



Horyzonty Polityki
2(3)/2011

DARIA HEJWOSZ

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Studiów Edukacyjnych

Wychowanie obywatelskie w perspektywie globalnej

Streszczenie

Procesy globalizacyjne zmieniły obraz współczesnego świata – znanymi cechami globalizacji są eksterytorialność oraz mobilność. Jesteśmy również świadkami tworzenia się wielokulturowych społeczeństw oraz rozszerzania się kosmopolitycznej kultury. Obywatelstwo przestaje mieć zatem wymiar jedynie lokalny, narodowy. Coraz częściej w literaturze przedmiotu promowany jest model globalnego obywatelstwa. W tym kontekście jednym z celów wychowania obywatelskiego jest przygotowanie młodych ludzi do pełnienia roli obywateli świata, którzy są gotowi żyć w globalnej, kosmopolitycznej kulturze. Prezentowany artykuł stanowi próbę rekonstrukcji poglądów na temat celów wychowania obywatelskiego w perspektywie globalnej. Ponadto przedstawione zostały w nim stanowiska badaczy odnośnie promowanego w literaturze przedmiotu modelu globalnego obywatelstwa.

SŁOWA KLUCZOWE

globalizacja, wychowanie obywatelskie,
globalny obywatel

CITIZENSHIP EDUCATION IN THE GLOBAL PERSPECTIVE

Summary

Globalization processes have changed the contemporary world. Exterritoriality and mobility are the main distinguishing features of globalization. We are witnessing the process of building multicultural societies and expansion of the cosmopolitan culture. Citizenship is not only connected with the locality and with the nation. In this context, one of the aims of citizenship education is to prepare the youth to be world citizens, who will be ready to live in the global, cosmopolitan culture. In the presented article an attempt of reconstruction the opinions about the aims of citizenship education in the global perspective was made. Moreover, the researchers' standpoints of the model of global citizenship were presented.

KEYWORDS

globalization, citizenship education, global citizenship

Współcześnie w wyniku nasilonych procesów globalizacyjnych, zwiększonej mobilności ludzi, kurczenia się czasu i przestrzeni, zmiany struktury państwa oraz powstawania społeczeństw wielokulturowych, problem wychowania obywatelskiego nabiera nowego znaczenia. W literaturze przedmiotu coraz częściej promowany jest kosmopolityczny, globalny wymiar obywatelstwa¹. Wraz z nastaniem ponowoczesności terytorium, w którym ludzie żyli i tworzyli wspólnoty, zaczęło tracić na znaczeniu. Jak zauważa Zygmunt Bauman, ponowoczesność to czas „końca geografii”, w której walka z przestrzenią została wygrana². W tej perspektywie to, co dawniej określało tożsamość obywateli, a mianowicie terytorium, wraz z pojawianiem się globalizacji przestaje być głównym punktem odniesienia.

Współczesna koncepcja obywatelstwa – eksponująca zwłaszcza jego kosmopolityczny wymiar – zasadniczo różni się od tych, które

1 W świetle modernistycznych ujęć przyjmuje się, że istnieje koncepcja uniwersalnego obywatelstwa, wedle której wszyscy obywatele mają równe prawa i obowiązki. Promowana ona jest zwłaszcza przez zwolenników liberalizmu, z kolei komunitarianie rozumieją obywatelstwo jako przynależność do określonej społeczności. Por. W. Kymlicka, *Contemporary political philosophy. An Introduction*, Oxford University Press, Oxford 2002.

2 Por. Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1999, s. 14.

powstawały tuż po zakończeniu II wojny światowej. Jak podaje Will Kymlicka, w latach siedemdziesiątych zaczęto na nowo definiować pojęcie obywatelstwa, dostosowując jego zakres do zmieniającej się, na skutek procesów egalitaryzacji, sytuacji społecznej. Z kolei w latach dziewięćdziesiątych, po upadku komunizmu, pojęcie obywatelstwa stało się pustym frazesem³. W tym okresie teoretycy włączyli do koncepcji obywatelstwa kategorię tożsamości, skupiając się również na jego indywidualnym wymiarze, który oznacza odpowiedzialność i lojalność jednostki, a także powiązane jest z pełnieniem roli społecznej⁴. Wydaje się jednak, że współcześni teoretycy mają trudności ze zdefiniowaniem, czym jest obywatelstwo. Trudności te mogą wynikać z faktu, że ramy, w których tworzona była jego klasyczna koncepcja, legły w gruzach wraz z nastaniem epoki ponowoczesności. Współczesny wymiar obywatelstwa nie odnosi się jedynie do praw i obowiązków oraz społecznej sprawiedliwości. Stało się ono konglomeratem wielu wartości promowanych przez różne podmioty, takie jak państwo narodowe, instytucje ponadnarodowe, a także, co należy podkreślić, rynek oraz związana z nim ideologia konsumpcji. Derek Heater zauważa, iż współcześnie „obywatelstwo musi być rozumiane jako złożona, a nie jako jednolita koncepcja”⁵. W tej sytuacji obserwujemy proces fragmentaryzacji obywatelstwa, bowiem tożsamość współczesnych obywateli staje się również sfragmentaryzowana⁶.

W niniejszym artykule podejmę próbę rekonstrukcji poglądów na temat celów wychowania obywatelskiego w perspektywie globalnej. Ponadto przedstawię stanowiska badaczy odnośnie do promowanego w literaturze przedmiotu modelu globalnego obywatelstwa.

3 Por. W. Kymlicka, *Contemporary political philosophy*, dz. cyt., s. 284.

4 Por. tamże, s. 286.

5 D. Heater, *A history of education for citizenship*, Routledge Falmer, London – New York 2004, s. 194.

6 Por. Z. Melosik, *Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność. (Próba konfrontacji)*, [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczykowski, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń 1998.

Poglądy na współczesną koncepcję obywatelstwa oraz wychowanie obywatelskie kształtowane są w głównej mierze przez pryzmat procesów globalizacyjnych i wielokulturowości. Coraz częściej w literaturze przedmiotu promowana jest idea globalnego/kosmopolitycznego obywatelstwa. Następuje zatem przesunięcie z obywatela państwa w kierunku obywatela świata. Zwolennicy kryzysu państwa narodowego utrzymują, że władza

opuszcza centrum i przemieszcza się „w górę” (poziom ponadnarodowy), „na boki” (poziom międzynarodowy), „w dół” (poziom lokalny)⁷.

Teoretycy i badacze przedmiotu nie są jednak zgodni, czy istotnie nastąpiło osłabienie roli państwa narodowego. Małgorzata Budyta-Budzyńska twierdzi, że

na razie państwo narodowe pozostaje koniecznym i najważniejszym elementem równowagi politycznej, tak zewnętrznej, jak i wewnętrznej, głównym źródłem inicjatyw politycznych i podstawowym podmiotem stosunków międzynarodowych⁸.

Natomiast Ulrich Beck zauważa, że z jednej strony mamy do czynienia z osłabieniem państwa w społeczeństwie ryzyka, z drugiej zaś jest ono obecnie potrzebne bardziej niż kiedykolwiek wcześniej⁹. Współczesne państwo, w opinii U. Becka, nie ma już charakteru autorytarnego, stało się państwem negocjacji, które musi się samoograniczać, wyrzekać niektórych obszarów monopolu oraz ustanawiać inne¹⁰. Problemy, które pojawiły się w obrębie państwa narodowego, przedstawiciele ponowoczesności przypisują kruchości formy państwa nowoczesnego. Warto za Barrym Smartem

7 Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Impuls, Kraków 2007, s. 14.

8 M. Budyta-Budzyńska, *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 284.

9 Por. U. Beck, *Ponowne odkrycie polityki: przyczynek do teorii modernizacji refleksywnej*, [w:] *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, red. U. Beck, A. Giddens, S. Lash, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 60.

10 Por. tamże, s. 63.

przywołać słowa Daniela Bella, który twierdził, że tradycyjna forma państwa stała się „zbyt mała na wielkie życiowe problemy i zbyt duża na małe problemy”¹¹.

Jednak, jak pokazuje M. Budyta-Budzyńska, zwolennicy globalizacji nie są zainteresowani osłabieniem państwa narodowego, ponieważ

łatwiej narzucić swoje stanowisko słabym rządów narodowym niż jednemu silnemu rządowi światowemu lub regionalnemu (...), państwo tworzy klimat społeczny do inwestowania, kreuje atmosferę zaufania konieczną do robienia interesów przez projekty edukacyjne i spójną politykę bezpieczeństwa (...), państwo ma zapewnić minimalny standard życia swoim obywatelom, szczególnie tym, którzy w globalnej gospodarce sobie nie radzą¹².

Państwo narodowe nie tylko traci swoje wcześniejsze uprawnienie wskutek oddawania części swojej suwerenności na rzecz innych podmiotów, lecz również dlatego, że to, co je konstytuowało, a mianowicie naród i związane z nim poczucie wspólnotowości, również ulega osłabieniu. Przyczyną tego zjawiska, według Z. Baumana, jest spadek poczucia bezpieczeństwa, które dotychczas dawała wspólnota, przy jednoczesnym wzroście odpowiedzialności jednostkowej¹³. Naród i państwo narodowe, które od momentu swojego istnienia miało dawać poczucie bezpieczeństwa, w epoce ponowoczesnej nie jest w stanie udźwignąć ciężaru, który stanowił punkt wyjścia w czasach nowoczesności. Podążając za rozważaniami Z. Baumana, można stwierdzić, że współcześnie jednostki są mniej skłonne do poświęceń wobec państwa i narodu. Wielkie metanarracje, które mówiły o poświęceniu dobra osobistego czy nawet życia w imię ojczyzny, narodu, państwa, stają się dziś mało wiarygodne¹⁴. Jednostki, które tworzyły wspólnotę w dobie

11 B. Smart, *Postmodernizm*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 176.

12 M. Budyta-Budzyńska, *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*, dz. cyt., s. 285-286.

13 Por. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006, s. 263-265.

14 Warto w tym miejscu odwołać się do rozważań Aldony Jawłowskiej odnośnie do tożsamości narodowej Polaków. Zauważa ona, że „wielkie idee

nowoczesności i dla których była ona swoistym azymutem, dziś dryfują samodzielnie. Dodatkowo poczucie miejsca i przestrzeni, które określało przynależność historyczną i geograficzną jednostki, także traci na znaczeniu. Przez całą epokę nowoczesności, zauważa Z. Bauman,

jedynie państwo szczyliło się tym, że zajmowało miejsce w przestrzeni (...), uporządkować pewien fragment świata oznaczało ustanowić niezawisłe państwo, które mogło zaprowadzić ład dzięki posiadanej władzy¹⁵.

Jednak czasy ponowoczesne przyniosły zakwestionowanie oświeceniowych interpretacji czasu i przestrzeni, a tym samym, jak zauważa Zbyszko Melosik, wynikający z nich model obywatelstwa¹⁶.

Tak oto w wyniku procesów globalizacyjnych następuje kompresja czasu i przestrzeni. Współcześnie, dzięki rozwojowi nowoczesnych technologii, zniknęły niemalże wszelkie bariery mobilności. Anthony Giddens twierdzi, że siłą napędową omawianego zjawiska jest:

rozwój technik informacyjnych i telekomunikacyjnych, który przyczynił się do wzrostu tempa i zakresu interakcji między ludźmi na całym świecie¹⁷.

Odwołując się do słów B. Smarta, możemy stwierdzić, że rozwój technologii „zespelił świat niemalże w realnym czasie”¹⁸. Powtórzymy raz jeszcze, że w wyniku procesów globalizacyjnych zanika poczucie przynależności do miejsca, które przed nastaniem

wyrażone w wielkich tekstach kultury lub ruchach społecznych przestały być ważnym punktem odniesienia dla autoidentyfikacji. Ulega erozji wzór tożsamości Polaka bohatera dźwigającego odpowiedzialność za losy własnego kraju i całego świata”, por. A. Jawłowska, *Tożsamość na sprzedaż*, [w:] *Wokół problemów tożsamości*, red. A. Jawłowska, Wydawnictwo LTW, Warszawa 2001.

15 Z. Bauman, *Globalizacja*, dz. cyt., s. 73-74.

16 Por. Z. Melosik, *Obywatelstwo, czas (historia) i przestrzeń (geografia)*, [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, dz. cyt.

17 A. Giddens, *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 74.

18 B. Smart, *Postmodernizm*, dz. cyt., s. 179.

ponowoczesności stanowiło punkt odniesienia dla kształtowania tożsamości i nadawało rytm życiu jednostek. Współcześnie granica między tym, co „dalekie” i „bliskie” staje się coraz bardziej krucha. Odległości, które dawniej stanowiły barierę w przemieszczaniu się ludzi, dziś wyraźnie się skurczyły. Przestrzeń między jednym a drugim punktem można zmierzyć za pomocą szybkości jej pokonania. We współczesnym gwałtownie zmieniającym się świecie bezruch wydaje się niemożliwy. Ci, którzy się nie przemieszczają, stają się wykluczeni z uczestnictwa w globalnym życiu. Z. Bauman zauważa, że w zaistniałej sytuacji mamy do czynienia z ludźmi, którzy są w pełni „globalni” (mobilni), ale też z tymi, którzy utkwili w swej „lokalności”. Ci drudzy, w świecie, którym rządzą jednostki zglobalizowane, nie znajdują się w położeniu „przyjemnym ani nawet znośnym”¹⁹. W zglobalizowanym świecie „lokalność jest oznaką społecznego upośledzenia i degradacji”²⁰. W tym nowym zglobalizowanym świecie ścierają się siły tego, co jest globalne i wszechobecne, z tym, co jest lokalne. Paradoksalnie w procesie globalizacji znaczącą rolę pełnią procesy lokalizacji. Globalizacja, jak zauważa Z. Melosik, „jest więc wyrazem zderzenia zjawisk homogenizacji i uniwersalizacji ze zjawiskami indywidualizacji i różnicowania”²¹. Okazuje się bowiem, że te same zjawiska mogą mieć zarówno charakter lokalny, jak i globalny (na przykład globalny kryzys gospodarczy może znaleźć swe odzwierciedlenie w lokalnym sklepie spożywczym). W tym kontekście Z. Melosik zauważa:

Globalizacja ma zatem tym większy zasięg i zakres, im większy jest stopień nasycenia tego, co lokalne, przez to, co globalne (...). To, co lokalne, zostaje przesycone przez globalną wersję różnorodności (...). Świat może być odnaleziony w każdej lokalności i jednocześnie każdy region, naród i lokalność mogą być odnalezione w świecie²².

W odniesieniu do kwestii społecznych i kulturowych wyłonić można dwa przeciwstawne stanowiska odnośnie do globalizacji. Pierwsze z nich zakłada, że mamy do czynienia ze współzależnością

19 Z. Bauman, *Globalizacja*, dz. cyt., s. 7.

20 Tamże.

21 Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, dz. cyt., s. 13.

22 Tamże.

na wszystkich poziomach, a także, że nastąpił wzrost wrażliwości na różnice kulturowe. Następstwem tego zjawiska jest, jak zauważa Z. Melosik, powstanie wielokulturowych społeczeństw, które opierają się na wzajemnym, pozytywnym współistnieniu odmienności²³. Drugie stanowisko traktuje globalizację jako kolejny przejaw dominacji i zależności, której

istotą jest polityczne i ekonomiczne podporządkowanie peryferii normatywnego centrum, przy czym jego misją jest edukować świat w cywilizowany sposób²⁴.

W stanowisku tym eksponuje się dominującą rolę Zachodu²⁵, który, wprowadzając własne standardy kulturowe, znosi zjawisko wielokulturowości.

Większość badaczy dostrzega jednak tworzenie się jednej, homogenicznej, globalnej kultury. W tym nowym świecie wszystko miesza się z wszystkim, praktykowane tradycje i style życia „stykają” się z innymi, tworząc nową globalną kulturę²⁶. Dziś, jak zauważa A. Giddens,

jesteśmy świadkami kształtowania się – raczej jako możliwości niż faktycznej rzeczywistości – kosmopolitycznej rozmowy ludzkości²⁷.

Podobne stanowisko zajął B. Smart, który twierdzi, że

jesteśmy zatem świadkami przejścia od etnicznego lub narodowego imperium kulturalnego do ponadczasowych form opartych na „kosmopolitycznej” autentycznej globalnej kulturze²⁸.

23 Por. tamże, s. 11.

24 Tamże.

25 Warto również przywołać podejście Samuela Hunigtona, który twierdził, że efektem globalizacji jest zderzenie cywilizacji. Eksponuje się tutaj wzrost napięć i konfliktów między cywilizacjami, które prowadzić mają do wojny ze światem muzułmańskim. Inne podejście, zaproponowane przez Beniamina Barbera, zawiera postulat końca cywilizacji, spowodowanej dominacją jednej cywilizacji – cywilizacji Zachodu oraz wzrost postaw fundamentalnych jako odpowiedź na tę dominację. Por. J.E. Lane, *Globalization and politics. Promises and dangers*, Ashgate, Hampshire 2006, s. 77.

26 Por. tamże.

27 Tamże, s. 135.

28 B. Smart, *Postmodernizm*, dz. cyt., s. 183.

Kultura globalna ma charakter eklektyczny, technologiczny i bezczasowy. Z jednej strony obserwujemy procesy homogenizacji kultury, prym ma wieść jedna globalna kultura. Z drugiej zauważamy powrót do kultur lokalnych, etnicznych. Podążając za rozważeniami B. Smarta, można rzec, że kultury te ścierają się, współzawodniczą i przeciwstawiają się w skali globalnej²⁹. Merry M. Merryfield i Lisa Duty twierdzą, że zderzenie się kultur i władzy niesie za sobą hybrydyzację pewnych zjawisk. W erze globalnej hybrydyzacja opiera się na egalitarnym pluralizmie, który odrzuca szersze podziały i różnice. Myślenie w kategoriach „biały/czarny”, „cywilizowany/niecywilizowany”, które było znamienne dla czasów kolonialnych, współcześnie traci na znaczeniu³⁰.

W kontekście powyższych rozważań pojawiają się pytania o cele wychowania obywatelskiego. Nie są one jednoznaczne oraz nie są dane raz na zawsze, bowiem jak zauważa Z. Melosik, pojęcie obywatelstwa stanowi „zmienną konstrukcję społeczną”³¹. Twierdzi on, iż w społeczeństwach toczy się „dyskursywna walka dotycząca kształtu obywatelstwa i wychowania obywatelskiego”³². Walka ta odbywa się o „prawdziwą wiedzę” dotyczącą wzoru obywatela. Jak pokazuje to Z. Melosik, w wyniku walki dyskursów niektóre z nich tracą na znaczeniu i zostają wyparte przez nowe, silniejsze dyskursy, które stają się dominujące w danym społeczeństwie³³. Wydaje się, że jednym z dyskursów obecnym we współczesnym społeczeństwie jest dyskurs na temat wielokulturowości i globalności. Niektórzy badacze utrzymują, że ważnym aspektem jest przygotowanie młodych ludzi do życia w kosmopolitycznej kulturze. Joel Spring twierdzi, że uczniowie nie powinni być wychowywani w duchu poddaństwa wobec woli narodu, lecz należy ich kształcić do bycia globalnymi obywatelami, którzy akceptują różnice kulturowe. W tym przypadku edukacja nie powinna być nastawiona na wychowanie obywateli w duchu posłuszeństwa

29 Por. tamże, s. 184.

30 Por. M.M. Merryfield, L. Duty, *Globalization, [w:] Education for citizenship and democracy*, red. J. Arthur, I. Davies, C. Hahn, SAGE, London 2008, s. 84.

31 Z. Melosik, *Wychowanie obywatelskie*, art. cyt., s. 35.

32 Tamże.

33 Por. tamże, s. 39.

wobec państwa narodowego, ale musi być nakierowana na respektowanie praw człowieka i troskę o dobro wszystkich ludzi³⁴. W tym kontekście Nel Noddings twierdzi, że „różnorodność lub lepiej pluralizm odgrywa znaczącą rolę w przetrwaniu gatunku ludzkiego”³⁵.

Podobne stanowisko prezentuje Douglas Kellner, który zauważa, że zadaniem edukacji we współczesnym świecie jest kultywowanie krytycznej tolerancji w wielokulturowych społeczeństwach. Utrzymuje on również, że „ślepy patriotyzm” doprowadzić może do stosowania agresywnej i niedemokratycznej polityki oraz do politycznej manipulacji³⁶.

James A. Banks uważa, że edukacja wielokulturowa³⁷ stanowi odpowiedź na strategię asymilacjonizmu stosowaną przez wiele zachodnich państw. W jego opinii, problemy grup etnicznych, rasowych, kulturowych i językowych, które dotychczas były marginalizowane, stają się ważną częścią społecznego dyskursu³⁸. Z kolei Paulette Patterson Dilworth zauważa, że

34 Por. J. Spring, *Globalization of education. An introduction*, Routledge, New York 2009, s. 198.

35 N. Noddings, *Global citizenship: promises and problems*, [w:] *Educating citizens for global awareness*, red. N. Noddings, Teachers College Press, New York 2005, s. 14.

36 Por. D. Kellner, *The conflicts of globalization and restructuring education*, [w:] *Education, globalization and the state in the age of terrorism*, red. M.A. Peteres, Paradigm Publishers, London 2005, s. 52.

37 W tym miejscu warto przywołać przykład Kanady, która w 1947 roku przyjęła model społeczeństwa wielokulturowego. W kraju tym mówi się wręcz o tożsamości wielokulturowej. W kontekście wychowania obywatelskiego model kanadyjski nie skupia się na poszukiwaniu poczucia narodowej tożsamości, lecz na społecznej kohezji. W kanadyjskich szkołach publicznych kładzie się nacisk na wychowanie jednostek, które będą jako Kanadyjczycy i globalni obywatele uczestniczyć w demokratycznym społeczeństwie, por. A.S. Hughes, A. Sears, *The struggle for citizenship education in Canada: the centre cannot hold*, [w:] *Education for citizenship and democracy*, dz. cyt., s. 129.

38 Por. J.A. Banks, *Diversity and citizenship education in global times*, [w:] *Education for citizenship and democracy*, dz. cyt., s. 59.

wielokulturowe wychowanie obywatelskie ma na celu wyposażenie młodych ludzi w wiedzę i umiejętności niezbędne dla uczenia się, życia i pracy w pluralistycznym i demokratycznym społeczeństwie³⁹.

Z tej perspektywy wielokulturowe wychowanie obywatelskie ponownie definiuje tradycyjne pojęcia obywatelstwa i wykracza poza konwencjonalne podejście, ograniczające się jedynie do głosowania, płacenia podatków i przestrzegania prawa. Ma ono na celu budowanie dialogu w obrębie społeczności lokalnych, którego efektem będzie niwelowanie napięć społecznych⁴⁰.

Wielu badaczy zauważa, że współczesne wychowanie obywatelskie powinno kłaść nacisk na różnorodność kulturową, która ma przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu grup mniejszościowych. J.A. Banks twierdzi:

delikatna równowaga różnorodności i jednorodności powinna stać się podstawowym celem demokratycznych państw narodowych oraz edukacji w tych społeczeństwach⁴¹.

Jednocześnie zauważa, że obywatele w zróżnicowanych demokratycznych społeczeństwach powinni zachować różnorodność kulturową lokalnych społeczności, ale również efektywnie uczestniczyć w kulturze narodowej⁴². Mimo że J.A. Banks w swych pracach popiera edukację wielokulturową oraz odrzuca koncepcję asymilacjonizmu, stoi on na stanowisku, iż nie należy całkowicie rezygnować z wartości państwa narodowego i nacjonalizmu, bowiem dają one podstawy do formowania się społecznej solidarności oraz do kształtowania się nowożytnych demokracji⁴³. Państwa narodowe, w ujęciu przywołanego badacza,

pomagają jednostkom włączać się do narodu oraz redystrybuują konkretną politykę, nawet jeśli przywiązują mniej uwagi do

39 P. Patterson Dilworth, *Multicultural citizenship education*, [w:] *Education for citizenship and democracy*, dz. cyt., s. 424.

40 Por. tamże, s. 425.

41 J.A. Banks, *Diversity and citizenship education in global times*, art. cyt., s. 58.

42 Por. tamże.

43 Por. tamże, s. 62.

kosmopolityzmu i potrzeb osób nie będących częścią danego narodu⁴⁴.

Podobne stanowisko zajmuje Z. Melosik, który zauważa:

trudno oczekiwać, aby młode pokolenie – pozbawione poczucia identyfikacji narodowej i państwowej – orientowało się na szersze (kontynentalne lub globalne) obywatelstwo⁴⁵.

Całkowita rezygnacja z wartości narodowych wydaje się być niemożliwa, ale także i niebezpieczna. Po pierwsze, system szkolnictwa wchodzi w skład struktury państwa, zatem promowane są w nim wartości narodowe w postaci nacjonalizmu⁴⁶. Po drugie, bez konkretnych punktów odniesienia istnieje ryzyko odradzania się postaw fundamentalnych, bowiem młodzi ludzie w sytuacji ich braku będą poszukiwać podstaw i wartości lub tworzyć własne, które mogą stanowić przyczynek do tworzenia ruchów fundamentalnych⁴⁷. Słuszne wydaje się zatem tworzenie takiej polityki oświatowej, w której to będzie istniała równowaga między tym, co narodowe a tym, co ponadnarodowe, globalne. Barbara Jacoby przytacza poglądy Barry'ego Checkdoweya dotyczące wychowania obywatelskiego. Przypisuje on znaczenie, podobnie jak inni badacze, pluralizmowi kulturowemu, ale także wskazuje na rozumienie przez młodych ludzi swoich tożsamości:

Wychowanie obywatelskie staje się bardziej złożone w zróżnicowanym, demokratycznym społeczeństwie, w którym lokalne społeczności nie są „monokulturowe”, w których ludzie dzielą te same wartości społeczne i kulturowe, lecz „wielokulturowe”, gdzie istnieje znaczące zróżnicowanie w obrębie grup. Aby demokracja mogła skutecznie funkcjonować w przyszłości, uczniowie muszą być przygotowywani do rozumienia swoich tożsamości, muszą nabywać umiejętności komunikowania się z ludźmi, którzy są od nich różni,

44 Tamże.

45 Z. Melosik, *Wychowanie obywatelskie*, art. cyt., s. 53.

46 Niektórzy badacze zauważają, że wraz z osłabieniem państwa narodowego słabnie również nacjonalizm lub przybiera on formę banalną, jak proponował Michael Bilig.

47 Por. Z. Melosik, *Wychowanie obywatelskie*, art. cyt., s. 53.

oraz budować mosty wzdłuż kulturowych różnic, w celu tworzenia bardziej zróżnicowanego społeczeństwa⁴⁸.

Wielu badaczy przedmiotu (m.in. J.A. Banks, J. Derrida, J. Stiglitz, N. Noddings, J. Spring) dostrzega znaczenie różnorodności i wielokulturowości w procesie wychowania obywatelskiego. Jednocześnie w literaturze przedmiotu można odnaleźć poparcie dla idei nowego typu obywatelstwa, jakim jest globalne obywatelstwo. Jak zauważa N. Noddings, rozumienie tej koncepcji różni się zasadniczo od koncepcji obywatelstwa w państwie narodowym, bowiem tutaj obywatele otrzymywali od rządu prawa i obowiązki. W sytuacji globalnego porządku nie można mówić o globalnym rządzie oraz prawach i obowiązkach obywateli. Dlatego, jak zauważa N. Noddings, klasyczna definicja obywatelstwa nie znajduje zastosowania w przypadku obywatelstwa globalnego⁴⁹. Z omawianej perspektywy niezwykle trudnym zadaniem jest definiowanie koncepcji globalnego obywatelstwa. Opierając się na założeniu Josepha Stiglitz, który uważa globalizację za proces usuwania barier w wolnym handlu i większej integracji gospodarczej, można przyjąć, że globalny obywatel „pracuje efektywnie gdziekolwiek się znajdzie na świecie, a globalny styl życia będzie wzmacniał istnienie globalnego obywatelstwa”⁵⁰.

Jednakże w ujęciu N. Noddingsa globalne obywatelstwo związane jest nie tylko z wymiarem ekonomicznym, ale także ochroną środowiska, różnorodnością kulturową i społeczną. Ponadto utrzymuje on, że konstruowanie globalnego obywatelstwa może następować jedynie w warunkach pokoju, dlatego też przywołany badacz eksponuje znaczenie edukacji dla pokoju⁵¹. Inni badacze przedmiotu⁵² wskazują, że edukacja globalnych obywateli powinna polegać

48 B. Jacoby, *Civic engagement in today's higher education. An overview*, [w:] *Civic engagement in higher education. Concepts and practices*, red. B. Jacoby and Associates, Jossey-Bass, San Francisco 2009, s. 8.

49 Por. N. Noddings, *Global citizenship: promises and problems*, art. cyt., s. 2.

50 Tamże, s. 3.

51 Por. tamże, s. 5-21.

52 Por. G. Pike, *Global education*, [w:] *Education for citizenship and democracy*, dz. cyt., s. 469.

na rozwijaniu umiejętności rozumienia globalnych zjawisk, współistnienia w wielokulturowym społeczeństwie, poprzez budowanie postaw tolerancyjnych i umiejętności rozwiązywania konfliktów⁵³. Graham Pike zwraca uwagę, że koncepcja globalnego obywatelstwa czerpie swe źródła zarówno z wychowania obywatelskiego, jak i edukacji globalnej, toteż wartości, takie jak: demokracja, prawa człowieka, pokój stanowią rdzeń dla omawianej idei⁵⁴. G. Pike podnosi dość istotną kwestię, a mianowicie zawartości programów kształcenia. Zauważa on, że młodzi ludzie pragną uczyć się w szkołach o problemach globalnych (m.in. takich jak: wojny, terroryzm, głód, HIV/AIDS, dewastacja środowiska naturalnego) po to, aby w przyszłości móc dokonywać lepszych wyborów⁵⁵. Jednocześnie przywołany badacz zauważa, że nauczyciele nie mają wystarczającej wiedzy w tym zakresie, toteż problemy te nie stanowią ważnej części programu kształcenia. Ponadto nauczyciele nie posiadają wystarczających umiejętności, aby rozmawiać z uczniami o kwestiach „drażliwych”, a także obawiają się, że mogą być oskarżani o stronniczość i przekraczanie własnych kompetencji⁵⁶.

Krytyka globalnego obywatelstwa dotyczy niejasności tego terminu. D. Heater twierdzi, iż przywołany termin jest semantycznie niespójny. Koncepcja obywatelstwa określa relację między jednostką a państwem, a nie istnieje państwo-świat, dlatego nie można mówić o koncepcji obywatela świata⁵⁷. Ponadto w koncepcję obywatelstwa, obok praw i obowiązków, wpisana jest lojalność, odpowiedzialność oraz poświęcenie, a zatem pewien zestaw uczuć i emocji. W tej perspektywie punktem wyjścia przestaje być państwo, mamy jedynie do czynienia z punktem dojścia – do modelu globalnego obywatelstwa. Przywołany autor utrzymuje, że koncepcja „wychowania

53 Jednym z nurtów wychowania obywatelskiego jest wychowanie dla pokoju, w którym to promuje się m.in. takie wartości jak: brak przemocy, tolerancja, prawa człowieka, rozwój „kultury pokojowej”, por. K. Bickmore, *Peace and conflict education*, [w:] *Education for citizenship and democracy*, dz. cyt., s. 439.

54 Por. G. Pike, *Global education*, art. cyt., s. 474.

55 Por. tamże, s. 475.

56 Por. tamże.

57 Por. D. Heater, *A history of education for citizenship*, dz. cyt., s. 195.

obywateli świata” stanowi tylko echo w sferze pedagogicznej, ujawniając się w akademickiej debacie dotyczącej uprawomocnienia tej koncepcji⁵⁸. Wydaje się, że w poszukiwaniu możliwych strategii wychowania obywatelskiego model globalnego/światowego obywatela stanowi bardziej konstrukcję teoretyczną niż pragmatyczną. D. Heater zauważa, że o ile w literaturze przedmiotu przypisuje się duże znaczenie temu wymiarowi obywatelstwa, o tyle niewiele istnieje wypracowanych metod w zakresie nauczania bycia obywatelem świata⁵⁹.

Przeciwnicy idei globalnego obywatelstwa dostrzegają niebezpieczeństwo rozpadu państwa narodowego, gdyż w procesie wychowania obywatelskiego uczniom nie zaszczepia się lojalności wobec narodu i państwa. Jednocześnie podejście kosmopolityczne zrywa z tradycyjnym podejściem zorientowanym na państwo⁶⁰. Warren A. Nord zauważa, że osoby związane z prawym skrzydłem sceny politycznej obawiają się zjawiska fragmentaryzacji kulturowej oraz moralnego relatywizmu. Natomiast lewica obawia się tradycjonalizmu i opresji wobec grup mniejszościowych⁶¹. W świetle powyższych rozważań idea globalnego obywatelstwa może stanowić zagrożenie dla państwa narodowego oraz dla tożsamości narodowej. Chociaż, jak zauważa Jolanta Kuciuba, nie mamy do czynienia ani z końcem tożsamości narodowej, ani z pojawieniem się tożsamości kosmopolitycznej czy obywatelskiej. Przywołana autorka utrzymuje, że mimo wielu zabiegów nie pojawiła się tożsamość europejska ani inny jej rodzaj o charakterze postnarodowym, na przykład globalnym⁶².

W tym kontekście warto zadać pytanie o rolę państwa w procesie wychowania obywatelskiego. Czy w wyniku jego osłabienia przez

58 Por. tamże, s. 226.

59 Por. tamże, s. 232.

60 Por. tamże, s. 232.

61 Por. W.A. Nord, *Disagreement, moral education, common ground*, [w:] *Making good citizens. Education and civil society*, red. D. Ravitch, J.P. Viteritti, Yale University Press, New Haven & London 2001, s. 142.

62 Por. J. Kociuba, *Tożsamość polska czy polskie tożsamości*, [w:] *Tożsamość polska w odmiennych kontekstach*, red. L. Dyczewski, D. Wadowski, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009, s. 219.

procesy globalizacyjne ma ono przez swoje instytucje wpływ na proces wychowania obywatelskiego? Literatura przedmiotu nie dostarcza w tym zakresie jednoznacznych odpowiedzi. Niewątpliwie, państwo ma wpływ na politykę oświatową, a systemowi szkolnemu przypisuje się zasadnicze znaczenie w procesie wychowania obywatelskiego⁶³. Badania przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych w połowie lat dziewięćdziesiątych potwierdzają, że system oświatowy ma współcześnie większy wpływ na aktywność polityczną młodych ludzi niż rodzina i instytucje religijne⁶⁴. Zasadne wydaje się tworzenie takiej polityki oświatowej, która po pierwsze, będzie zapobiegać wykluczeniu społecznemu mniejszości etnicznych i rasowych, a także włączać będzie do życia społecznego imigrantów. Po drugie, wspierać będzie rozwój pluralizmu kulturowego i budowania społeczeństwa wielokulturowego, w którym możliwe będzie współistnienie i szacunek dla odmiennych idei i przekonań⁶⁵. Po trzecie, opierać się będzie na założeniu, iż należy wychowywać świadomych i odpowiedzialnych obywateli, którzy będą aktywnie działać w demokratycznym społeczeństwie. I po czwarte, ważne jest wypracowanie takiego modelu wychowania obywatelskiego, w którym istnieje równowaga między tym, co globalne, kosmopolityczne a tym, co lokalne, etniczne oraz narodowe. Jednak, co należy podkreślić za badaczami przedmiotu, konieczna jest współpraca pomiędzy systemem szkolnym a środowiskiem lokalnym w celu rozwijania postaw obywatelskich⁶⁶. Ponadto postuluje się

63 Przykładowo w debacie toczącej się w Kanadzie na temat kształtu wychowania obywatelskiego apeluje się o większe zaangażowanie rządu federalnego w ten proces, por. A.S. Hughes, A. Sears, *The struggle for citizenship education in Canada*, art. cyt., s. 134.

64 Por. K. Spiezio, *Engaging general education*, [w:] *Civic engagement in higher education. Concepts and practices*, dz. cyt., s. 89.

65 Z tej perspektywy warto zauważyć, iż dyskurs wielokulturowości w krajach europejskich został w ostatnich latach nie tylko poddany krytyce, lecz również zakwestionowany. Przykładowo niemiecka chadecja przyznaje, że model społeczeństwa wielokulturowego zawiodł. Pojawiają się głosy niemieckich polityków, że to imigranci powinni uznać kulturę niemiecką jako wiodącą. Podobne stanowisko w kwestii wielokulturowości zajął ostatnio rząd Francji i Wielkiej Brytanii.

66 Por. A.S. Hughes, A. Sears, *The struggle for citizenship education in Canada: the centre cannot hold*, art. cyt.; K. Bickmore, *Peace and conflict education*, [w:]

współpracę różnych podmiotów zaangażowanych w proces wychowania obywatelskiego na wszystkich poziomach od lokalnego poprzez narodowy, a na międzynarodowym skończywszy.

Zwolennicy idei globalnego obywatelstwa utrzymują, że jednym z celów wychowania obywatelskiego jest przygotowanie młodych ludzi do życia w kosmopolitycznej kulturze. Budowanie społeczeństwa wielokulturowego, opierającego się na wzajemnym współistnieniu odmienności, stanowi jedno z wyzwań stojących przed wychowaniem obywatelskim. Osoby sceptycznie nastawione do idei globalnego obywatelstwa zauważają, że nie jest jasne, jaką (czyją?) wiedzę, umiejętności i postawy powinien prezentować obywatel świata. Są też tacy, którzy odrzucają tę ideę. W odróżnieniu od klasycznego podejścia do wychowania obywatelskiego, w którym punktem wyjścia był naród i jego symbolika, w przypadku globalnego obywatelstwa istnieje jedynie punkt dojścia. Być może raczej mają ci badacze przedmiotu, którzy postulują, aby w procesie wychowania obywatelskiego zachować równowagę między orientacją narodową a globalną. Nie można bowiem oczekiwać od młodego pokolenia wrażliwości na zjawiska globalne bez znajomości problemów lokalnych. Z tej perspektywy niemożliwa jest całkowita rezygnacja z wartości nacjonalistycznych w wychowaniu obywatelskim. Z drugiej strony, skupianie się jedynie na tym, co narodowe może prowadzić do postaw ksenofobicznych, fundamentalnych oraz spowodować może wykluczanie jednostek z uczestnictwa w globalnym świecie.

Education for citizenship and democracy, dz. cyt.; W. Kymlicka, *Contemporary political philosophy*, dz. cyt.