnej, takich jak sprawiedliwość społeczna, równość, godność, szacunek dla różnorodności kulturowej, do podnoszenia świadomości społecznej i przekształcania społeczeństwa. Powinniśmy działać na rzecz odpowiedniego traktowania edukacji globalnej przez decydentów na poziomie

krajowym i regionalnym, informować o naszych badaniach i przekonywać o istotnym znaczeniu edukacji globalnej.

W tym celu warto angażować się w rzeczywisty dialog z innymi podmiotami zainteresowanymi edukacją globalną, by lepiej rozpoznawać i rozumieć potrzeby oraz obawy ludzi, np. obawy przed zagrożeniem ze strony edukacji globalnej dla tożsamości narodowej czy inne napięcia między tym, co lokalne, a tym, co globalne. Akademia winna doceniać doświadczenie i wiedzę pozostałych podmiotów w obszarze edukacji globalnej – i *vice versa* – oraz budować dojrzałe, konstruktywne partnerstwo. Nie jako *besserwisser*, ale właśnie partner, członek społeczności świata dbający o globalną wspólnotę ludzi i dobrostan planety, na której wszyscy żyjemy i o której losów zależy także i nasza przyszłość.

Żeby robić to skutecznie i z uwzględnieniem dowodów naukowych, powinniśmy zintensyfikować działalność badawczą w tym obszarze, zarówno empiryczną, jak i teoretyczną. Analizy coraz większych zasobów piśmiennictwa światowego dotyczącego edukacji globalnej wskazują, że coraz większa popularność tej problematyki wiąże się również z ryzykiem jej zbyt powierzchownego rozumienia, które marginalizuje wymiar globalny i perspektywę sprawiedliwości społecznej. Znakomicie ilustrują to niektóre przykłady inicjatyw na rzecz umiędzynarodowienia uczelni (por. CEMS w SGH⁷⁴), które w najlepszym wypadku wdrażają liberalno-humanistyczny bądź neoliberalny program globalnej edukacji obywatelskiej, podtrzymujący *status quo* (por. Andreotti 2011; Kraska, Bourn, Blum 2018). Edukacja globalna to złożony i niewystarczająco klarownie definiowany obszar badań i nauczania, do którego można podchodzić z bardzo różnych perspektyw. Jest on także zależny od kontekstu – historycznego, społecznego, kulturowego, ekonomicznego etc. Powinniśmy być zatem niezwykle ostrożni, by nie stracić z oczu globalnego i – by tak rzecz – równościowego czy sprawiedliwościowego wymiaru naszych działań (por. Scheunpflug 2020). Dlatego, podobnie jak inni badacze i badaczki, postuluję pogłębione analizy istniejących definicji i podejść, precyzyjne definiowanie, co rozumiemy przez edukację globalną, a co nią nie jest. Jest to ważne nie tylko w badaniach, ale i w nauczaniu studentek i studentów, w tym także przyszłych nauczycieli i nauczycieli.

Poza analizami teoretycznymi niezbędne jest również zintensyfikowanie badań empirycznych, zwłaszcza w krajach spoza Europy Zachodniej. W literaturze przedmiotu dominują badania prowadzone w Wielkiej Brytanii, Portugalii, Niemczech oraz w Stanach Zjednoczonych (w których jednak rozumienie edukacji globalnej jest nieco inne, znacznie mniej krytyczne i podważające zastany porządek⁷⁵). I choć wszyscy jesteśmy ludźmi i mamy wiele wspólnego, to również wiele nas różni. A badania nad edukacją globalną i nasza wiedza na ten temat powinny być wrażliwe na lokalne różnice – kulturowe, narodowe i inne. To, co sprawdza się w Niemczech, nie musi działać w Estonii czy we Włoszech. Potrzebujemy więc więcej badań, więcej dociekań nad złożonymi

realiami edukacji globalnej w różnych krajach i regionach, w tym oczywiście i w Polsce.

Jeśli chodzi o nauczanie na poziomie akademickim, wymiar globalny – jeśli w ogóle pojawia się w misjach i strategiach – w wielu uczelniach ogranicza się do umiędzynarodowienia kadry, studentek i studentów oraz programów kształcenia. Ale przecież „międzynarodowy” nie oznacza „globalny” i nie należy tych terminów utożsamiać. Obecność licznej grupy studentów i studentek Erasmusa i zagranicznych *visiting scholars* nie czyni uczelni „globalną”.

Podobnie rzecz się ma z tendencją do traktowania edukacji globalnej przez pryzmat kompetencji lub umiejętności (nie tylko w uczelniach, także w szkołach). Pisałam o „ryzyku ukompetencjinienia” i instrumentalizacji edukacji globalnej w innym tekście (Kuleta-Hulboj 2018), tutaj tylko krótko je przypominam. Nie sprowadzałabym edukacji globalnej do zestawu umiejętności czy kompetencji. Są one ważne i powinniśmy je doceniać, ale w edukacji chodzi o coś więcej. Możemy odwoływać się do różnych tradycji, takich jak niemiecka koncepcja „Bildung” czy polskie pojęcie „kształcenie i wychowanie”, „formacja”, czy do idei edukacji w rozumieniu Gerta Biesty (Biesta 2009). Wszystkie te podejścia starają się uchwycić głębszą istotę edukacji. Nie chodzi w niej jedynie o kształtowanie określonych umiejętności, ale również – a właściwie przede wszystkim – o wpływ na rozwój człowieka, socjalizujący, usamodzielniający, wyzwalaający, wspierający w realizowaniu własnego potencjału (por. Kwieciński 1991; Śliwerski 2013). Gdy mowa o edukacji globalnej, trzeba podkreślać, że może ona zapoczątkować procesy transformacji indywidualnej i społecznej, transformację podmiotu w imię równości, sprawiedliwości i globalnej solidarności. Pomaga w rozumieniu globalnych współzależności, uwarunkowań i konsekwencji współczesnych i przeszłych wydarzeń; pomaga w dokonywaniu świadomych wyborów i braniu współodpowiedzialności za stan i losy świata. Wspiera kształtowanie globalnych obywateli i obywateli. Dlatego w moim przekonaniu edukacja globalna powinna stać się ważnym elementem programów kształcenia akademickiego, ale nie stanowić jedynie dodatkowy przedmiot na uczelni wyższej. Powinna być integralnym składnikiem uniwersyteckiej misji, przekrojowym wątkiem konstytuującym uniwersytecki sposób bycia.

Jest to szczególnie istotne w kontekście systemu kształcenia, a także doskonalenia nauczycielek i nauczycieli. W badaniach, które realizowałam wraz z A. Zielińską i D. Aleksiak, osoby badane wprost wyrażały tęsknotę za szkoleniami ORE, za spotkaniami i wymianą doświadczeń w szerszym gronie. Wskazywały, że ciągle istnieje potrzeba doskonalenia w tej sferze, pogłębiania i poszerzania swojej wiedzy. Podkreślały również, że dzięki zaangażowaniu ORE rosła liczba nauczycielek i nauczycieli zainteresowanych edukacją globalną i świadomych jej znaczenia we współczesnym świecie. Obecnie jest to obszar dla pasjonatek i pasjonatów. Zagadnienia i cele związane z edukacją globalną powinny zatem znaleźć właściwe miejsce w standardach kształcenia nauczycielek i nauczycieli, dzięki czemu możliwa będzie szersza

obecność tej problematyki w programach studiów wyższych i w szkołach różnego szczebla.

Zarówno dla kadry pedagogicznej szkół, jak i dla organizacji pozarządowych zajmujących się edukacją globalną niebagatelne znaczenie ma także swego rodzaju jej „odczarowanie”, pozbawienie jej odium kontrowersyjności i polityczności. Pomijam już w tym miejscu przekonanie, które podzielam z wieloma pedagogami i pedagożkami (por. Freire 1970/2005; Konopczyński 2019; Szkudlarek, Starego 2018), że każda edukacja jest polityczna, tyle że nie w kategoriach bieżącej, doraźnej polityki partyjnej, ile kształtowania wizji państwa, stosunku obywateli do państwa, wizji dobrego obywatela i dobrej obywatelki. Podejmowanie problematyki nierówności, sprawiedliwości społecznej, praw człowieka etc. w wymiarze globalnym powinno zajmować w szkole i w edukacji poza- i nieformalnej jedną z kluczowych pozycji, jeśli chcemy przygotować dzieci i młodzież do podmiotowego funkcjonowania we współczesnym świecie, rozumienia go i urzeczywistniania tych wartości, które stoją u podstaw edukacji globalnej. Edukacja globalna nie powinna być traktowana jako podejrzanego rebelianctwo, nie powinna być marginalizowana w obawie przed interwencją dyrekcji czy kuratorium. Wraz z innymi krajami Polska zobowiązała się do realizowania Celów Zrównoważonego Rozwoju, a tym samym – do:

„zapewnienia, że wszyscy uczący się przyswoją wiedzę i nabeżdżą umiejętności potrzebne do promowania zrównoważonego rozwoju, w tym między innymi przez edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju i zrównoważonego stylu życia, praw człowieka, równości płci, promowania kultury pokoju i niestosowania przemocy, globalnego obywatelstwa oraz docenienia różnorodności kulturowej i wkładu kultury w zrównoważony rozwój” (ONZ 2015).

Edukacja globalna powinna być zatem powszechna, dostępna, obecna na każdym etapie edukacji. Powinna także znaleźć swe miejsce w przygotowywanej Strategii RP na rzecz Młodego Pokolenia na lata 2022-2033.

W tym celu niezwykle istotne jest opracowanie przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych w ścisłej współpracy z Ministerstwem Edukacji i Nauki, Ministerstwem Środowiska oraz pozostałymi interesariuszami dokumentu o charakterze strategicznym, który wyznaczałby cele i kierunki działań priorytetowych i umacniających edukację globalną w Polsce. Konieczne jest zapewnienie przejrzystego, stabilnego i trwałego systemu finansowania projektów z zakresu edukacji globalnej. Prace nad strategią rozwoju edukacji globalnej, zapowiedzianą w Wieloletnim Programie Współpracy Rozwojowej, winny zmierzać także do zapewnienia obecności edukacji globalnej w podstawach programowych kształcenia ogólnego. W obecnej podstawie programowej, jak wskazywałam wyżej, jej obecność jest dalece niewystarczająca, by nie napisać – znikoma. W perspektywie nauczycielek i nauczycieli, a także środowiska pozarządowego, to właśnie podstawa programowa jest jednym z kluczowych czynników sprzyjających bądź hamujących włączanie edukacji globalnej do edukacji formalnej (por. Kuleta-Hulboj, Kielak 2021).

Fragment „Deklaracji Dublińskiej” przyjętej 4 listopada 2022 roku:

„[...] podejmujemy następujące zobowiązania:

Na poziomie krajowym w Europie

- ▶ Tworzyć krajowe polityki i strategie ukierunkowane na edukację globalną.
- ▶ Kłaść większy nacisk na Edukację Globalną w krajowych dokumentach politycznych i strategicznych we wszystkich agendach rządowych: w całej polityce edukacyjnej; w polityce zagranicznej; w programach współpracy rozwojowej oraz w innych istotnych obszarach, w tym w polityce dotyczącej młodzieży oraz politykach lokalnych i regionalnych.
- ▶ Opracować lub – tam, gdzie już istnieją – wzmocnić krajowe, regionalne, lokalne i sektorowe strategie na rzecz wzmocnienia i rozwoju edukacji globalnej, w tym: szeroka współpraca między ministerstwami i agencjami oraz włączanie zainteresowanych stron w celu osiągnięcia dostępu do wysokiej jakości edukacji globalnej dla wszystkich.
- ▶ Zapewnić odpowiednie środki na edukację globalną.
- ▶ Zapewnić finansowanie edukacji globalnej z budżetów krajowych współmiernie do ambicji niniejszej deklaracji, w tym: opracować wieloletnie, przewidywalne i stabilne źródła finansowania z budżetów oficjalnej pomocy rozwojowej (ODA), łącznie z zapewnieniem etapowych serii podwyżek finansowania edukacji globalnej, aby do 2030 roku osiągnąć odpowiednie poziomy krajowego finansowania z budżetów ODA i innych właściwych źródeł.
- ▶ Wspierać i wzmocniać jako partnerów m.in. organizacje młodzieżowe, organizacje społeczeństwa obywatelskiego, władze lokalne i regionalne oraz badaczy i badaczki, uznając ich wiedzę i doświadczenie w dziedzinie edukacji globalnej.
- ▶ Wspierać regionalne, krajowe, europejskie i międzynarodowe sieci podmiotów zajmujących się edukacją globalną, w tym organizacje społeczeństwa obywatelskiego, młodzieżowe i władze lokalne i regionalne oraz partnerstwa z innymi sektorami oraz różnymi rodzajami podmiotów i organizacji.
- ▶ Wspierać rozwój istotnych dla polityki badań w zakresie edukacji globalnej, aby umożliwić realizowanie polityki opartej na wiedzy.
- ▶ Wspierać technologie i innowacje w edukacji globalnej.” (GENE 2022).

Zamiast podsumowania: Deklaracja Dublińska

Jak wspominałam na początku, tekst ten powstał w przededniu przyjęcia w Dublinie „Europejskiej Deklaracji Edukacji Globalnej do 2050 roku”. Zakończenie natomiast pisałam „na gorąco”, bezpośrednio po powrocie z dublińskiego kongresu, przepełniona różnymi emocjami. Kongres, w którym wzięli udział przedstawiciele i przedstawicielki różnych sektorów – polityki krajowej i międzynarodowej, pozarządowego, młodzieżowego, naukowego etc. – dobitnie pokazał, że edukacja globalna od dawna nie jest już niszą działalnością edukacyjną i aktywistyczną organizacji pozarządowych. Stała się ważną częścią głównego nurtu polityki edukacyjnej i młodzieżowej na szczeblu lokalnym, krajowym i globalnym. Znaczna część społeczności europejskiej rozumie już, że nasze powiązania i współzależności nie ograniczają się do rodziny, środowiska lokalnego czy narodu, ale rozszły się na wszystkich mieszkańców naszej planety. Najwyższy czas, by i rządzący w Polsce otworzyli oczy i rozpoczęli realizację celów, do których Polska się zobowiązała przyjmując 4 listopada 2022 roku „Deklarację Dublińską”.

AUTORKA:

dr Magdalena Kuleta-Hulboj – adiunkt na Wydziale Pedagogicznym UW. Zajmuje się edukacją globalną i międzykulturową; członkini Advisory Board sieci ANGEL (Academic Network of Global Education and Learning); autorka m.in. raportu „Zrównoważony rozwój i edukacja globalna w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli/ek”.

Literatura do rozdziału 3.

- Aleksiak, D., Kuleta-Hulboj, M. (2020). A Policy at a Standstill: A Critical Analysis of Global Education in the Polish National Curriculum. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 31. <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-31/policy-standstill-critical-analysis-global-education-polish-national-curriculum>
- Andreotti, V. (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education*. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230337794>
- ANGEL. (2021). *Global Education Digest 2021*. London: Development Education Research Centre, UCL Institute of Education. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10137056/1/Digest%202021%20FINAL.pdf>
- ANGEL. (2022). *Global Education Digest 2021*. London: Development Education Research Centre, UCL Institute of Education (forthcoming).
- Bertram, Ł., Jędrzejek, M. (2015). *Islamskie hordy, azjatycki najazd, socjalny dżihad. Jak polskie media piszą o uchodźcach? Analiza specjalna*. 14.10.2015. <http://obserwatorium.kulturaliberalna.pl/raport/islamskie-hordy-azjatycki-najazd-socjalny-dzihad-jak-polskie-media-pisza-o-uchodzcach-uchodzcy/>
- Bielecka-Prus, J. (2018). Retoryka lęku przed obcym w dyskursie prasowym. *Colloquium* 10, No. 1, ss. 5-34.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement. On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1).
- Biniewicz, J. (2017). Konstrukcja uchodźcy w dyskursie medialnym. *Colloquia Anthropologica et Communicativa* 10, ss. 71-84.
- Bourn, D. (2015). *The Theory and Practice of Development Education. A pedagogy for global social justice*. London: Routledge.
- Bourn, D., Hunt, F., Bamber, P. (2017). *A review of education for sustainable development and global citizenship education in teacher education* (UNESCO GEM Background Paper). Paris: UNESCO. <http://gem-report-2017.unesco.org/en/background-papers/>
- Bourn, D. (Ed.). (2022). *The Bloomsbury handbook of global education and learning*. London: Bloomsbury Publishing.
- Chomczyńska-Czepiel, A., Baranowska, K., & Czepiel, K. (2019). *Nieobecny świat: edukacja globalna w podręcznikach: raport z analizy podręczników do edukacji wczesnoszkolnej*. Łódź: Ośrodek Działań Ekologicznych „Źródła”. https://www.globalna.edu.pl/pliki/nieobecny-swiat_raport_z_analazy_podrecznikow.pdf
- Council of EU. (2022). *Konkluzje Rady UE w sprawie transformacyjnej roli edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i globalnego obywatelstwa jako narzędzia o zasadniczym znaczeniu dla osiągnięcia celów zrównoważonego rozwoju*.
- ECORYS. (2020). *Ewaluacja interwencji wspierających umiędzynarodowienie, zmiany organizacyjne i rozwój kompetencji kadr uczelni, realizowanych w ramach Działań 3.3 (Umiędzynarodowienie polskiego szkolnictwa wyższego) oraz 3.4 (Zarządzanie w instytucjach szkolnictwa wyższego) III osi priorytetowej PO WER Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju. Raport końcowy*. https://www.ewaluacja.gov.pl/media/94281/RK_rozwoj_kompetencji_kadry_uczelnii.pdf
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed* (30th anniversary ed.). New York, London: Continuum. (tekst oryginalny opublikowany w 1970)
- Gaudelli, W. (2016). *Global Citizenship Education. Everyday Transcendence*. New York: Routledge.
- GENE. (2022). *The European Declaration on Global Education to 2050 - draft 001 ver. 18th May* (dokument w posiadaniu Autorki).
- GENE. (2020). *The State of Global Education in Europe 2019*. <https://www.gene.eu/publications>
- GENE. (b.d.). *Global Education Profile - Poland*. <https://www.gene.eu/country-profiles>
- Górac-Sosnowska, K., Kacperczyk, K. (red.). (2020). *Umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego. Strategie, wyzwania i dobre praktyki*. Warszawa: SGH.
- Grupa Granica. (2021). *Kryzys humanitarny na pograniczu polsko-białoruskim*. <https://www.grupagranica.pl/files/Raport-GG-Kryzys-humanitarny-napograniczu-polsko-bialoruskim.pdf>
- Grupa Zagranica. (2017). *Komentarz grupy roboczej ds. edukacji globalnej do projektu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie projektu podstawy programowej poszczególnych przedmiotów przewidzianych w ramowych planach nauczania dla publicznych szkół ponadpodstawowych*. http://zagranica.org.pl/sites/zagranica.org.pl/files/attachments/Rzecznictwo/Konsultacje/konsultacje_men_grupa_zagranica_26052017.pdf
- GUS. (2019). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*. Warszawa, Gdańsk. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20182019,1,14.html>
- Harshman, J., Augustine, T. & Merryfield, M. (Eds.). (2015). *Research in Global Citizenship Education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Jasikowska, K., Klarenbach, M., & Pająk-Ważna, E. (2015). *Edukacja globalna w Małopolsce: podmioty, praktyki, konteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls".
- Klus-Stańska, D. (2017). Uwagi do projektu Podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego. *Forum Oświatowe*, 29(1), ss. 249-255. <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/482>
- Komisja Dydaktyczna Polskiego Towarzystwa Historycznego. (2017). Uwagi do projektu Podstawy programowej - HISTORIA dla liceum ogólnokształcącego i technikum. http://pth.net.pl/uploads/Uwagi_do_projektu_Podstawy_progr.pdf
- Konopczyński, M. (2019, 4 września). Prof. Marek Konopczyński: Celem nadrzędnym jest dobro dziecka. *Głos Nauczycielski*. <https://glos.pl/prof-marek-konopczynski-celem-nadrzednym-jest-dobro-dziecka>
- Kraska, M., Bourn, D., & Blum, N. (2018). *From internationalization to global citizenship: Dialogues in international higher education*. In: *Teaching and Learning in Higher Education*, ed. by J. P. Davies & N. Pachler (pp. 85-98). London: UCL IoE Press.
- Kraska Birbeck, M. (2022, 25 stycznia). *Internationalisation and global citizenship in higher education - reviewing case studies from Brazil, Poland, the UK and the USA* [video, Centre for Global Higher Education webinar]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-ve3D3mOids>
- Kuleta-Hulboj, M. (2018). O potrzebie utopijnej, radykalnie etycznej edukacji globalnej. *Pedagogika Społeczna*, 1. <http://pedagogikaspoleczna.com/wp-content/uploads/2019/01/PS1201839-55.pdf>

- Kuleta-Hulboj, M., Aleksiak, D. (2022). *Looking for a Better Future? Reconstruction of Global Citizenship and Sustainable Development in Polish National Curriculum*. W: M. Öztürk (ed.), *Educational Response, Inclusion and Empowerment for SDGs in Emerging Economies. How do education systems contribute to raising global citizens?* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-98962-0_5
- Kuleta-Hulboj, M., Aleksiak, D., Zielińska, A. (2022, 7 września). *Guerrillas or Missioners? Teachers Addressing Controversial Global Citizenship Education Topics Under Unfavourable Conditions* (wystąpienie na konferencji), ECER Plus 2022 (on-line).
- Kuleta-Hulboj, M., Kielak, E. (2021). *Zrównoważony rozwój i edukacja globalna w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli oraz nauczycielek. Raport z badań*. Warszawa: Grupa Zagranica. https://zagranica.org.pl/wp-content/uploads/2021/12/Grupa_Zagranica_Raport_z_badan_20122022.pdf
- Kwieciński, Z. (1991). Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły). *Edukacja*, 1.
- Latoch-Zielińska, M. (2019). Stracone pokolenie? O trudnościach siódmoklasistów z realizacją nowej podstawy programowej z j. polskiego. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*, 10. 10.24917/20820909.10.6.
- Leek, J. (2016). Global citizenship education in school curricula. A Polish perspective. *Journal of Social Studies Education Research* 7(2), pp. 51-74. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1121634.pdf>
- Ministerstwo Spraw Zagranicznych. (2021). *Wieloletni Program Współpracy Rozwojowej 2021-2030. Solidarność dla rozwoju*. Warszawa. <https://www.gov.pl/web/polskapomoc/wieloletni-program-wspolpracy-rozwojowej-2021---2030-solidarnosc-dla-rozwoju>
- Ministerstwo Spraw Zagranicznych. (2020). *Polska współpraca rozwojowa. Raport roczny*. Warszawa. <https://www.gov.pl/web/polskapomoc/raport-roczny-2019>
- ONZ. (2015). *Cele Zrównoważonego Rozwoju. Cel 4: Zapewnić wszystkim edukację wysokiej jakości oraz promować uczenie się przez całe życie*. <https://www.un.org/pl/cel4>
- Rada Języka Polskiego. (2017). *Uwagi do projektu podstawy programowej MEN: język polski – szkoła podstawowa – klasy IV-VIII*. https://rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1723:uwagi-do-projektu-podstawy-programowejmen-jezyk-polski-szkola-podstawowa-klasy-ivviii&catid=45&Itemid=55.
- Rzecznik Praw Dziecka. (2018). *Wystąpienie generalne Rzecznika Praw Dziecka do Ministra Edukacji Narodowej z 28 listopada 2018 r.* ZEW.422.26.2018.KD. http://brpd.gov.pl/sites/default/files/2018_11_28_wyst_men.pdf
- Sant, E., Davies, I., Pashby, K., & Shultz, L. (2018). *Global citizenship education: A critical introduction to key concepts and debates*. London: Bloomsbury Publishing.
- Scheunflug, A. (2020). *Evidence and Efficacy: A Compulsion for Global Education?* W D. Bourn (Ed.), *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning* (ss. 40–51). London: Bloomsbury Academic.
- Subedi, B. (red.). (2010). *Critical global perspectives: rethinking knowledge about global societies*. Information Age Publishing Inc.
- Szkudlarek, T., Starego, K. (2018). Ontologie polityczności, polityki utożsamienia. Profesor Tomasz Szkudlarek w rozmowie z doktor Karoliną Starego. *Parezja*, 1. DOI:10.15290/parezja.2018.09.07
- Śliwerski, B. (2013, 29 kwietnia). Czy edukacja to to samo co oświata? *Pedagog*. <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/04/czy-edukacja-to-to-samo-co-oswiata.html>
- Świderek, G. (2019). *Rozumieć lepiej, widzieć wyraźniej. Raport z badania ankietowego dotyczącego edukacji globalnej w edukacji wczesnoszkolnej*. Łódź: Ośrodek Działań Ekologicznych "Źródła". https://www.globalna.edu.pl/pliki/raport_badanie_ankietowe_EG_w_nauczaniu_wczesnoszkolnym.pdf
- Teneta-Skwiercz, D. (2022). Znaczenie wybranych aspektów umiędzynarodowienia szkoły wyższej w opinii nauczycieli akademickich. *Ekonomista*, 3, ss. 349-366. DOI:10.52335/ekon/153438
- UNESCO. (2016). *School and teaching practices for twenty-first century challenges: lessons from the Asia-Pacific region, regional synthesis report. 2014 regional study on transversal competencies in education policy and practice (Phase II)* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244022>
- UNESCO. (2022). *Draft Recommendation concerning Education for Global Citizenship, Peace, Human Rights and Sustainable Development*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383055>
- ZNP. (2017). *Opinia ZG ZNP do projektu rozporządzenia MEN w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*. <http://www.znp.edu.pl/media/files/52cb08098e70f1da-ee978a449194b61e.pdf>

PRZYPISY

- ¹ <https://blogs.worldbank.org/opendata/updated-estimates-impact-covid-19-global-poverty-looking-back-2020-and-outlook-2021>, <https://forsal.pl/swiat/artykuly/8291222.juz-10-proc-swiatowej-populacji-zyje-w-skrainym-ubostwie-problem-sie-poglebia.html>
- ² <https://aidwatch.concordeurope.org/2021-report/>
- ³ <https://belsat.eu/pl/news/03-11-2021-msw-bialorusi-uznalo-bielsat-za-ugrupowanie-ekstremistyczne/>
- ⁴ https://www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards/ODA-2021-summary.pdf?fbclid=IwAR36JW5vFSJXf878vqJkPuzJu6_sNc6aDkpNd1N2DPsGK-WT3nOOputpn3k
- ⁵ W ramach pomocy dwustronnej kanałem wielostronnym Polska przekazała też 3,5 mln PLN na rzecz GAVI Alliance (Global Alliance for Vaccine and Immunization) z przeznaczeniem dla Nigeru. Polska - w ramach inicjatywy Team Europe - została też koordynatorem dystrybucji szczepionek dla państw Partnerstwa Wschodniego. Kwota projektu, finansowanego przez Komisję Europejską, to 35 mln EUR.
- ⁶ Tematowi kosztów wsparcia dla osób uchodźczych w kontekście oficjalnej pomocy rozwojowej poświęcony jest oddzielny rozdział niniejszego raportu autorstwa Katarzyny Szeniawskiej.
- ⁷ Plan współpracy rozwojowej w 2021 roku, <https://www.gov.pl/web/polskapomoc/plan-wspolpracy-rozwojowej-w-2021-r-przyjety>, dostęp: 16.11.2022.
- ⁸ <https://caritas.pl/blog/2021/10/28/podtrzymac-tradycje-i-wesprzec-przedsiębiorczosc-nowy-projekt-caritas-polska-w-gruzji/>
- ⁹ <https://swm.pl/2021/09/15/etiopia-wyrownanie-szans-dzieci-wykluczonych-spoecznie-w-awassie-zwlaszcza-dziewczynek-poprzez-resocjalizacje-oraz-aktywizacje-zawodowa-ich-rodzin/>
- ¹⁰ <https://haartpoland.org/2021/11/22/polska-pomoc-zaangazowana-w-pomoc-kobietom-ktore-przezyly-handel-ludzmi-oraz-młodzieży-zagrożonej-wykluczeniem/>
- ¹¹ Pomoc skierowana była w ramach projektu realizowanego przez Rządową Agencję Rezerw Strategicznych. Zob.: <https://www.gov.pl/web/wietnam/polska-wspiera-wietnam-w-walce-z-covid-19-przekazujac-sprzet-medyczny-i-materialy-ochronne>, dostęp: 16.11.2022.
- ¹² W 2020 roku odbył się jedynie konkurs „Polska pomoc humanitarna i rozwojowa w odpowiedzi na pandemię COVID-19”, Konkurs „Polska pomoc humanitarna i rozwojowa w odpowiedzi na pandemię COVID-19” - Polska pomoc - Portal Gov.pl (www.gov.pl), dostęp: 16.11.2022.
- ¹³ Odbył się jedynie konkurs na finansowanie projektów będących częścią inicjatyw współfinansowanych z innych źródeł niż budżet RP. Zob.: <https://www.gov.pl/web/polskapomoc/konkurs-edukacja-globalna-2021---finansowanie-projektow-bedacych-czescia-przedswiezicia-wspolfinansowanego-ze-zrodel-innych-niz-budzet-rp>
- ¹⁴ Ostatnie działanie FED to Edukacja Globalna 2018-2020. Regranting dla organizacji pozarządowych. Dlatego też, mimo że w 2020 roku nie ogłoszono konkursu, NGOs prowadziły III moduł projektów wyłonionych w 2018 roku.
- ¹⁵ W 2021 roku FSM prowadziła działania na rzecz Ukrainy, Białorusi (w tym ogłoszony w 2020 roku program „Solidarni z Białorusią”), Mołdawii, Gruzji i Armenii. Zorganizowała również dwa konwoje z pomocą humanitarną (do Macedonii Północnej i Ukrainy). Finansowanie MSZ dotyczyło programu „Wsparcie demokracji”. Zob.: Sprawozdanie z działalności FSM w 2021, https://solidarityfund.pl/wp-content/uploads/2022/08/FSM_RAPORT-ROZCZNY-2021_PL.pdf, https://solidarityfund.pl/wp-content/uploads/2022/08/SPRAWOZDANIEFINANSOWE2021_podpis-2-1.pdf

- ¹⁶ <https://aidwatch.concordeurope.org/2021-report/>
- ¹⁷ Projekty modułowe to projekty trwające więcej niż rok (dwa, trzy lata), stanowiące spójną całość projektową.
- ¹⁸ Postulaty Grupy Zagranica, materiały własne organizacji
- ¹⁹ Dotyczyły one m.in. zapewnienia odpowiedzialności społecznej i środowiskowej polskich przedsiębiorstw działających w krajach partnerskich, wsparcia sektora prywatnego w krajach partnerskich oraz całkowitej rezygnacji z pomocy wiązanej. Zob.: K. Szaniawska, Sektor prywatny we współpracy rozwojowej – przegląd zagadnień i rekomendacje [w:] Polska współpraca rozwojowa. Raport 2018, Grupa Zagranica, Warszawa 2008, s. 27-28.
- ²⁰ <https://polishchallengefund.org/2021/10/22/nowe-inicjatywy-nagrodzone-w-polish-challenge-fund/>
- ²¹ <https://aidwatch.concordeurope.org/2021-report/>
- ²² Polska współpraca rozwojowa. Raport 2021, Grupa Zagranica, Warszawa 2021
- ²³ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/LSU/?uri=CELEX:52016DC0385>
- ²⁴ <https://www.pap.pl/aktualnosci/news%2C999153%2Cswiatowy-dzien-ubogich-z-powodu-covid-19-rosnie-globalne-ubostwo-i>
- ²⁵ <https://www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards/officialdevelopmentassistance-definition-and-coverage.htm>
- ²⁶ <https://www.consilium.europa.eu/en/meetings/fac/2015/05/26/>
- ²⁷ OECD, ODA Levels in 2021- Preliminary data, April 2022 oraz Concord, AidWatch 2022
- ²⁸ Tamże
- ²⁹ OECD, Clarification to the Statistical Reporting Directives on In-Donor Refugee Costs, 2017
- ³⁰ Dokładna definicja określona jest w wytycznych OECD, Clarification to the Statistical Reporting Directives on In-Donor Refugee Costs, 2017, s. 30.
- ³¹ DAC List of ODA Recipients, <https://www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards/dac-list.htm>
- ³² OECD DAC Working Party on Development Finance Statistics, Report on the implementation of the Clarifications on ODA reporting of in-donor refugee costs, 2022
- ³³ OECD, DAC Working Party on Development Finance Statistics, Converged Statistical Reporting Directives for the Creditor Reporting System (CRS) and the Annual DAC Questionnaire. Annexes – modules D and E, 2021
- ³⁴ Concord, AidWatch 2018, 2018
- ³⁵ Zob., między innymi: <https://www.dac-csoreferencegroup.com/post/csos-call-for-increased-budget-and-investment-in-humanitarian-assistance-development-and-peace>
- ³⁶ OECD DAC Working Party on Development Finance Statistics, Report on the implementation of the Clarifications on ODA reporting of in-donor refugee costs, 2022
- ³⁷ Grupa Zagranica, Polska współpraca rozwojowa 2015, 2015
- ³⁸ Messages from the DAC CSO Reference Group in the second round of consultation with the DAC TWG on Migration and ODA eligibility, 2022
- ³⁹ OECD, DAC Working Party on Development Finance Statistics, Converged Statistical Reporting Directives for the Creditor Reporting System (CRS) and the Annual DAC Questionnaire. Annexes – modules D and E, 2021
- ⁴⁰ OECD, <https://www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/In-donor-refugee-costs-in-ODA.pdf>
- ⁴¹ Dane za OECD, ODA Levels in 2021- Preliminary data, April 2022 oraz Concord, AidWatch 2022, 2022
- ⁴² Za: Donor Tracker Insights, Ukraine Crisis and Refugee Costs: Initial assessment of impacts for development assistance, 2022
- ⁴³ Donor Tracker Insights, Ukraine Crisis and Refugee Costs: Initial assessment of impacts for development assistance, 2022
- ⁴⁴ <https://www.dac-csoreferencegroup.com/post/csos-call-for-increased-budget-and-investment-in-humanitarian-assistance-development-and-peace>
- ⁴⁵ Concord, AidWatch 2022, 2022
- ⁴⁶ OECD, ODA Levels in 2021- Preliminary data, April 2022
- ⁴⁷ Dane UNHCR, stan na 8 listopada 2022. <https://data2.unhcr.org/en/situations/ukraine>
- ⁴⁸ OECD, International Migration Outlook 2022, 2022
- ⁴⁹ MSZ, Plan współpracy rozwojowej w 2022 roku [wersja zmodyfikowana], kwiecień 2022.
- ⁵⁰ W tekście wykorzystałam wątki ze swojego referatu wygłoszonego podczas konferencji inauguracyjnej Katedrę UNESCO Edukacji Globalnej w Uniwersytecie Bolońskim 24 czerwca 2022 roku. Zob. <https://unescochairgcd.it/en/conference-educating-for-global-citizenship/>.
- ⁵¹ Zob. <https://www.gene.eu/ge2050>
- ⁵² Choć w literaturze przedmiotu można znaleźć analizy teoretyczne wskazujące na pewne różnice między „edukacją globalną” a „globalną edukacją obywatelską” (Bourn 2015; Gaudelli 2016), w niniejszym tekście traktuję oba te terminy jako tożsame. Jest to zgodne z Porozumieniem Międzysektorowym zawartym w 2011 roku; ponadto w warunkach polskich czynienie rozróżnienia między nimi byłoby raczej sztuczne i pozbawione sensu. Zarówno bowiem w piśmiennictwie naukowym, jak i w praktyce edukacyjnej dominuje określenie „edukacja globalna”.
- ⁵³ Zob. <https://www.un.org.pl/>.
- ⁵⁴ Kompetencje przekrojowe (transwersalne) to te kompetencje, które nie są związane z konkretną pracą, zadaniem, dyscypliną akademicką lub dziedziną wiedzy, a które mogą być wykorzystywane w wielu różnych sytuacjach i miejscach pracy. Przykładem takich kompetencji są: umiejętności inter- i intrapersonalne, myślenie krytyczne, umiejętność korzystania z mediów (ang.: *media literacy*) i właśnie globalne obywatelstwo (UNESCO 2016).
- ⁵⁵ Recommendation concerning Education for Global Citizenship, Peace, Human Rights and Sustainable Development, dostęp: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383055>.

- ⁵⁶ Od 2020 roku mam zaszczyt być członkinią ANGEL Advisory Board, wraz z takimi badaczkami i badaczami jak: prof. prof. Douglas Bourn (University College London - Institute of Education w Londynie), Annette Scheunpflug (Otto-Friedrich-Universität w Bambergu), Massimiliano Tarozzi (Uniwersytet Boloński), dr dr Elina Lehtomäki (Uniwersytet w Oulu), Liam Wegimont (GENE), La Salette Coelho (Uniwersytet w Porto), Ana Larcher (GENE).
- ⁵⁷ Zob. <https://www.uclpress.co.uk/pages/international-journal-of-development-education-and-global-learning>.
- ⁵⁸ Zob. <https://2013-2021sinergiased.org/>.
- ⁵⁹ Zob. <https://www.developmenteducationreview.com/>.
- ⁶⁰ Zob. <https://www.uni-bamberg.de/en/allgpaed/zep/profile/>.
- ⁶¹ Zob. np. Bourn 2020; Sant et al. 2018; czy seria wydawnictwa Routledge "Critical Global Citizenship Education: Globalization and the Politics of Equity and Inclusion" licząca obecnie 12 tytułów.
- ⁶² Mam tu na myśli, między innymi: konstrukty uchodźców w dyskursie medialnym od roku 2015 (Bertram, Jędrzejek 2015; Biniewicz 2017), retorykę lęku i jej wykorzystywanie w walce politycznej (Bielecka-Prus 2018); stosowanie przez Straż Graniczną na granicy polsko-białoruskiej tzw. push-backów (praktyka odpychania od granic), zakazanych w prawie krajowym i międzynarodowym, wprowadzanie przepisów legalizujących je (ograniczenia w ruchu granicznym w związku z epidemią COVID-19) (Grupa Granica 2021; <https://www.hfhr.pl/na-granicy-pl-by/>); dyskryminację romskich uchodźców i uchodźczyń z Ukrainy w ośrodkach recepcyjnych i punktach pomocowych (<https://amnesty.org.pl/uchodzcy-z-ukrainy-w-polsce/>).
- ⁶³ Zob. <https://sdg.gov.pl/priorytet/>,
- ⁶⁴ Jest to jeden z tzw. wskaźników dla celów globalnych. Nazwany został następująco: „Zakres włączenia (i) globalnej edukacji obywatelskiej oraz (ii) edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju do: (a) krajowych polityk edukacyjnych, (b) programów nauczania, (c) kształcenia nauczycieli oraz (d) oceny uczniów”. Przyjmuje wartość 1, gdy taka edukacja jest prowadzona w danym kraju i zagadnienia z nią związane są obecne w wymienionych obszarach (a, b, c, d). Zob. <https://sdg.gov.pl/>.
- ⁶⁵ Na podst. danych GENE z raportów krajowych, <https://static1.squarespace.com/static/5f6deca44ff425352eddb4a/t/61e6aa803694d31f58fff690/1642506881236/GE+Profile+Poland.pdf>.
- ⁶⁶ Chociaż istnieją analizy poprzedniej podstawy programowej (z 2009 roku), pozwalające wnioskować, że edukacja globalna była w niej wyraźniej obecna. J. Leek, referując wyniki analizy podstawy programowej z 2009 roku, pisze, że: „Edukacja skoncentrowana na świecie z uwzględnieniem kontekstu krajowego daje możliwość krytycznej oceny działań rządu krajowego i agencji ponadnarodowych z perspektywy równości i sprawiedliwości, oraz oferuje zrozumienie, że indywidualne decyzje konsumentów mają wieloraki wpływ na kontekst globalny” (Leek 2016, s. 67). Autorka podkreśla też, że dominuje konserwatywne podejście do edukacji globalnej, niekwestionujące status quo, skoncentrowane na transmisji wiedzy i kształtowaniu „dobrych obywateli”: „Edukacja globalna oparta na wiedzy, która reprodukuje porządek społeczny, jest najbardziej widoczna. W programie nauczania można jednak znaleźć pewne tematy, które wykazują tendencję do progresywnego podejścia poprzez podkreślanie umiejętności uczestnictwa, zaangażowania i motywację, a także aktywność w szkole i poza nią” (tamże s. 68).
- ⁶⁷ Strategię edukacyjnego „globalnego prania” (analogia do ang.: *green washing*) definiujemy w naszym tekście jako: „strategię przekazywania fałszywego wrażenia o formalnej edukacji jako tej, która kształtuje kompetencje globalne obywateli/ek i przygotowuje uczniów i uczennice do angażowania się w sprawy globalne. „Globalne pranie” jest narzędziem kreowania określonej wizji edukacji, zgodnej z międzynarodowymi rekomendacjami, lub dostosowania jej do głównych trendów edukacyjnych” (Kuleta-Hulboj, Aleksiak 2022, s. 80).
- ⁶⁸ A w każdym razie powinna być. Podręczniki i ćwiczenia stanowią jedynie narzędzie wspomagające realizację podstawy programowej. Jednak praktyka w wielu szkołach wygląda inaczej - nauczycielki i nauczyciele realizują wszystkie tematy z podręcznika lub podążają za gotowym rozkładem nauczania opracowanym przez wydawnictwo.
- ⁶⁹ Utworzenie tej Katedry jest kolejnym świadectwem rosnącej wagi edukacji globalnej! Inauguracja Katedry nastąpiła w czerwcu 2022 roku, a jej kierownikiem jest prof. Massimiliano Tarozzi.
- ⁷⁰ Reformy systemu szkolnictwa wyższego i zmiana zasad ewaluacji jakości działalności naukowej w Polsce wpłynęła na zmianę wzorców publikacyjnych polskich badaczek i badaczy. Wzrosła presja na publikacje w międzynarodowych czasopismach, w językach obcych, kosztem publikowania w języku polskim.
- ⁷¹ Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela to regulacje ministerialne określające sposób organizacji kształcenia przyszłych nauczycieli, zajęcia i ich minimalną liczbę godzin (zajęcia w ramach przygotowania merytorycznego i pedagogicznego), ogólne i szczegółowe efekty kształcenia, wymagania dotyczące osób prowadzących kształcenie nauczycieli i dotyczące infrastruktury niezbędnej do prowadzenia kształcenia.
- ⁷² Bardzo trudno jest zdobyć dokładne informacje dotyczące tego typu inicjatyw - nie ma żadnego mechanizmu koordynującego czy monitorującego podejmowanie takich działań. Część projektów opisywanych np. w raporcie GENE z 2009 roku już dawno przestała istnieć.
- ⁷³ Zob. <https://nawa.gov.pl/nawa>.
- ⁷⁴ Jak można przeczytać na stronie Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie: „Program CEMS Master’s in International Management (CEMS MIM) to roczny program menedżerski, który ma na celu kształcenie przyszłych liderów międzynarodowego, wielojęzycznego i wielokulturowego świata biznesu. [...] CEMS promuje globalne obywatelstwo, ze szczególnym naciskiem na następujące wartości: dążenie do doskonałości przy zachowaniu wysokich standardów wydajności i etycznego postępowania; rozumienie i czerpanie z różnorodności kulturowej z szacunkiem i empatią; odpowiedzialność zawodowa i odpowiedzialność w odniesieniu do społeczeństwa jako całości” (<https://www.sgh.waw.pl/en/about-cems>).
- ⁷⁵ Choć trzeba przyznać, że od czasu do czasu pojawiają się prace dotyczące krytycznej edukacji globalnej autorek i autorów z USA (np. Subedi 2010; Harshman, Augustine, Merryfield 2015).

