

**Monika Borowiec**

Uniwersytet Pedagogiczny  
im. Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie

## **Rola edukacji w procesach globalizacji**

Nasilające się procesy globalizacji zmieniają uwarunkowania rozwoju społeczno-gospodarczego i kulturowego oraz przyspieszają procesy przemian różnej skali układów przestrzennych oraz poszczególnych podmiotów gospodarczych i instytucji reprezentujących określone sektory gospodarki. Procesy te powodują również istotne przemiany w szkolnictwie na wszystkich poziomach kształcenia, stawiając przed edukacją nowe wyzwania.

Można przyjąć, że globalizacja jest złożonym procesem tworzenia współzależności między różnymi dziedzinami życia społecznego, gospodarczego, politycznego i kulturowego w skali światowej, cechującym się:

1. zagęszczaniem i intensyfikacją więzi między różnymi podmiotami (jednostki ludzkie, przedsiębiorstwa, władze lokalne, regionalne, rządy państw, korporacje międzynarodowe, organizacje pozarządowe, instytucje międzynarodowe),
2. zwiększaniem szybkości i zasięgu wzajemnego oddziaływania w ramach systemu światowego wynikającego przede wszystkim z postępu w dziedzinie informatyzacji i telekomunikacji,
3. zwiększającą się otwartością struktur instytucjonalnych,
4. intensyfikacją przenikania każdej sfery naszego życia m.in. warunków gospodarowania, struktury konsumpcji, sposobów spędzania czasu wolnego, programów nauczania, życia kulturalnego i religijnego,
5. wzrostem przepływów różnego rodzaju zasobów (siły roboczej, kapitału, technologii, dóbr i usług, idei, informacji gospodarczej) (Wilkin 2003).

Jak przyjmuje M. Czerny za J.A. Scholte, globalizacja oznacza „rekonfigurację relacji społecznych i gospodarczych w przestrzeni geograficznej” (Czerny 2005, s. 23). Globalizacja poprzez intensyfikację przestrzennych wzajemnych powiązań w skali światowej powoduje konieczność podporządkowania wielu makroekonomicznych reguł funkcjonowania gospodarki narodowej wymogom organizacji czy koncernów ponadnarodowych, w wyniku czego następuje zmniejszenie skuteczności oddziaływania polityki ekonomicznej państwa na układy regionalne i lokalne wprzęgnięte w układ globalnych zależności. W zarządzaniu różnej skali układami przestrzennymi i ich elementami poprzez budowanie strategii rozwoju oraz kreowanie odpowiednich instrumentów sterujących bardzo ważną rolę odgrywa jakość zasobów intelektualnych (Zioło 2010). Potencjał i jakość tych zasobów warunkują możliwości poznania prawidłowości kształtowania się złożonych procesów społeczno-gospodarczych i kulturowych, relacji ilościowo-jakościowych, zmienności uwarunkowań i czynników rozwoju.

Jakość zasobów intelektualnych zależy od jakości funkcjonowania szkolnictwa, zwłaszcza na poziomie wyższym. Proces edukacji odgrywa istotną rolę w kształtowaniu aspiracji jednostek i społeczeństwa. Przekłada się on na: obierane przez nie strategie rozwoju, metody zarządzania, organizację życia jednostek, postawy przedsiębiorcze społeczeństwa, które realizują się w określonej przestrzeni geograficznej i prowadzą do określonego poziomu społeczno-gospodarczego różnej skali układów przestrzennych. Edukacja powinna przygotowywać ludzi do adaptacji w zmieniających się uwarunkowaniach, tak aby mogli oni w sposób racjonalny wpływać na struktury, które w przyszłości będą podlegać przemianom. „Wiedza i technika zawsze były niezbędnymi katalizatorami przemian cywilizacyjnych. Obecnie, kiedy nasilają się procesy globalizacyjne, fundamentalną rolę odgrywa kreacja i praktyczne wykorzystanie wiedzy, a kapitał ludzki jest czynnikiem, bez którego nie jest możliwe osiągnięcie trwałego i wysokiego tempa rozwoju gospodarczego” (Janc 2003, s. 311). Znaczenie wiedzy, kwalifikacji i postaw przedsiębiorczych zwiększa się zatem nie tylko w wymiarze jednostkowym, umożliwiając uzyskanie wysokiej pozycji na rynku pracy, ale także jako czynnik rozwoju społeczno-gospodarczego (Grzesiuk, Walawender 2002).

Procesy rozwoju zasobów intelektualnych, dokonujące się początkowo głównie w rodzinie, a następnie w wyniku edukacji szkolnej, mają wpływ na jakość kapitału ludzkiego i społecznego. Jak przyjmuje Z. Zioło (2010), procesy zwiększania jakości zasobów intelektualnych dokonują się w zmieniających się uwarunkowaniach społeczno-gospodarczych, kulturowych i politycznych, i w istotnym stopniu zależą one od przemian demograficznych. W wyniku aktywizacji zawodowej część zasobów intelektualnych zostaje przekształcona w kapitał ludzki. Jednakże selekcja na rynku pracy powoduje, że część tych zasobów pozostaje jako potencjalna i może być zaktywizowana m.in. w wyniku zmian na rynku pracy czy procesów migracyjnych. Należy podkreślić, że odpływ zasobów intelektualnych może osłabiać możliwości rozwojowe danego obszaru i wpływać na jego marginalizację.

W świetle literatury przedmiotu można przyjąć, że na kapitał ludzki i społeczny składają się: poziom, kierunki i jakość wykształcenia, wiedza i umiejętność jej wykorzystania, postawy przedsiębiorcze, zdolności, talent, system wartości, postawy etyczne, cechy fizyczne (np. zdrowie), świadomość konieczności ciągłego doskonalenia zawodowego, kształcenia ustawicznego, przygotowywania się do zmieniających się uwarunkowań społeczno-gospodarczych, umiejętności funkcjonowania w strukturach społecznych, współdziałania, budowania relacji społecznych opartych na zaufaniu i zaangażowaniu w realizację przyjętych celów. W konsekwencji usprawnia to, przyspiesza i czyni efektywniejszymi procesy rozwojowe poszczególnych jednostek, społeczeństwa, instytucji oraz podmiotów gospodarczych. Może to także wpłynąć na procesy integracyjne w danym środowisku: wśród uczniów, wśród pracowników instytucji, przedsiębiorstw, władz samorządowych, organizacji *non profit*, którym przyświeca wspólny, nadrzędny cel (np. polepszenie jakości życia, usprawnienie funkcjonowania, zwiększanie strumieni finansowych, podnoszenie konkurencyjności itp.).

Badania dotyczące zróżnicowania przestrzeni europejskiej w zakresie jakości kapitału ludzkiego wskazują, że jest ono duże zarówno w układach krajowych, jak i regionalnych. Biorąc pod uwagę miernik syntetyczny kapitału ludzkiego, można stwierdzić, że poszczególne państwa w Europie charakteryzują się bardzo dużym zróżnicowaniem, czego wyrazem jest jego wartość wahająca się od 0,74 do 5,39 (Borowiec 2008). Najwyższą jakością kapitału ludzkiego odznaczają się Dania, Szwecja, Islandia, Norwegia, Finlandia i Wielka Brytania, na co wskazuje wartość miernika syntetycznego wahająca się dla tych państw od 4,15 do 5,39. Natomiast najniższą wartością miernika syntetycznego charakteryzują się Turcja, Chorwacja, Rumunia i Bułgaria, dla których jego wartość

waha się od 0,74 do 1,96. Dla Polski wartość miernika syntetycznego wynosi tylko 2,89. Najwyższe pozycje pod względem jakości kapitału ludzkiego zajmują państwa o wysokim poziomie rozwoju społeczno-gospodarczego, państwa rdzeniowe Unii Europejskiej, a z nowych członków UE również Słowenia, Estonia i Litwa. Najniższe pozycje zajmują państwa kandydujące do Unii – Turcja i Chorwacja, nowi członkowie – Bułgaria i Rumunia, a także państwa Europy Środkowowschodniej.

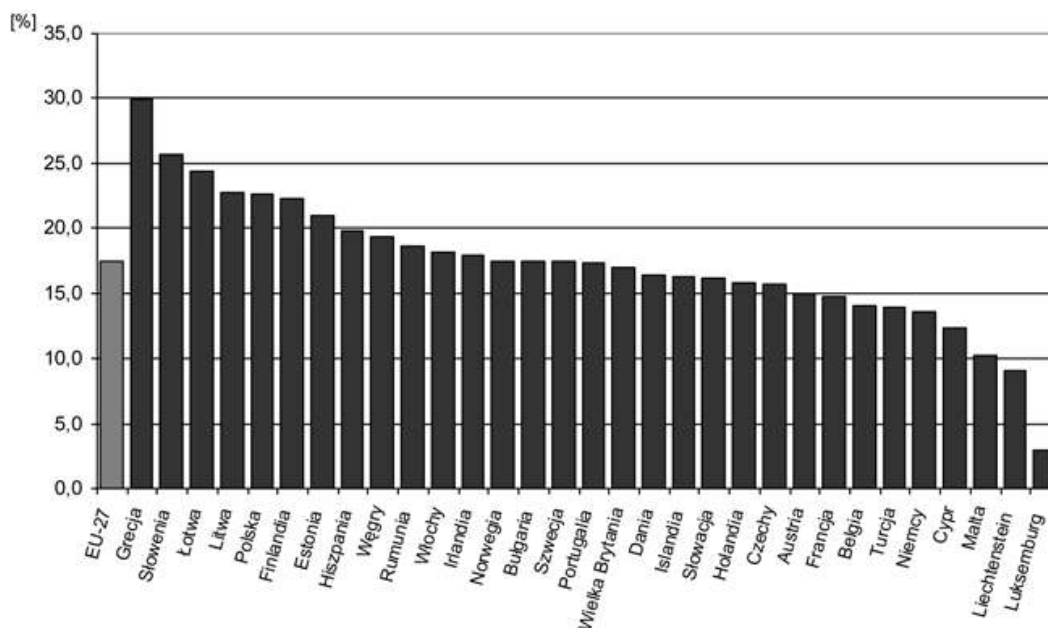
Podobnie duże zróżnicowanie jakości kapitału ludzkiego zaznacza się w europejskich układach regionalnych na poziomie NUTS 2, na co wskazuje wartość miernika syntetycznego wahająca się od 0,20 Ost for Storebaelt w Danii do 2,2 Mellersta Norrland w Szwecji (Borowiec, Dorocki, Jenner 2009).

Najwyższymi wartościami miernika syntetycznego (powyżej 0,70) charakteryzuje się 31 regionów Europy, co stanowi 17,1% ich ogólnej liczby. Znajdują się one na obszarach 13 państw, przy czym najwięcej ich leży w Szwecji, Finlandii, Austrii, Francji, Hiszpanii, Niemczech, Wielkiej Brytanii oraz Norwegii. Natomiast najniższymi wartościami miernika syntetycznego (poniżej 0,40) odznacza się 39 regionów, stanowiących 21,5% ogólnej ich liczby, znajdujących się na obszarach 11 państw. Najwięcej z nich jest położonych w Szwajcarii, Czechach, Austrii, Polsce, Portugalii, we Włoszech i na Słowacji.

Powszechnie przyjmuje się, że czynnikiem decydującym o kierunkach i poziomie rozwoju społeczno-ekonomicznego jest jakość funkcjonowania systemu nauki i szkolnictwa, który wpływa na jakość zasobów intelektualnych społeczeństwa w układach lokalnych i regionalnych. W nasilających się procesach globalizacji szczególną funkcję ogniska przemian i przyszłego rozwoju spełniają ośrodki szkolnictwa wyższego. Od ich rozmieszczenia, dostępności oraz przestrzennego oddziaływania zależy jakość zasobów intelektualnych. Szkoły wyższe muszą dostosować się do konieczności przygotowania dla gospodarki, nauki, oświaty i kultury określonych grup pracowników o nastawieniu innowacyjnym oraz kadr specjalistów do nowych zawodów lub przeobrażających się specjalności.

W 2006 r. w Unii Europejskiej w szkołach wyższych kształciło się 18,7 mln studentów (od 1998 r. ich liczba wzrosła o 25%), tj. 17% uczących się na wszystkich poziomach edukacji (ryc. 1).

Ryc. 1. Zróżnicowanie udziału studentów (ISCED 5 i 6) w ogólnej liczbie uczących się w państwach Europy w 2006 r.

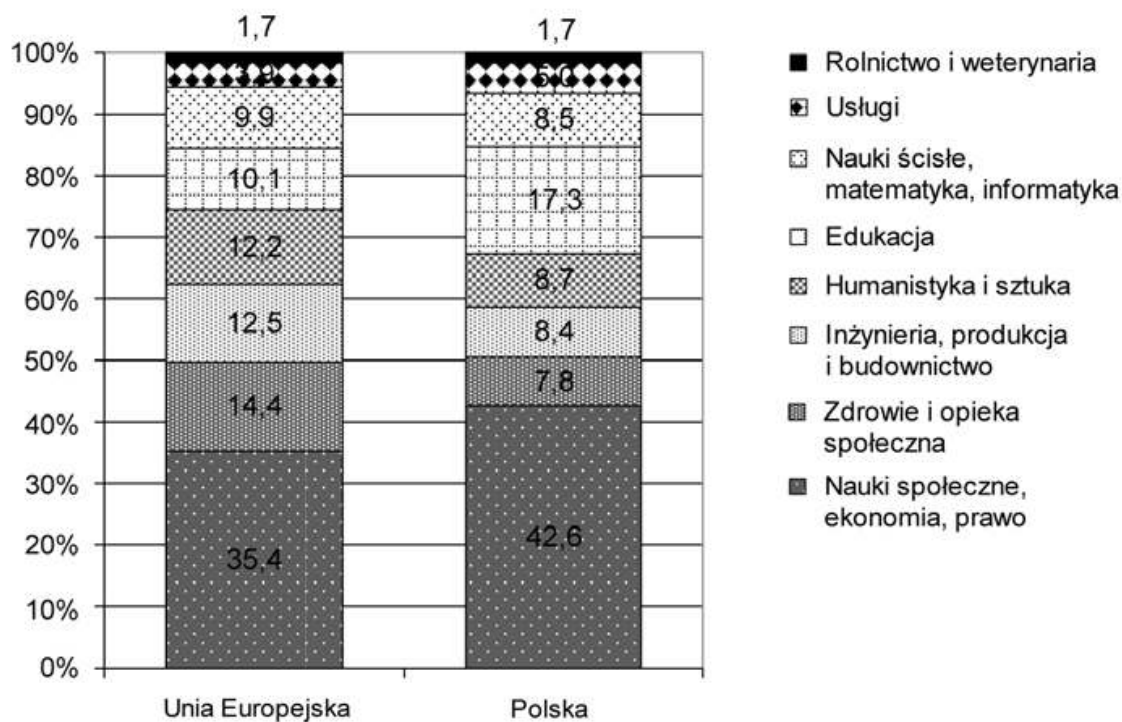


Źródło: Opracowanie własne na podstawie raportu *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2009*, Komisja Europejska.

Udział studentów w ogólnej liczbie kształcących się osób wahał się od 29,9% w Grecji do 2,9% w Luksemburgu. Wysokim udziałem studentów (powyżej 20%) odznaczały się również Słowenia, Łotwa, Litwa, Polska, Finlandia i Estonia. Natomiast najniższy udział studentów (poniżej 14%) zaznaczył się w Liechtensteinie, na Malcie, Cyprze, w Niemczech i Turcji.

W warunkach nasilających się procesów globalizacji, upowszechnienia szkolnictwa wyższego i rosnącej konkurencji na rynku pracy coraz większego znaczenia nabiera nie tylko poziom wykształcenia i doświadczenie zawodowe, ale także kierunek ukończonych studiów. W 2006 r. w Unii Europejskiej dominowali absolwenci nauk społecznych, ekonomii oraz prawa. Stanowili oni aż 35,4% ogólnej liczby absolwentów (ryc. 2). Kolejne pozycje zajmowali absolwenci zdrowia i opieki społecznej (14,4%), a następnie inżynierii, produkcji i budownictwa (12,5%) oraz humanistyki i sztuki (12,2%). Łącznie absolwenci tych kierunków stanowili 74,5% ogólnej liczby absolwentów. Mniejszą część w strukturze kierunków mieli absolwenci edukacji, nauk ścisłych, matematyki, informatyki, usług oraz rolnictwa i weterynarii, którzy łącznie stanowili 25,5% ogólnej liczby absolwentów w UE.

Ryc. 2. Struktura absolwentów według kierunków studiów w Unii Europejskiej i Polsce w 2006 r.



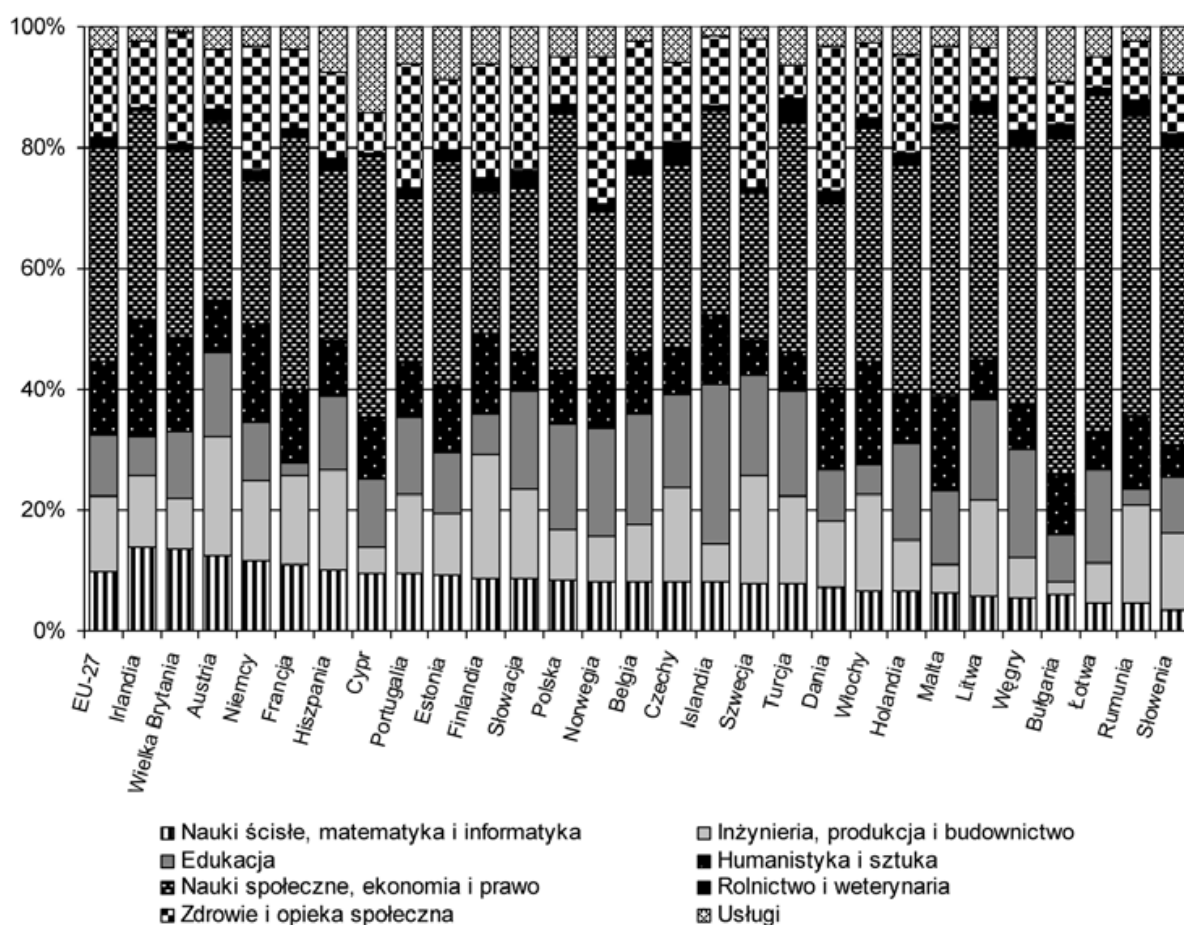
Źródło: Opracowanie własne na podstawie raportu *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2009*, Komisja Europejska.

W strukturze absolwentów w Polsce, podobnie jak w Unii Europejskiej, dominowali absolwenci nauk społecznych, ekonomii oraz prawa, ale ich udział wynoszący aż 42,6% znacznie przewyższał średni udział europejski. Natomiast drugą pozycję zajmowali absolwenci edukacji, którzy stanowili aż 17,3% (o 7,2 pp. więcej niż średnio w UE). Kolejne pozycje zajmowali absolwenci trzech grup kierunków o zbliżonym udziale: humanistyki i sztuki (8,7%), nauk ścisłych, matematyki i informatyki (8,5%) oraz inżynierii, produkcji i budownictwa (8,4%). Łącznie absolwenci tych pięciu grup kierunków studiów stanowili 85,5% ogólnej liczby absolwentów szkół wyższych w Polsce. Mniejszy udział w ogólnej liczbie absolwentów

w porównaniu ze średnim europejskim udziałem stanowili absolwenci zdrowia i opieki społecznej (o 6,8 pp.), inżynierii, produkcji i budownictwa (o 4,1 pp.) oraz humanistyki i sztuki (o 3,5 pp.).

Struktura kierunków kształcenia w poszczególnych państwach była znacznie zróżnicowana. Jak wspomniano, najwięcej studentów kończyło kierunek nauki społeczne, ekonomia i prawo (42,6%), ale udział absolwentów tego kierunku wahał się od 56,1% na Łotwie do 23,4% w Finlandii (ryc. 3). Udział absolwentów kierunku zdrowie i opieka społeczna wahał się od 24,6% w Norwegii oraz Szwecji do 5,2% na Łotwie; inżynierii, produkcji i budownictwa – od 20,7% w Finlandii do 1,6% w Bułgarii; humanistyki i sztuki – od 19,1% w Irlandii do 5,1% w Słowenii; edukacji – od 26,5% na Islandii do 2,1% we Francji; nauk ścisłych, matematyki, informatyki – od 13,8% w Irlandii do 3,5% w Słowenii; usług – od 14,3% na Cyprze do 0,8% w Wielkiej Brytanii, rolnictwa i weterynarii – od 4,0% w Turcji do 0,2% na Cyprze.

Ryc. 3. Zróżnicowanie struktury absolwentów szkół wyższych w Europie w 2006 r.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie raportu *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2009*, Komisja Europejska.

Szkolnictwo wyższe w Europie podlega przemianom, które wiążą się ściśle z realizacją idei budowania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego jako najważniejszego założenia procesu bolońskiego rozpoczętego w 1999 r. Szkolnictwo wyższe odgrywa również ważną rolę w realizacji strategii lizbońskiej mającej na celu stworzenie najbardziej konkurencyjnej i dynamicznie rozwijającej się gospodarki opartej na wiedzy w przestrzeni światowej. Proces boloński obejmuje różnorodne obszary działań, w tym m.in.:

- zwiększenie mobilności studentów i pracowników,
- wprowadzenie studiów trójstopniowych,
- wprowadzenie systemu porównywalnych dyplomów,
- wprowadzenie systemu punktowego ECTS,
- współdziałanie w zakresie zapewnienia jakości kształcenia,
- kształcenie bez granic,
- kształcenie ustawiczne (Lifelong Learning – program edukacyjny, na który składają się: Comenius, Erasmus, Grundtvig, Leonardo da Vinci, Jean Monnet),
- współpracę z krajami nienależącymi do UE (Chmielecka, Kraśniewski, Woźnicki 2003).

Z realizacją założeń procesu bolońskiego wiąże się zarówno wiele szans na przyspieszenie rozwoju cywilizacyjnego, jak i zagrożeń. Pozytywnym efektem może stać się m.in.:

- zwiększenie możliwości edukacyjnych i podnoszenia kwalifikacji przez studentów i pracowników naukowych,
- poznanie i wzrost poszanowania innych kultur,
- wzrost konkurencyjności uczelni,
- rozwój nowych, odpowiadającym na potrzeby rynku pracy, kierunków kształcenia,
- upowszechnienie nauczania języków obcych,
- upowszechnienie umiejętności wykorzystywania mediów elektronicznych, zwłaszcza Internetu,
- rozpowszechnienie edukacji na odległość.

Podobnie wiele szans niesie za sobą koncepcja budowania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Są to m.in. szanse na:

- uczestnictwo w pracach i osiągnięciach nauki światowej,
- likwidację barier we współpracy naukowej,
- koncentrację badań,
- zwiększenie mobilności pracowników nauki,
- szybszą realizację prac badawczych i ewentualne wdrożenie wyników badań,
- zwiększenie międzynarodowej roli wspólnotowych badań naukowych,
- uświadamianie roli nauki w życiu współczesnego społeczeństwa i inicjowanie społecznej debaty wokół zagadnień związanych z badaniami naukowymi.

Do zagrożeń związanych z realizacją koncepcji rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki w Europie poprzez wdrażanie procesu bolońskiego i kształtowanie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego należą m.in.:

- trudności w sprostaniu presji konkurencyjnej ze strony zachodnioeuropejskich uczelni,
- bezkrytyczne przyjmowanie zagranicznych rozwiązań,
- obniżenie poziomu badań naukowych,
- zwiększenie biurokratyzacji,
- podejmowanie głównie badań istotnych z punktu widzenia potrzeb ponadnarodowych, a nie krajowych, regionalnych czy lokalnych,
- trudności w ujednoczeniu systemów edukacji i obniżenie jakości kształcenia,
- dezintegracja więzi społecznych.

Według raportów *Bologna Process Stocktaking* przedstawiających stan zaawansowania poszczególnych krajów we wdrażaniu postulatów procesu bolońskiego, Polska znajduje się powyżej średniej europejskiej i sytuuje się na poziomie takich państw, jak Niemcy, Francja, Anglia, Czechy, Łotwa, Estonia, Rumunia i Węgry (Morawski 2009). Przewodzące pozycje we wdrażaniu postulatów zajmują kraje skandynawskie oraz Holandia, Irlandia i Szkocja. W wyniku postępującej globalizacji ekonomicznej obserwuje się nasilenie globalizacji edukacji,

zwłaszcza na poziomie wyższym. Zalecenia dotyczące internacjonalizacji szkolnictwa wyższego, metodyki wykorzystania dobrych wzorców międzynarodowych, możliwości, jakie stwarzają międzynarodowe, a przede wszystkim europejskie instytucje i organizacje oraz zarysowane tendencje w rozwoju polskiego szkolnictwa na tle przemian światowych zawarte zostały w raporcie pt. *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania, perspektywy* (2009).

Problematyka szans i zagrożeń wynikających z procesów globalizacji oraz integracji powinna znaleźć swój wyraz w programach nauczania i procesie wychowawczym na wszystkich szczeblach kształcenia. Szczególne znaczenie dla rozumienia szans i zagrożeń wynikających z nasilających się procesów globalizacji ma nauczanie przedsiębiorczości, podczas którego uwarunkowania się młodych ludzi na sprawy człowieka jako podmiotu w zarządzaniu i gospodarowaniu w określonych strukturach społecznych. Celem edukacji przedsiębiorczości jest zdobycie „podstawowych umiejętności w zakresie rozumienia procesów społeczno-gospodarczych oraz funkcjonowania we współczesnym świecie różnej skali podmiotów gospodarczych, analizy i rozumienia podstawowych mechanizmów ekonomicznych we współczesnych systemach zarządzania gospodarką i firmą w zróżnicowanej przestrzeni geograficznej oraz zdobycie umiejętności konkurencyjnego zachowania się na rynku pracy” (Borowiec 2005, s. 167–168). Poza treściami merytorycznymi istotnym celem edukacji powinno być kształtowanie postaw przedsiębiorczych na podstawie zasad etyki. Szanse i zagrożenia związane z procesami globalizacji powinny być rozważane w różnorodnych dziedzinach życia, takich jak: polityka, gospodarka, społeczeństwo, relacje międzyludzkie, kultura, demografia itd. Jak przyjmuje wielu autorów (m.in. Dylus 2004, Giddens 2000, Józwiak 2007, Kotyński 2005, Łęcka 2005, Wilkin 2003), postępujące procesy globalizacji niosą ze sobą wiele zagrożeń, wśród których należy zwrócić uwagę na:

- nasilenie polaryzacji rozwoju społeczno-gospodarczego,
- nasilenie fundamentalizmu, który jest określanym mianem dziecka globalizacji,
- brak gwarancji praw obywatelskich i możliwości kontroli gospodarki przez instytucje społeczeństwa obywatelskiego oraz demokratycznie wyłanianie władze państwowe w systemie globalnym,
- konsumpcjonizm i kreację sztucznych potrzeb,
- zagrożenie wystąpienia globalnej katastrofy finansowej,
- marnotrawienie zasobów,
- uprzedmiotowienie człowieka,
- przewagę sfery „mieć” nad „być”,
- uniformizację kultury,
- rozpowszechnienie kultury rywalizacji,
- marginalizację i wykluczenie społeczne,
- wzrost patologii i przestępczości,
- narastanie poczucia zagubienia, bezradności, alienację, zmniejszenie poczucia bezpieczeństwa, egzystencjalne zagubienie utrudniające odpowiedzialne pełnienie różnych ról społecznych,
- pojawianie się nowych zniewoleń,
- dezintegrację więzi społecznych,
- rozprzestrzenianie się chorób zakaźnych.

Wymienione zagrożenia objawiają się w skali lokalnej, ale ich źródła można odszukać w skali globalnej. Nasilające się procesy globalizacyjne z jednej strony powodują uniformizację i wytworzenie tzw. kultury globalnej, a z drugiej strony wzmagają dążenia do zachowania własnej, odrębnej tożsamości. „Globalna standaryzacja cywilizacja światowych prowadzi do

przebudzenia kultur lokalnych” (Dziemidok 2003, s. 209). Globalizacja powoduje również powstanie tzw. klasy metropolitalnej. Obejmuje ona ludzi funkcjonujących w sieci światowych metropolii, tworzących społeczność niekonstytuowaną przez wspólne terytorium, lecz przez sposób życia, której polem działania są miejsca o tych samych funkcjach oraz neoświaty – wspólna przestrzeń kulturowa, w której funkcjonują pracownicy globalni (Luke 1995).

Przebieg konfrontacji pomiędzy tym, co lokalne a tym, co globalne może przejawiać się w: pełnej akceptacji kultury globalnej, totalnym jej odrzuceniu (globalizacja jako zagrożenie), selektywnej adaptacji (przywiązanie do wartości i tradycji, ale przejście form kultury konsumpcyjnej), hybrydyzacji (koadaptacja kultur – kompromis pomiędzy lokalnością, narodowością a kulturą konsumpcyjną), dualizmie kulturowym (dwa poziomy kultury – kultura globalna nie niszczy kultur tożsamościowych) (Łuczak 2007 za Krzysztofek 2002).

Za pewien układ odniesienia do oceny postępującego procesu globalizacji oraz roli człowieka w rozwoju cywilizacyjnym możemy przyjąć zasady etyczne. Podczas VII Sesji Plenarnej Papieskiej Akademii Nauk Społecznych w 2001 r. w Watykanie przyjęto, że globalizacja nie jest *a priori* ani dobra, ani zła i będzie taka, jaką uczynią ją ludzie (Borowiec 2006). Podkreślano, że żaden system nie jest celem samym w sobie i że globalizacja, jak każdy inny system, musi służyć człowiekowi, solidarności i dobru wspólnemu, a dobro wspólne wymaga, aby wewnętrzna logika rynku podlegała pewnym mechanizmom kontrolnym i aby respektowała ona podstawowe wartości ludzkie. Wskazywano, że przy całej różnorodności form kultury istnieją uniwersalne wartości ludzkie, które należy stawiać na pierwszym planie jako wiodącą siłę rozwoju cywilizacyjnego. Podstawowe zasady etyczne w procesie globalizacji polegają zatem:

- „po pierwsze na niezbywalnej wartości człowieka, która jest źródłem wszelkich praw ludzkich i wszelkiego ładu społecznego. Człowiek musi być zawsze celem, a nie środkiem, podmiotem, a nie przedmiotem ani towarem rynkowym;
- po drugie, na wartości ludzkich kultur, których żadna władza nie ma prawa lekceważyć ani tym bardziej niszczyć – globalizacja nie może być nową postacią kolonializmu, musi respektować wielość kultur, które w ramach powszechnej harmonii narodów są jakby różnymi kluczami interpretacyjnymi ludzkiego życia” (ks. Mariański 2003, s. 61).

Globalizacja często postrzegana jest jako odgórny, niezależny od nas proces, na który nie mamy wpływu, jednakże dokonuje się ona na poziomie indywidualnych doświadczeń i lokalnych procesów. Istotna jest zatem świadomość zachodzących procesów i reakcja na nie wpływająca na przemiany w relacjach społecznych i gospodarczych. Jan Paweł II pisał, że całe życie człowieka i wszystkie jego relacje są zbudowane na wierze, iż to, co mówi drugi człowiek, jest prawdą. Współcześnie bardzo często za główne źródło prawdy uznawane są media i w nich weryfikowana jest wiedza przekazywana w rodzinie i w szkole. Elektroniczne środki przekazu niepostrzeżenie zmieniają środowisko życia człowieka i sposób postrzegania rzeczywistości. Metody socjotechniczne wykorzystywane są do przykuwania uwagi poprzez odwoływanie się do reakcji fizjologicznych człowieka i odwoływanie do pierwotnych instynktów przetrwania – seksu i przemocy. Niepokojące są wyniki badań wskazujące, że przeciętnie nastolatek w Europie spędza na kontaktach z rodzicami lub rówieśnikami 32 godz., a przed telewizorem lub komputerem 40 godz. Jeśli do tego często rodzice mają ograniczony kontakt z dziećmi, a szkoła przestaje pełnić funkcje wychowawczą, to nieuchronnie rolę tę przejmą media elektroniczne, które kształtują nieprawdziwy obraz świata (konsumpcjonizm, hedonizm, egoizm, agresja, brak empatii, powierzchowność relacji międzyludzkich, nowe mody, nowe wzorce zachowań, wykreowane autorytety, zmiana języka, szybkość i łatwość w osiągnięciu celów).



Już podczas V Zgromadzenia Ogólnego Papieskiej Akademii Nauk Społecznych 6 marca 1999 r. Jan Paweł II podkreślał, że „globalizacja ekonomii i pracy wymaga także globalizacji odpowiedzialności” („L'Osservatore Romano” 1999, s. 55). Odnosząc te słowa Jana Pawła II na temat globalizacji do procesów edukacji, wydaje się, że szczególnie istotna jest odpowiedzialność w wymiarze jednostkowym, ponieważ często same relacje międzyludzkie są trwalsze niż ich wymierne efekty. Powszechnie wiadomo, że wiedza merytoryczna przekazywana w procesie edukacji ulega pewnej dezaktualizacji lub jest zapomniana, natomiast relacje z innymi często na trwałe pozostają w pamięci i oddziałują na nasze przyszłe decyzje życiowe czy zawodowe, postawy, cechy osobowościowe, stosunek do ludzi i świata.

Odpowiedzialność w procesie edukacji powinna zatem przejawiać się nie tylko w odpowiedzialności za przekazywaną wiedzę, ale również za kształtowane postawy życiowe i relacje międzyludzkie. Traktując pracę jako współdziałanie, ludzie wzajemnie zbliżają się do siebie i uczą się, aby być dla innych, co powoduje zacieśnianie więzi wspólnotowych ludzi pracy (Brzozowski 2006). Wydaje się, że szczególnie w procesie edukacji powinno się pamiętać o tym, aby myśleć globalnie, a działać lokalnie, zdając sobie sprawę, że procesy globalizacji przez zagęszczanie i intensyfikowanie więzi oraz przyspieszanie oddziaływania w wyniku postępu w dziedzinie informatyzacji i telekomunikacji, zwiększają również możliwości poszerzania zasięgu oddziaływania poszczególnych jednostek i ich wpływu na kształtowanie określonych procesów, integrowania szerokich kręgów ludzi wokół podejmowanych inicjatyw, współpracy nad realizacją przyjętych celów i upowszechniania wyników realizacji podejmowanych działań.

W świetle przedstawionych rozważań należy przyjąć, że nasilającym się procesom globalizacyjnym towarzyszyć powinno zwiększenie odpowiedzialności w wymiarze jednostkowym w tym większym stopniu, im większa możliwość oddziaływania m.in. poprzez pełnione funkcje w życiu społeczno-gospodarczym.

Jak przyjmują Cz. Kupisiewicz (1985, 1995) i W. Błażejowski (2005), powszechnie zauważalny kryzys wartości i wzorców osobowościowych, będący m.in. konsekwencją procesów globalizacji, ma wpływ na systemy kształcenia i przejawia się m.in. w traktowaniu nauczania jak towaru a nie środka służącego rozwojowi człowieka, fetyszyzacji dyplomów, dyskryminowaniu młodzieży z uboższych warstw społecznych, tłumieniu inicjatywy uczniów, niezdrowej rywalizacji, konformizmie, encyklopedyzmie w programach nauczania, nieprzygotowaniu do samodzielnego myślenia, braku kompleksowego rozważania problemów (wyposażenie w wiedzę z systematyki specjalistycznej), nieprzystosowaniu do potrzeb współczesności. Już B. Suchodolski (1958) wskazywał na to, że absolwent powinien wiedzieć nie tyle, jaki jest stan wiedzy w poszczególnych dyscyplinach, ile jak za pomocą zdobytej wiedzy zrozumieć rzeczywistość.

Główne wyzwania dla edukacji to kształtowanie umiejętności współpracy, umiejętności budowania warsztatu naukowego, który będzie umożliwiał podejmowanie racjonalnych działań z zakresie dokształcania i systematycznego doskonalenia zawodowego, świadomości konieczności ustawicznego kształcenia (wiedza i umiejętności będą weryfikowane na rynku pracy), rozwiązywania problemów, umiejętności korzystania z rozwijającej się wiedzy, łączenia jej różnych obszarów i praktycznego, szybkiego zastosowania, rozumienia zmieniającej się rzeczywistości, kształtowania postaw przedsiębiorczych, etycznych, odpowiedzialności za siebie i innych, zarówno w miejscu edukacji, jak i pracy zawodowej.

„Człowiek XXI w. powinien być istotą racjonalną, umieć dostrzegać i poprawnie analizować zachodzące wokół niego zjawiska i procesy oraz współpracować z nimi, być wrażliwym na losy bliźnich, dbać o środowisko naturalne, umieć roztropnie gospodarować surowcami

i energią, dysponować umiejętnością szybkiego przystosowania się do zmieniających się warunków życia, mieć nawyk systematycznego i efektywnego samokształcenia, a oprócz tego wiedzieć, że w procesie kształcenia i samokształcenia należy dbać nie tylko o rozwój umysłu, lecz «całego człowieka», tzn. jego intelektu, woli i uczuć» (Kupisiewicz 1999, s. 180–181).

Podobnie W. Błażejowski (2005, s. 47 za Pachocińskim 1999) zauważa, że „zmieniający się świat i wzrastające znaczenie nauki dla dalszego rozwoju powodują, że wyzwaniom nadchodzącego XXI w. może sprostać tylko człowiek wielostronnie wykształcony, zdolny do myślenia w kategoriach innowacyjnych i alternatywnych, energiczny, sprawny, wrażliwy na wartości, uznający je za dyrektywy postępowania, drogowskazy życia, czyli «człowiek pełny»”.

Postęp cywilizacyjny ma się dokonywać przez człowieka i dla człowieka oraz owocować w człowieku (Jan Paweł II, LE IV,18). Od procesu edukacyjnego w istotnym stopniu zależy, czy młody człowiek będzie potrafił wykorzystać szanse i eliminować zagrożenia związane z nasilającymi się procesami globalizacji.

## Literatura

1. Błażejowski W., 2005, *Funkcjonowanie systemu oświaty w okresie cywilizacji informacyjnej* [w:] *Przedsiębiorczość a współczesne wyzwania cywilizacyjne*, Z. Ziolo, T. Rachwał (red.), „Przedsiębiorczość – Edukacja”, nr 1, Wydawnictwo MiWa, Zakład Przedsiębiorczości i Gospodarki Przestrzennej Instytutu Geografii Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków.
2. Borowiec M., 2005, *Rola praktyk z przedsiębiorczości w kształceniu studentów na specjalności „przedsiębiorczość z gospodarką przestrzenną”* [w:] *Przedsiębiorczość a współczesne wyzwania cywilizacyjne*, Z. Ziolo, T. Rachwał (red.), „Przedsiębiorczość – Edukacja”, nr 1, Wydawnictwo MiWa, Zakład Przedsiębiorczości i Gospodarki Przestrzennej Instytutu Geografii Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków.
3. Borowiec M., 2006, *Etyczne aspekty globalizacji w procesie kształtowania przedsiębiorczości* [w:] *Przedsiębiorczość a współczesne wyzwania cywilizacyjne*, Z. Ziolo, T. Rachwał (red.), „Przedsiębiorczość – Edukacja”, nr 2, Nowa Era, Zakład Przedsiębiorczości i Gospodarki Przestrzennej Instytutu Geografii Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Warszawa–Kraków.
4. Borowiec M., 2008, *Rola kapitału ludzkiego w procesie podnoszenia konkurencyjności układów przestrzennych* [w:] *Przekształcenia regionalnych struktur funkcjonalno-przestrzennych*, D. Ilnicki, K. Janc (red.), „Rozprawy Naukowe Instytutu Geografii i Rozwoju Regionalnego Uniwersytetu Wrocławskiego 3”, Instytut Geografii i Rozwoju Regionalnego Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
5. Borowiec M., Dorocki S., Jenner B., 2009, *Wpływ zasobów kapitału ludzkiego na kształtowanie społeczeństwa informacyjnego i innowacyjności struktur przemysłowych* [w:] *Funkcje przemysłu w kształtowaniu społeczeństwa informacyjnego / Functions of industry in the developing of an information society*, Z. Ziolo, T. Rachwał (red.), „Prace Komisji Geografii Przemysłu PTG”, nr 13, Komisja Geografii Przemysłu PTG Instytut Geografii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Warszawa–Kraków.
6. Brzozowski T.T., 2006, *Praca i przedsiębiorczość w świetle wybranych encyklik Jana Pawła II* [w:] *Przedsiębiorczość a współczesne wyzwania cywilizacyjne*, Z. Ziolo, T. Rachwał (red.), „Przedsiębiorczość – Edukacja”, nr 2, Nowa Era, Zakład Przedsiębiorczości i Gospodarki Przestrzennej Instytutu Geografii Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Warszawa–Kraków.
7. Chmielecka E., Kraśniewski A., Woźnicki J., 2003, *Korzyści i koszty związane z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej w sferze szkolnictwa wyższego*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa.
8. Czerny M., 2005, *Globalizacja a rozwój*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
9. Dylus A., 2004, *Dylematy procesu globalizacji* [w:] *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, Salezjańska Wyższa Szkoła Ekonomii i Zarządzania, t. 7, nr 1, Łódź.

10. Dziemidok B., 2003, *Globalizacja a kwestia tożsamości narodowej* [w:] *Globalizacja i my. Tożsamość lokalna wobec trendów globalnych*, R. Piekarski, M. Gaban (red.), Universitas, Kraków.
11. Giddens A., 2000, *Runway World. How Globalization Is Reshaping our Lives*, New York.
12. Grzesiuk A., Walawender P., 2002, *Rola wykształcenia w opinii kadry zarządzającej przedsiębiorstwami z województwa podkarpackiego* [w:] *Wiedza i kwalifikacje w okresie zmian. Rynek pracy intelektualnej w regionach peryferyjnych w dobie globalizacji*, R. Fedyna (red.), „Studia o Gospodarce 1”, Instytut Gospodarki WSIiZ w Rzeszowie, Rzeszów.
13. Jan Paweł II, 1995, *Laborem Exercens, reprint editricevaticana*, TUM, Wrocław.
14. Janc K., 2003, *Rola nauki i techniki we współczesnym świecie* [w:] *Geograficzne aspekty globalizacji i integracji europejskiej*, M. Śmigielska, J. Słodczyk (red.), PTG Uniwersytet Opolski, Opole.
15. Józwick B. (red.), 2007, *Globalizacja i integracja europejska*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
16. Kotyński J. (red.), 2005, *Globalizacja i integracja europejska. Szanse i zagrożenia dla polskiej gospodarki*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
17. Krzysztofek K., 2002, *Kulturowa ścieżka globalizacji* [w:] *Oblicza procesów globalizacji*, M. Pietras (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin.
18. Kupisiewicz Cz., 1985, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, PWN, Warszawa.
19. Kupisiewicz Cz., 1995, *Kanon wykształcenia ogólnego. Próba porównawczego zastosowania kierunków i dylematów przebudowy* [w:] *Kanon kształcenia ogólnego*, A. Bogaj (red.), Warszawa.
20. Kupisiewicz Cz., 1999, *Paradygmaty i wizje reform szkolnych*, PWN, Warszawa.
21. „L'Osservatore Romano” 1999, nr 5–6, s. 55.
22. Luke T.W., 1995, *New World Order or Neo-world Orders: Power, Politics and Ideology in Informationalizing Glocalities* [w:] *Global Maternities*, M. Featherstone, S. Lash, R. Robertson (ed.), sage Publications, London.
23. Łęcka I. (red.), 2005, *Społeczne skutki globalizacji. Globalizacja a bezpieczeństwo i zdrowie publiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
24. Łuczak R., 2007, *Nowoczesne technologie a globalizacja* [w:] *Globalistyka. Procesy globalne i ich lokalne konsekwencje*, M. Czerny, R. Łuczak, J. Makowski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
25. Mariański J. (ks.), 2003, *Gospodarka rynkowa w ocenie społecznego nauczania Kościoła* [w:] *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, Salezjańska Wyższa Szkoła Ekonomii i Zarządzania, t. 6, Łódź.
26. Pachociński R., 1999, *Oświata XXI wieku*, „Kierunki Przeobrażeń”, IBE Warszawa.
27. *Polskie Szkolnictwo Wyższe. Stan, uwarunkowania, perspektywy*, 2009, KRASP Warszawa, FRP Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
28. Scholte J.A., 2000, *Globalization: a critical introduction*. Plagrave, Houndmills.
29. Suchodolski B., 1958, *Nowoczesna treść i organizacja wykształcenia ogólnego*, „Nowa Szkoła”, nr 4.
30. Wilkin J., 2003, *Globalizacja – moje nadzieje i obawy*, [www.ceo.org.pl](http://www.ceo.org.pl) – Centrum Edukacji Obywatelskiej, głos autora w dyskusji poświęconej globalizmowi zorganizowanej przez redakcję „Res Publici Nowej” 15 października 2003 r., toczącej się wokół zagadnień poruszonych w numerze 7: <http://www.ceo.org.pl/dokument.php?dzial=1726&id=25097>
31. Ziolo Z., 2010, *Rola zasobów intelektualnych, kapitału ludzkiego i społecznego w procesach rozwoju obszarów wiejskich* [w:] *Kapitał ludzki i społeczny w procesie rozwoju obszarów wiejskich*, W. Kamińska, K. Heffner (red.), Studia KPZK PAN T. CXXVI, Warszawa.

## **The Role of Education in the Globalization Process**

Globalization is changing determinants of socio-economic and cultural development, and causes significant changes in education, and it poses new challenges. Intellectual resources are developed in the educational process. They are the most important factor in socio-economic development of different scale of spatial systems. The importance of education also increases the chances of the individual in getting a high position on the labor market. The article presents the variation in the quality of human capital in the European space and also the opportunities and threats posed by globalization for education especially at the tertiary level. The increasing role of entrepreneurial attitudes and ethics for the proper functioning in a changing world and for the understanding and proper evaluation of the contemporary development of the socio-economic processes was also noted.