

DOBROCHNA HILDEBRANDT-WYPYCH

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

EDUKACJA OBYWATELSKA W ŚWIETLE WSPÓŁCZESNYCH PRZEMIAN KONCEPCJI OBYWATELSTWA W PAŃSTWIE NARODOWYM

ABSTRACT. Hildebrandt-Wypych Dobrochna, *Edukacja obywatelska w świetle współczesnych przemian koncepcji obywatelstwa w państwie narodowym* [Citizenship education in the light of current changes of the citizenship concept in the nation-state]. *Studia Edukacyjne* nr 21, 2012, Poznań 2012, pp. 95-123. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2485-3. ISSN 1233-6688

The general aim of the article is to describe the influence of diverse interpretations of citizenship in a pluralistic society on the new meanings of citizenship education a contemporary nation-state. The theoretical background for the study is the social constructivist perspective. The article begins with the brief description of the multidimensional influence of globalization on a nation-state and citizenship, followed by the discussion on one of its key consequences: the shifting concept of citizenship in the – currently in crisis – European nation-state and welfare state. The key research question of the article concerns the influence of the growing diversity and flexibility of the citizenship ideals and norms on citizenship education. What citizen is the contemporary school supposed to shape and what are the current challenges and development paths within citizenship education? The answers to these questions are searched with reference to the T. McLaughlin conception of maximal minimal citizenship and the interpretative character of the democratic citizenship. One of the key controversies concerning school as a place for learning democracy is the balance between – on one side – equipping young people with the socially and culturally adequate knowledge and skills for „a good citizenship” and – on the other – developing a sense of national community around a shared common identity. The clash between the minimal and maximal (including e.g. global citizenship ideas) concept of citizenship education brings up the necessity for the educational consensus on the virtues recognized in the public sphere, especially in the light of the growing social, ethnical and cultural diversity in contemporary societies. The growing interconnectedness of national and global citizenship leads to the more advanced (deeper) understanding of the latter: not only as an ethical concept, but also as a practical way of participating in a liberal democracy.

Key words: citizenship, nation-state, citizenship education, liberal democracy, global citizenship

Współczesne zróżnicowanie interpretacji pojęcia „obywatelstwo” w społeczeństwie pluralistycznym powoduje, że konstruowana w przestrzeni publicznej koncepcja edukacji obywatelskiej wystawiona jest na wiele na-

pięć i niejasności. Głównym ich powodem jest fakt, iż „stawanie się” zwierzęciem politycznym w pluralistycznym społeczeństwie demokratycznym poddane jest oddziaływaniu coraz większej liczby, nierzadko sprzecznych, sił. Charakteryzujący przemiany koncepcji obywatelstwa David Kamens pisze o systematycznym zmniejszaniu się obowiązków wobec państwa i towarzyszącym mu zwiększaniu się możliwości (działania) w społeczeństwie obywatelskim. Idealny obywatel ma być nie tylko osobą poinformowaną, racjonalną i popierającą zasadę równości w życiu publicznym oraz demokratyczne podstawy systemu politycznego, ale także krytyczną i sceptyczną wobec elit oraz instytucji. Jednocześnie, normatywny wzorzec obywatela staje się bardziej otwarty na różnego rodzaju „odchylenia” i odmienności. Wzrost tolerancji dla różnorodnych postaw wobec procesów demokratycznych (od aktywnego zaangażowania do pasywnego wycofania) interpretuje się jako konsekwencję tzw. indywidualizacji polityki. Oznacza ona słabnące zaangażowanie w masowe ruchy, ideologie i partie polityczne, a także warunkowy i otwarty charakter poparcia, udzielanego wybieranym w głosowaniu reprezentantom¹. Skomplikowaniu ulegają także społeczne tożsamości obywateli: obok lokalnych i narodowych tożsamości umacniają się kosmopolityczne projekty, m.in. obywatelstwa globalnego i europejskiego. Sygnalizowane przemiany prowadzą do wzrostu złożoności działań, związanych z szeroko pojętą socjalizacją polityczną. Szkoła, jako kluczowa instytucja przysposabiająca do aktywności politycznej i społecznej, a także miejsce transmisji pożądanego i akceptowanego społecznie wzorca obywatelstwa, staje przed koniecznością ciągłego konkretyzowania zakresu tego ogólnego pojęcia. Fundamentalnym zadaniem szkoły w pluralistycznym i zindywidualizowanym społeczeństwie staje się niekończące się precyzowanie, jaką treścią wypełni ona swą kluczową misję: kształcenia „dobrych obywateli”.

Niniejszy artykuł rozpoczyna nakreślenie podstaw filozoficznych dla prowadzonych rozważań nad przemianami obywatelstwa i ich konsekwencjami dla edukacji obywatelskiej. Następująca po niej zwięzła charakterystyka wielowymiarowej presji globalizacyjnej na państwo narodowe otwiera pole dla omówienia jednej z jej kluczowych konsekwencji: ewolucji koncepcji obywatelstwa w – znajdującym się w kryzysie – państwie narodowym i państwie opiekuńczym. Artykuł kończą rozważania o współczesnych wyzwaniach i możliwych kierunkach rozwoju edukacji obywatelskiej wobec przemian koncepcji obywatelstwa i stawianego coraz wyraźniej pytania: jakiego obywatela powinna kształcić współczesna szkoła.

¹ D.H. Kamens, *Beyond the Nation-State. The Reconstruction of Nationhood and Citizenship*, Research in Sociology and Education, 2012, vol. 18, s. 189-190.

Obywatelstwo i edukacja obywatelska z perspektywy społecznego konstrukttywizmu

Społeczny konstrukttywizm, jako teoretyczna podstawa analiz rzeczywistości społecznej, skupia się na dynamicznych i dialogicznych procesach, w ramach których ludzie aktywnie (i w relacji do danego kontekstu społeczno-kulturowego) negocjują znaczenia pojęć, praktyk i instytucji. Stanowisko to można umieścić w szerszym kontekście humanistycznej orientacji nauk o człowieku, jako filozoficzno-metodologicznej podstawy poznania rzeczywistości społecznej. Opiera się ona na świadomości „niezbywalności relatywizmu w poznaniu humanistycznym”, o której już na początku XX wieku pisał Florian Znaniecki, a która powoduje, iż

każdy człowiek w procesie rozumienia rzeczywistości ludzkiej i uświadamiania wartości zmuszony jest dostosować się do kontekstualnych warunków poznania czy oceniania, co – oprócz czynnika czasu – decyduje o ich względności².

Założenie społecznego konstrukttywizmu o wielości i nieredukowalności indywidualnych, społecznych i kulturowych punktów odniesienia dla negocjowanych pojęć³ dotyczy także obywatelstwa, które – w zależności od kontekstualnych uwarunkowań – podlega określonym interpretacjom, w wyniku których „obiektywizuje się” jako intersubiektywnie wytworzony konstrukt. Obywatelstwo nie jest w tym ujęciu rozumiane jako statyczna definicja czy prawda, ale jako zależna od określonych doświadczeń indywidualnych i sytuacji społecznych koncepcja, która „nie istnieje poza jednostką i społeczeństwem”⁴. Perspektywa konstruktivistyczna, a zwłaszcza przekonanie o społecznym i psychologicznym kontekście wytwarzania wiedzy, pozwala zrozumieć, dlaczego istnieje tak wiele definicji pojęcia „obywatelstwo”.

Społeczny konstrukttywizm, a także inne interpretatywne i dyskursywne podejścia (np. interakcjonizm symboliczny), proponują też określone spojrzenie na obywatela i podejmowane przez niego działania. Obywatel nie jest tu pasywnym odbiorcą przekazywanych ogólnie wartości i wiedzy, a jego działanie nie stanowi wyłącznie reakcji na zewnętrzne oddziaływania środowiska społecznego. Obywatel jest działającym podmiotem, który w toku interakcji z otoczeniem społecznym, a także na podstawie

² D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Lublin 2010, s. 32.

³ Tamże, s. 36.

⁴ J.T. Fouts, W.O. Lee, *Conceptions of Citizenship: from Personal Rights to Social Responsibility*, [w:] *Education for Social Citizenship. Perceptions of Teachers in the USA, Australia, England, Russia and China*, red. W.O. Lee, J.T. Fouts, Hongkong 2005, s. 21.

zgrupowanych doświadczeń, konstruuje własne działanie⁵. Obywatel pozostaje więc równocześnie członkiem wspólnoty oraz indywidualnością, a jego działanie obywatelskie, choć osadzone w określonym kontekście kulturowym, społecznym, historycznym i politycznym, jest wynikiem intersubiektywnych interpretacji i negocjowania znaczeń⁶.

Dla szkoły (i nauczycieli) najważniejsza wydaje się świadomość, że nadawanie i negocjowanie znaczeń obywatelstwa jest wyzwaniem na stałe wpisany w działanie szkoły jako miejsca kreowania edukacji obywatelskiej. Ponadto, z perspektywy społecznego konstrukttywizmu, kształtowanie świadomości obywatelskiej wśród uczniów polega – jak podkreśla Helen Haste – nie tylko na transmisji wiedzy w procesie edukacyjnym, lecz również na modelowaniu doświadczeń. To właśnie doświadczenia obywatelskie, a nie fakty na temat polityki, pobudzają świadomość istnienia wielu kontrowersyjnych, niejednoznacznych i podlegających społecznym negocjacom spraw, z którymi jesteśmy na co dzień konfrontowani. I to właśnie doświadczenia obywatelskie mogą być źródłem umiejętności, motywacji i pewności, niezbędnych do kompetentnego zaangażowania społecznego. Krytyczne rozumienie edukacji obywatelskiej wymaga także akceptacji sytuacji, w której nawet kluczowe z perspektywy społecznej wartości mają charakter dialogiczny i mogą zmieniać się w ramach bieżącej retoryki oraz kontekstu⁷.

Globalizacyjna presja na państwo narodowe i obywatelstwo

David Kamens, rekonstruując przemiany narodowości i obywatelstwa w erze późnej nowoczesności, stawia tezę, iż w wyniku globalizacji doszło do „desakralizacji państwa jako reprezentanta narodu, a wytworzenia zamiast tego coraz bardziej >bezpaństwowych< społeczeństw”⁸. Na utratę władzy państwa narodowego w sferze gospodarczej, nakłada się wycofanie się z wielu obszarów polityki społecznej oraz słabość w dziedzinie kreowania tradycji kulturowej. Suwerenność państwa narodowego w erze postwestfalskiej jest systematycznie ograniczana, głównie za sprawą umacniania się globalnej sieci przepływów (towarów i usług, kapitału, siły roboczej,

⁵ H. Haste, *Citizenship Education: A Critical Look at a Contested Field*, [w:] *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*, red. L.R. Sherrod, J. Torney-Purta, C.A. Flanagan, New Jersey 2010, s. 163.

⁶ Tamże; por. także D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne*, s. 33-34.

⁷ H. Haste, *Citizenship Education*, s. 163.

⁸ D.H. Kamens, *Beyond the Nation-State*, s. 7.

technologii i informacji). Warto pokrótce przyjrzeć się różnym wymiarom globalizacji i ich konsekwencjom dla państwa narodowego.

Ekonomiczny wymiar globalizacji dotyczy powstania globalnych rynków i wzrastającej współzależności narodowych systemów finansowych. Jedną z konsekwencji globalizacji ekonomicznej i ekspansji finansowego kapitalizmu jest wzrost nierówności społecznych, kiedy państwo wycofuje się z wcześniejszych zobowiązań w sferze zabezpieczeń społecznych i szeroko pojętego promowania równości społecznej. W wyniku umiędzynarodowienia produkcji, inwestycji i konsumpcji, zadania państwa narodowego związane ze sprawiedliwą redystrybucją dochodu narodowego stają się trudne do zabezpieczenia. Znaczenie państwa jako podmiotu finansującego i administrującego tzw. interesem publicznym kurczy się, gdyż globalne rynki stają się „alternatywnymi wobec państw i społeczeństwa obywatelskiego źródłami władzy organizacyjnej”⁹. Kryzys państwa opiekuńczego, zwłaszcza w Europie, zagraża legitymizacji i stabilności państwa narodowego.

Źródła kryzysu państwa narodowego tkwią w neoliberalnym konsensusie lat 70. i 80. XX wieku, stanowiącym podstawę dla projektu deregulacji gospodarki światowej i wzrostu znaczenia międzynarodowych instytucji finansowych. Działalność tych ostatnich, świadczona w formie pomocy finansowej, udzielanej za cenę ograniczania suwerenności państw i narzucania im strukturalnych reform, doprowadziła do – szkodliwego z perspektywy polityki społecznej państwa – zespolenia interesu publicznego i prywatnego. Globalne rynki stały się „głównymi nośnikami nowoczesnej kultury”¹⁰, a ich efektywność i techniczny uniwersalizm legły u podstaw przeświadczenia o ich nadrzędnej względem państwa umiejętności pomnażania i sprawiedliwego rozdzielania bogactwa. W ostatniej dekadzie XX wieku „neoliberalna ortodoksja stała się dominującą ideologią o zasięgu globalnym”¹¹.

W wyniku sił globalizacji ekonomicznej państwo narodowe przestaje mieć charakter „narodowej wspólnoty” i coraz częściej redukowane jest do roli „służącego gospodarki” (*servant of the economy*), odpowiedzialnego za zabezpieczenie dogodnych warunków do prowadzenia działalności gospodarczej w warunkach globalnego kapitalizmu. Obywatelstwo, choć nie zanika, zostaje „rynkowo” ograniczone, a ludzie – coraz mniej przywiązani do instytucji państwowych – definiowani są w pierwszym rzędzie jako konsumenci¹².

⁹ Tamże, s. 8.

¹⁰ Tamże, s. 9.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże, s. 10.

Istotne dla przemian obywatelstwa jest zjawisko migracji, intensyfikowane globalizacją ekonomiczną i wzrastającym zapotrzebowaniem na siłę roboczą. Zmienia ono strukturę społeczną w państwach narodowych i prowadzi do eskalacji zjawiska zróżnicowania praw obywatelskich w społeczeństwach wielokulturowych; funkcjonowania grup narodowych bądź etnicznych z pełnią praw obywatelskich (autochtonów), grup o ograniczonych prawach obywatelskich (legalnych imigrantów) albo w ogóle tych praw pozbawionych (nielegalnych imigrantów). Jedną z negatywnych konsekwencji wzrostu migracji oraz podziału społecznego na pełnoprawnych i niepełnoprawnych obywateli jest spadek poczucia solidarności społecznej oraz zaufania do instytucji publicznych. Jak formułuje to Kamens,

nieplanowane i powstałe w wyniku imigracji zróżnicowanie powoduje, że wielu nie postrzega już społeczeństwa jako wspólnoty. Jawi się ono raczej jako mozaika spierających się i konkurujących ze sobą grup, mających ze sobą niewiele wspólnego¹³.

Zmianie ulega też społecznie konstruowany model społeczeństwa obywatelskiego (*civil society*) w warunkach wielokulturowości: coraz bardziej heterogeniczny i w większym stopniu oparty na idei „mozaiki”, a nie „tygla”, przy zachowaniu jedynie minimalnego konsensusu normatywnego¹⁴.

Globalizacja polityczna oznacza poszerzenie globalnych źródeł władzy, które promują rozprzestrzenianie się w państwach narodowych nowoczesnych struktur instytucjonalnych i ponadnarodowych powiązań, opartych na zachodnim modelu stosunków społeczno-gospodarczych i politycznych. Model ten rozprzestrzenia się szybko, gdyż cieszy się wysoką legitymizacją w środowisku międzynarodowym (zwłaszcza w ponadnarodowych organizacjach finansowych). Globalizacja polityczna, w szczególności wpływ instytucji między- i ponadnarodowych, prowadzi do rozprzestrzeniania się kultury światowej i nowoczesnych instytucji (np. naukowych, edukacyjnych) na peryferiach. Przepływ innowacji (np. upowszechnienia w krajach rozwijających się „zachodniego” modelu wyborów czy umasowienia kształcenia średniego i wyższego) z centrum do peryferii wzmacnia „system instrumentalnego nagradzania” (pożyczki, zagraniczna pomoc finansowa, kredyty), płynący z globalnych instytucji finansowego kapitalizmu¹⁵.

Jürgen Habermas odnotowuje trzy tendencje charakterystyczne dla struktur władzy i elit politycznych w państwie narodowym, znajdującym się pod presją globalizacji: 1) wzrost wrogości wobec imigrantów, napędzany radykalizacją publicznego dyskursu wielokulturowości; 2) wzrost

¹³ Tamże.

¹⁴ W. Merkel, H.-J. Lauth, *Systemwandel und Zivilgesellschaft: Welche Zivilgesellschaft braucht die Demokratie?*, Aus Politik und Zeitgeschichte, 1998, 6-7, s. 7.

¹⁵ D.H. Kamens, *Beyond the Nation-State*, s. 3, 11.

preferencji dla obecności niepolitycznych postaci na scenie politycznej i towarzyszący temu spadek zaufania do profesjonalnych polityków; 3) wzrost liczby antyrządowych protestów ulicznych, czyli niekonwencjonalnych działań politycznych, napędzanych nasilającym się niezadowolaniem społecznym. Jak wskazuje Habermas,

im bardziej kurczy się pole działania narodowych rządów i im pokorniej polityka podporządkowuje się uchodzącym za nieuchronne imperatywom ekonomicznym, tym bardziej zmniejsza się zaufanie ludzi do zrezygnowanej klasy politycznej¹⁶.

Do erozji władzy państwowej przyczynia się także projekt integracji europejskiej, który jednak postrzegany jest przez wielu jako projekt obrony europejskiego *status quo* przed niekontrolowaną globalizacją. Pozytywnie nastawiony do integracji europejskiej Habermas pisał pod koniec lat 90. XX wieku o nowym etapie rozwoju społecznego państw europejskich, które określił mianem „konstelacji postnarodowej”, opartej na wyłaniającej się „demokracji kosmopolitycznej” w globalnym społeczeństwie obywatelskim i opartej na instytucjach tworzących globalną opinię publiczną. Zdaniem Habermasa, tylko wówczas

będziemy potrafili w rozsądny sposób zmierzyć się z wyzwaniami globalizacji, kiedy w ramach postnarodowej konstelacji uda się rozwinąć nowe formy demokratycznego samostereowania społeczeństwa¹⁷.

Niezbędne do tego jest powstanie „globalnego obywatela”, jako tożsamości zbiorowej w wymiarze ponadnarodowym, odwołującej się do egalitarnego uniwersalizmu tradycji oświeceniowej (m.in. równości, sprawiedliwości i komunikacyjnej racjonalności). Pytanie tylko, na ile (i czy w ogóle) przynależność do wspólnoty narodowej oraz społeczności europejskiej mogą być wobec siebie komplementarne, a także w jaki sposób ten skomplikowany system źródeł lojalności i posłuszeństwa można (i należy) przełożyć na działanie obywatelskie.

Globalizacja kulturowa – oprócz ujednoczenia wzorów konsumpcji – wywiera największy wpływ na obywatelstwo poprzez rozprzestrzenianie się praktyk instytucjonalnych, które zyskują status uniwersalnych sposobów zachowań, niezależnych od lokalnych warunków społecznych i specyfiki historycznej danego kraju. Kluczowy wpływ na tego typu przemiany mają takie globalne instytucje, jak uniwersytety, których działalność sprawia, że populacje osób wysoko wykształconych w różnych państwach zaczynają poruszać się w podobnych ramach poznawczych. Generalną

¹⁶ Tamże, s. 7.

¹⁷ J. Habermas, *Die postnationale Konstellation*, Frankfurt a. Main 1998, s. 139.

tendencją w rozwiniętych społeczeństwach jest socjalizowanie ludzi wysoko wykształconych w taki sposób, aby przyjmowali orientacje bardziej kosmopolityczne, uniwersalistyczne i świeckie¹⁸. Szkoły i uniwersytety zbliżają się pod względem programowym, coraz bardziej nawiązując do treści i symboli wytwarzanych w społeczeństwie globalnym, a także regionalnym, czego przykładem jest reforma bolońska, zakładająca utworzenie wspólnego, europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. Niebagatelny wpływ na dyfuzję praktyk instytucjonalnych ma rozwój mediów i nowych technologii, umożliwiający szybki przepływ coraz bardziej zuniwersalizowanej wiedzy¹⁹.

W wyniku presji globalizacyjnej sposoby zachowania jednostek, organizacji, a także państw narodowych stają się coraz bardziej zestandaryzowane, zgodnie z zewnętrznie legitymizowanymi, uniwersalnymi modelami. Przykładem może być powszechna ekspansja szkoły jako instytucji pobudzającej rozwój ekonomiczny, wzmacniana działaniem takich organizacji jak OECD, w tym m.in. upowszechnianiem za ich sprawą międzynarodowych testów osiągnięć. Uczestnictwo w międzynarodowym testowaniu pozwala na symboliczne wejście do grupy „państw sukcesu”, a z międzynarodowego oceniania efektywności własnego systemu edukacyjnego czyni swoisty rytuał potwierdzania własnego prestiżu. Jest też formą przesłania kulturowego komunikatu do świata o nowoczesności, odpowiedzialności i „rozliczalności” danego państwa oraz jego systemu instytucjonalnego (w tym: edukacyjnego).

Warto zauważyć, że często, zwłaszcza w przypadku krajów o niewystarczających zasobach i możliwościach organizacyjnych, pojawia się przepaść między odgrywaną tożsamością (nowoczesnego państwa) a realnie osiąganymi celami i rezultatami wprowadzanych zmian instytucjonalnych. W efekcie może pojawić się rozpad (*decoupling*) pomiędzy formalnie wprowadzonymi regułami a nieformalnie wypracowywanymi sposobami działania. Powodem tego rozpadu, oprócz braku zasobów (finansowych, organizacyjnych, technologicznych bądź ludzkich), może być także zewnętrzny rodowód innowacji, brak łączności, a nawet sprzeczność z istniejącymi już rozwiązaniami instytucjonalnymi. Warto jednak zwrócić uwagę, iż rozpad między formalnymi regułami a nieformalnymi działaniami może być też istotnym źródłem zmiany społecznej. Narodowe społeczności polityczne stają się otwarte i znacznie mniej „zależne od szlaku” (*path dependent*). Zmiany społeczne, ekonomiczne i kulturowe zachodzą we wszystkich państwach symultanicznie, bez względu na narodowe różnice historyczne, instytucjonalne czy ideologiczne. Dyfuzja innowacji i modeli kulturowych

¹⁸ M. Norris, P. Inglehart, *Cosmopolitan Communications: Cultural Diversity in a Globalized World*, Cambridge 2009.

¹⁹ D.H. Kamens, *Beyond the Nation-State*, s. 12-13.

w coraz bardziej współzależnym świecie czyni sensowną dyskusję o „nowych, transnarodowych modelach narodowości i obywatelstwa”²⁰.

W wyniku globalizacji ekonomicznej, politycznej i kulturowej państwa narodowe zostały osadzone w strukturach o szerszym zasięgu, a ich autorytet – zarówno jako państw, jak i wspólnot moralnych – pomniejsza się. Czy możemy już mówić o „bezzaństwowych społeczeństwach” i „państwach bez narodów”? Wydaje się, że w obliczu wzrostu zróżnicowania wewnętrznego społeczeństw oraz postępującego uznania dla uniwersalistycznych orientacji poznawczych, taki kierunek zmian jest wielce prawdopodobny. Tym bardziej że – jak podkreśla Kamens,

państwa mogą rozrastać się i stawać się coraz bardziej scentralizowane, a mimo to tracić władzę na rzecz instytucji ponadnarodowych i międzynarodowych. I nadal pozostawać miejscem, gdzie spotykają się globalne naciski i narodowe sposoby administracyjnych i politycznych odpowiedzi na nie²¹.

Globalizacja wzmaga też proces określany mianem „rozproszenia charyzmy” (*dispersion of charisma*), odnoszący się do zmiany umiejscowienia władzy w społeczeństwie późnej nowoczesności. Na zjawisko „rozproszenia charyzmy” składają się trzy przesunięcia. Pierwszym jest słabnąca charyzma państwa narodowego, która przestaje być monopolizowana przez polityków, urzędników państwowych i elity religijne. Drugie przesunięcie w sferze umiejscowienia władzy instytucjonalnej w państwie narodowym dotyczy wzrostu znaczenia grup zawodowych (profesjonalistów) oraz grup, odwołujących się w procesie komunikacji do wspólnej wiedzy (wspólnot epistemicznych) w społeczeństwie światowym. Uznany aktorami politycznymi stają się w wyniku tego przesunięcia nie tylko wspólnoty naukowo-badawcze o międzynarodowym zasięgu oraz wspólnoty prawa międzynarodowego, ale także ponadnarodowe ruchy społeczne, religijne i etniczne. Trzecim przesunięciem, wynikającym z wpływu globalizacji na strukturę władzy w państwie narodowym, jest pojawienie się nowego „konstrukt”, opisującego aktora w przestrzeni społecznej. Jest nim jednostka „wolna od polityki” i przymusu państwowego. W miejsce dotychczasowego obywatela (*citizen*), osadzonego w sferze publicznej i w przyjętym systemie praw i powinności, pojawia się apolityczna osoba (*person*), która – w postępującym procesie indywidualizacji – skupiona jest na realizacji własnych celów, a dystansuje się od procesów publicznych, a zwłaszcza polityki²². Publiczne

²⁰ Tamże, s. 4-6.

²¹ Tamże, s. 13.

²² D.H. Kamens, *Beyond the Nation-State*, s. 13; B. Grabowska, *Samotny egoista czy odpowiedzialny obywatel? Rozważania na temat liberalnego ideału człowieka i obywatela*, Toruń 2011, s. 201-202.

manifestowanie dystansu wobec instytucji politycznych, a także hierarchii władzy i przywilejów nie jest jednak wyrazem osobistego poczucia wyalienowania, niezadowolenia bądź niechęci. Oznacza raczej upowszechniający się sposób uczestnictwa w debacie publicznej, w której manifestowanie sceptycyzmu uznaje się za właściwe dla obytych i doświadczonych obywateli. Wydaje się, że alienacja i niechęć wobec hierarchii została „zrytualizowana w nowoczesnym społeczeństwie jako część >tożsamościowego wyposażenia< dobrego obywatela”²³.

Przemiany koncepcji obywatelstwa

Krótką refleksję nad przemianami obywatelstwa rozpocząć można od modelu obywatelstwa w państwie narodowym, inaczej zwanego obywatelstwem narodowym (*national citizenship*), które wyłoniło się w XIX wieku jako

wyraźnie nowoczesna instytucja, poprzez którą każde państwo konstytuuje i nieustannie rekonstruuje siebie jako stowarzyszenie obywateli, publicznie identyfikuje pewien zbiór osób jako swoich członków oraz klasyfikuje wszystkich pozostałych na świecie jako nie-obywateli, obcych²⁴.

Państwo, z perspektywy socjologii politycznej, było od tego momentu konstruowane nie tylko jako organizacja terytorialna, ale również jako organizacja oparta na członkostwie – jako stowarzyszenie obywateli²⁵. Wcześniej takie spojrzenie na państwo nie było rozpowszechnione, a zdecydowana większość konceptualizacji państwa i jego instytucji prowadzona była z perspektywy terytorialności. Skupienie się na terytorialności jako głównym atrybucie państwa

przysłoniło inny aspekt rozwoju nowoczesnego państwa i systemu państwowego: podział światowej populacji na zbiór odgradzonych od siebie i wzajemnie się wykluczających zbiorowości obywateli. Odbywało się to równoległe i wzmacniało podział ziemi na zbiór odgradzonych od siebie i wzajemnie się wykluczających jurysdykcji terytorialnych²⁶.

Populacja świata – oprócz demarkacji terytorialnej – podlegać zaczęła więc podziałowi na odrębne zbiorowości obywateli (*citizenries*), który to

²³ D.H. Kamens, *Beyond the Nation-State*, s. 191.

²⁴ R. Brubaker, *Citizenship and Nationhood in France and Germany*, Cambridge-Massachusetts-London 1992, s. XI; s. 21.

²⁵ Tamże, s. XI.

²⁶ Tamże, s. 22.

podział zakorzeniony był, choć niekoniecznie zamykał się, w uprzednio wyznaczonych granicach terytorialnych państw narodowych.

Wraz z umocnieniem się państwa narodowego inkorporacja do społeczeństwa opierała się na koncepcji obywatelstwa, a kategoria „obywatel” łączyła jednostkę z nowym politycznym bytem: narodem²⁷. Państwo legitymizowało swoje istnienie przez zobowiązanie do wyrażania woli i ochrony interesów ogółu obywateli, który był „zazwyczaj pomyślany jako naród – jako coś bardziej zwarte niż zwykła suma osób, którym zdarzyło się prawnie przynależeć do tego państwa”²⁸. Naród stał się zbiorowością obywateli państwa, która osiągnęła wysoki stopień organizacji politycznej i spójności kulturowej. Powstanie terytorium politycznego, ze ściśle wyznaczonymi granicami i państwową kontrolą dostępu do niego, oznaczało także powstanie instytucji członkostwa, jako sposobu rozróżnienia między tymi, którzy mają swobodny dostęp do terytorium a tymi, którzy do niego nie przynależą.

Obywatelstwo – oprócz funkcjonowania jako formuła prawna – stało się przede wszystkim faktem społecznym i kulturowym, zajmując „centralne miejsce w strukturze administracyjnej i kulturze politycznej nowoczesnego państwa narodowego”²⁹. Uznanie państwa narodowego za wyjątkowe z perspektywy jego historii, instytucji, religii i kultury spowodowało, że również obywatelstwo – jako fikcyjna wspólnota osób politycznie równych w danym państwie narodowym – zyskało moc „wyposażania” jednostek w wyróżniające je kulturowo cechy³⁰. Związek między narodami a tworzącymi je obywatelami oparty został na idei narodowej „wyjątkowości” (*national „exceptionalism”*) oraz na rytuałach, symbolizujących „narodowy charakter” danego terytorium oraz przynależnych mu mieszkańców. Dość wspomnieć o pojawieniu się języków narodowych (narzuconych uprzednio wielojęzycznym populacjom), świąt narodowych, bohaterów, genealogii, wspólnej (interpretacji) historii, muzeów bądź innych narodowych przedsięwzięć kulturalnych (teatrów, orkiestr). Obywatelstwo określić można więc jako formę tożsamości społeczno-politycznej, opartej na prawach, nadanych jednostce przez państwo oraz obowiązkach, nałożonych na jednostki, które – w ramach określonego terytorium – pozostają autonomicznymi osobami o równym statusie³¹. Wewnętrznie włączający i zewnętrznie wykluczający zakres obywatelstwa został przez Rogera Brubakera opisany następująco:

²⁷ D.H. Kamens, *Beyond the Nation-State*, s. 13.

²⁸ R. Brubaker, *Citizenship and Nationhood*, s. 21.

²⁹ Tamże, s. 23.

³⁰ D.H. Kamens, *Beyond the Nation-State*, s. 14.

³¹ D. Heater, *A brief history of citizenship*, Edinburgh 2004, s. 1-2.

z perspektywy globalnej obywatelstwo jest potężnym instrumentem zamknięcia społecznego, osłaniającym prosperujące kraje od migrującej biedoty. Obywatelstwo jest także instrumentem zamknięcia wewnątrz państw. Każde państwo dokonuje rozróżnienia między obywatelami a rezydującymi cudzoziemcami, rezerwując określone prawa i korzyści, a także obowiązki, dla obywateli³².

Od drugiej połowy XX wieku narodowe obywatelstwo zaczęło ulegać coraz wyraźniejszym przemianom, których źródła tkwią we wspomnianym już wpływie globalizacji na państwo narodowe oraz w implikowanych presją globalizacyjną przemianach edukacyjnych. Wywodząca się jeszcze z XIX wieku misja edukacji masowej w państwie narodowym, polegająca na kształceniu lojalnej wobec panujących stosunków społecznych, homogenicznej językowo i kulturowo zbiorowości obywateli, stała się nieadekwatna w zindywidualizowanym społeczeństwie późnego kapitalizmu. W warunkach postindustrialnej struktury zatrudnienia pierwszoplanowym celem edukacji stało się kształcenie elastycznej i „racjonalnej” siły roboczej, nastawionej na rozwój osobisty i dostosowanie do dynamiki współczesnej gospodarki, a zwłaszcza błyskawicznych przekształceń na rynku pracy. Pod koniec XX wieku edukacja stała się „źródłem >kapitału ludzkiego< w ramach relatywnie otwartych struktur merytokratycznych”³³.

Przyczynkiem do zmian koncepcji obywatelstwa było także umiędzynarodowienie edukacji (jej treści, celów i struktur), wyznaczające całkowicie nowe punkty odniesienia i ramy kulturowe dla działania obywateli oraz elit politycznych. Dominująca dotychczas narodowa orientacja w kształceniu i wychowaniu została uzupełniona bardziej uniwersalistycznymi i globalnymi koncepcjami, składającymi się na tożsamość obywatelską. Przykładem rozszerzenia się obywatelstwa o globalne idee jest włączenie w narodowe programy nauczania ideologii praw człowieka, która – jako część kultury światowej – formułuje niezbywalne i naturalne prawa jednostek jako nadrzędne i wyabstrahowane od uprawnień, wyznaczonych w ramach obywatelstwa narodowego. Inną globalną ideą, a jednocześnie odpowiedzią na powstanie w wyniku procesów globalizacyjnych społeczeństwa wielokulturowego (w wymiarze narodowym, etnicznym i religijnym), jest „celebracja różnorodności” (*diversity*), konstruowana w dyskursie publicznym jako niezbywalna cecha współczesnych państw i społeczeństw. Mimo zaostrzenia polityk integracyjnych i imigracyjnych, a także radykalizacji opinii publicznej, państwa narodowe nadal konsekwentnie popierają różnorodność jako część swojego dziedzictwa³⁴. Wielokulturowość jako fakt społeczny sprawia, że uzależnienie

³² R. Brubaker, *Citizenship and Nationhood*, s. X.

³³ D.H. Kamens, *Beyond the Nation-State*, s. 17.

³⁴ Tamże, s. 19-20.

nabycia praw obywatelskich w danym państwie od asymilacji z kulturą narodową przestaje mieć rację bytu.

Teoretyczne wyjaśnienie przemian obywatelstwa zaproponowała pod koniec lat 90. XX wieku Mary Rauner³⁵, która skonstatowała, że treści przekazywane w ramach edukacji obywatelskiej stają się coraz mniej funkcjonalne wobec spraw narodowych, a orientują się coraz bardziej na ramy kulturowe, rozwijane i legitymizowane na poziomie globalnym. Społecznie i edukacyjnie formułowane oczekiwania wobec obywateli umieściła ona na kontinuum międzynarodowym a postnarodowym modelem społeczeństwa. W modelu narodowym, opartym na skierowanej do wewnątrz tożsamości narodowej oraz łączącym jednostki z państwem, edukację obywatelską konstruuje się jako przestrzeń kształtowania postaw patriotycznych oraz przekazywania wiedzy o historii państwa i narodu, a także o działających w jego ramach instytucjach. Model postnarodowy, oparty na globalnej współzależności gospodarczej oraz uniwersalizującej sile kultury globalnej, a także wpływie organizacji międzynarodowych, proponuje „poza-narodowe” (*extra-national*) spojrzenie na edukację obywatelską. Ma ona eksponować transnarodową „właściwość bycia osobą” (*personhood*³⁶), nauczanie historii prowadzone z perspektywy grup społecznie marginalizowanych bądź pozbawionych głosu, oraz przekazywanie wiedzy nie tylko o narodowych, ale i o międzynarodowych (globalnych i regionalnych) instytucjach politycznych. Rauner podkreśla również, że w kształceniu obywatelstwa ponadnarodowego prawa i obowiązki obywatelskie nie są – jak w modelu narodowym – przypisane do posiadanego w danym państwie statusu prawnego, lecz wyprowadzane z przyrodzonych każdej jednostce, jako istocie ludzkiej, uniwersalnych praw człowieka (w sferze politycznej, ekonomicznej i społecznej)³⁷.

Zmiany w definiowaniu pojęcia „obywatelstwo” spowodowane są wzmocnieniem władzy jednostek. Nowy model „wyobrażonego społeczeństwa”, opartego na nowoczesnej „właściwości bycia osobą” w społeczeństwie coraz mniej zhierarchizowanym, wyłania się w wyniku postępującego procesu indywidualizacji. Pierwszeństwo „jednostki” jako głównego podmiotu dzia-

³⁵ Badania prowadzone były w ramach pracy doktorskiej: *The Worldwide Globalization of Civics Education Topics from 1955 to 1995*, Stanford University, 1998 (<http://searchworks.stanford.edu/view/3934707>).

³⁶ Angielski termin *personhood*, podobnie jak niemieckie pojęcie *Personalität*, nie ma odpowiednika w języku polskim, a jego tłumaczenie jako „osobowość” nie oddaje właściwego znaczenia tego słowa. Nie chodzi tu bowiem o właściwość danej osoby, odróżniającą ją od otoczenia (*personality*), ale o samo osobowe (podmiotowe) istnienie, właściwość bycia osobą (człowiekiem) jako takim (*personhood*); por. A. Jastrzębski, *Osoba a osobowość. Psychologiczne koncepcje osobowości w świetle klasycznej antropologii filozoficznej*, Roczniki Filozoficzne, 2009, t. LVII, nr 1, s. 31.

³⁷ J.T. Fouts, W.O. Lee, *Conceptions of Citizenship*, s. 46-47.

łającego w społeczeństwie, a także postępujący wzrost poczucia osobistego upęnomocnienia (*personal empowerment*) stanowią istotny składnik ogólnościowego dyskursu nad nową zmieniającą się rolą jednostek, organizacji i państw narodowych³⁸. Konwencyonalny podział na sferę prywatną i publiczną zaciera się, a działanie obywatelskie w ramach emancypacyjnych ruchów społecznych w większym stopniu stanowi wyraz osobistych pragnień, aniżeli społecznych oczekiwań i politycznych podziałów. Polityka w mniejszym stopniu zaczyna opierać się na porządku partyjnym. Na niemożliwość wpisania współczesnych ruchów społecznych i inicjatyw obywatelskich w tradycyjny, prawicowo-lewicowy układ wskazywali już na początku lat 90. XX wieku dwaj wielcy socjologowie: Anthony Giddens i Ulrich Beck. Zmienia się sposób funkcjonowania demokracji, a rozczarowanie polityką rozumianą jako zestaw konwencyonalnych procedur prowadzi – paradoksalnie – do poszerzenia podstaw demokracji. Jak podkreśla Helen Haste z Uniwersytetu Harvarda,

zarówno Beck, jak i Giddens wskazują, że działalność ruchów społecznych jest odpowiedzią na sprawy istotne z perspektywy osobistej i angażujące osobistą odpowiedzialność. Kształcenie ludzi w taki sposób, aby byli skuteczni w tego typu działalności jest przynajmniej tak samo ważne, jak nauczenie ich głosowania³⁹.

Jak wskazują badania społeczne w wielu krajach, obywatelskiemu upęnomocnieniu towarzyszy często coraz bardziej pogardliwy stosunek do zawodowych polityków, a także intensyfikacja ruchów społecznych oraz form obywatelskiego protestu (np. demonstracji ulicznych). Jak to zwięźle ujmuje Kamens, „głównym mitem oraz obiektem czci staje się >kapitał ludzki<, a nie instytucje”⁴⁰. Relacje między elitami politycznymi i religijnymi a obywatelami stają się coraz bardziej egalitarne i zrationalizowane. Rosnący sceptycyzm wobec instytucji politycznych (przy jednoczesnej akceptacji dla mechanizmów demokratycznych) w społeczeństwie jednostek coraz bardziej wykształconych określa Giddens mianem „instytucjonalizacji wątpliwości” (*the institutionalization of doubt*), oznaczającej zwiększenie odpowiedzialności elit politycznych przed obywatelami i konieczność stosowania coraz bardziej rozbudowywanych norm transparentności, w celu udowodnienia przez elity polityczne słuszności swoich decyzji⁴¹.

Jedną z instytucji, odpowiedzialnych za – wspomniany już – proces „rozproszenia charyzmy” zarówno państwa narodowego, jak i stojących na jego straży elit, jest edukacja, która wspomaga proces poszerzania się wła-

³⁸ D.H. Kamens, *Beyond the Nation-State*, s. 3.

³⁹ H. Haste, *Citizenship Education*, s. 172.

⁴⁰ D.H. Kamens, *Beyond the Nation-State*, s. 189.

⁴¹ Tamże, s. 188-189.

dzy w społeczeństwie. Do poszerzenia się przestrzeni obywatelskiego upęłnomocnienia przyczynia się bowiem edukacyjny kredencjalizm i – będący jego konsekwencją na płaszczyźnie indywidualnej – wzrost poczucia kompetencji. Elity polityczne i religijne przestają być monopolistami w sferze „konstruowania porządku publicznego oraz kontrolowania kultury popularnej”, a władza przesuwana się w dół – na poziom „wyposażonych w odpowiednie kredencjały (*credentialed*) aktorów społecznych”⁴².

Jak podkreśla Terence H. McLaughlin, pojęcie obywatelstwa jest coraz bardziej złożone i sporne, nawet wówczas, gdy debata ogranicza się do obywatelstwa w zachodnich społeczeństwach demokratycznych⁴³. Poszerzenie przestrzeni obywatelstwa związane jest z pojawieniem się nowych tożsamości ponadnarodowych (np. tożsamości europejskiej czy globalnej). Wypracowywane są kategorie, mające opisywać nowe modele obywatelstwa, np. globalne bądź wielowymiarowe obywatelstwo, choć nie brak także głosów sceptycznych, które wypowiada np. Will Kymlicka, twierdząc, że choć „globalizacja bez wątpienia tworzy nowe społeczeństwo obywatelskie, jednak nie wytworzyła jeszcze czegoś, co można by rozpoznać jako transnarodowe obywatelstwo demokratyczne”⁴⁴.

Jakiego obywatela powinna kształcić współczesna szkoła? Edukacja obywatelska wobec zmieniających się koncepcji obywatelstwa

Refleksję nad edukacją obywatelską warto poprzedzić próbą zdefiniowania pojęcia „obywatel”. Już ponad dwa tysiąclecia temu Arystoteles, w księdze trzeciej *Polityki*, poświęconej rozważaniom nad obywatelem i obywatelstwem, uznał pojęcie „obywatel” za sporne i zmieniające się zależnie od ustroju państwa⁴⁵. Pojęcie obywatelstwa zmienia się w wymiarze historycznym, na co zwraca uwagę Derek Heater, uznając za początek kształtowania tejże idei klasyczne obywatelstwo w starożytnej Grecji (Ate-nach) i Rzymie, oparte na dostępie do praw politycznych i równości wobec prawa, niedostępne jednak dla ogółu członków społeczności⁴⁶. Dopiero w XVII wieku pojawiły się – zakorzenione w liberalizmie politycznym – ha-

⁴² Tamże, s. 21.

⁴³ T.H. McLaughlin, *Citizenship, Diversity and Education: A Philosophical Perspective*, *Journal of Moral Education*, 1992, t. 21 (3), s. 236.

⁴⁴ W. Kymlicka, *Politics in the vernacular: nationalism, multiculturalism and citizenship*, London 2001, s. 326.

⁴⁵ Arystoteles, *Polityka*, tłum. L. Piotrowicz, [w:] tamże, *Dzieła wszystkie*, t. 1, Warszawa 2003, s. 53, 57.

⁴⁶ D. Heater, *Citizenship. The civic ideal in history politics and education*, Manchester 2004, s. 4-7; 17-18.

sła ochrony wolności ludzkiej (jako podstawowego zadania państwa) oraz prymatu indywidualizmu (jako zakładającej pierwszeństwo jednostki nad zbiorowością podstawy funkcjonowania nowożytnego społeczeństwa), bez których „trudno wyobrazić sobie otwarcie na nowożytne, egalitarne formy obywatelstwa”⁴⁷. Oświeceniowa koncepcja liberalnego obywatelstwa, oparta na wolności politycznej, indywidualnie przyznawanych uprawnieniach i – stopniowo rozszerzanej na wszystkich – zasadzie równości uczestnictwa w życiu publicznym i politycznym, kreślona była w dziełach tak wpływowych myślicieli, jak John Locke i John Stuart Mill. Kolejnym krokiem w historycznym rozwoju koncepcji obywatelstwa było uzupełnienie jego liberalnej wersji o „komponent społeczny” – wprowadzenie ekonomicznych praw obywatelskich, gwarantujących minimalny standard życia, umożliwiającą faktyczne uczestnictwo obywatelskie. Społeczny wymiar obywatelstwa wymagał akceptacji twierdzeń, zawartych już w jakobińskiej Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela z 1793 roku, iż

Pomoc publiczna jest świętym obowiązkiem. Społeczeństwo winno zapewnić utrzymanie nieszczęśliwym obywatelom, bądź to przez dostarczenie im pracy, bądź też przez zagwarantowanie środków do życia tym, którzy nie są w stanie pracować (art. 21), a Oświata jest potrzebą wszystkich⁴⁸.

Ewolucję nowożytnej koncepcji obywatelstwa, opartą na stopniowym poszerzaniu katalogu praw (od osobistych praw i wolności, poprzez coraz szerzej definiowane prawa polityczne, aż do praw społecznych), opisał w latach 50. XX wieku Thomas Marshall. Jego klasyczna już koncepcja zakłada przejście od XVIII-wiecznego obywatelstwa cywilnego (*civil citizenship*), wyznaczającego podstawy statusu prawnego (wolnej) jednostki, przez rozwijane w XIX wieku obywatelstwo polityczne (*political citizenship*), wzbogacające jednostkę o prawnie gwarantowany udział w życiu politycznym (oparty na prawach wyborczych), ku obywatelstwu społecznemu (*social citizenship*), rozwijanemu od początku XX wieku przez rozszerzanie katalogu społecznych praw obywatelskich, umożliwiających obywatelom dostęp do ekonomicznego dobrobytu, bezpieczeństwa i życia zgodnie z przyjętym w społeczeństwie standardem. Społeczny wymiar obywatelstwa opierał się przede wszystkim na zobowiązaniu państwa do zagwarantowania obywatelom dostępu do instytucji edukacyjnych, gospodarczych i socjalnych⁴⁹.

⁴⁷ Tamże, s. 17-18.

⁴⁸ Por. *Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela z 24 czerwca 1793 roku*, [w:] *Powszechna historia państwa i prawa. Wybór tekstów źródłowych*, oprac. M.J. Ptak, M. Kinstler, 1999.

⁴⁹ T.H. Marshall, *Citizenship and Social Class*, [w:] *Inequality and Society*, red. J. Manza, M. Sauder, W.W. Norton and Co., New York 2009, s. 148-154.

Mimo w znacznym stopniu paralelnego rozwoju obywatelstwa w zachodnich demokracjach, nie jest ona współcześnie koncepcją jednorodną. Heater podkreśla wręcz, że obywatelstwo w XX wieku charakteryzuje rozwojowa sprzeczność. Coraz powszechniejszej akceptacji dla samej idei demokratycznego obywatelstwa oraz dla konieczności prowadzenia edukacji obywatelskiej towarzyszy postępujące zróżnicowanie interpretacji, jakie nadaje się roli obywatela we współczesnych demokracjach europejskich i pozaeuropejskich⁵⁰. Na międzynarodowe zróżnicowanie przekazywanych uczniom w toku edukacji szkolnej wzorów obywatelstwa wskazują wnioski socjologów edukacji, m.in. Ann Angell i Carole Hahn, badających edukację obywatelską w Wielkiej Brytanii, Danii i Japonii. Mimo iż wpajanie uczniom właściwych postaw obywatelskich stanowiło główny cel oświatowy w badanych krajach, odnotowano znaczne różnice w podejściu do edukacji obywatelskiej, będące odbiciem odmiennych interpretacji samego pojęcia „obywatelstwo”. Systemy edukacyjne w tych krajach odwoływały się do tradycji demokratycznej, nadając jednak leżącym u jej podstaw zasadom, takim jak uczestnictwo polityczne, dobre obywatelstwo i zaangażowanie społeczne, całkowicie odmienne znaczenie⁵¹. Do podobnej konstatacji dochodzi Carole Hahn w swojej analizie rozwoju poglądów i zachowań politycznych, a także postrzegania lekcji wychowania obywatelskiego, prowadzonej wśród uczniów z pięciu krajów: Anglii, Danii, Niemiec, Holandii i Stanów Zjednoczonych. Mogłoby się wydawać, iż wybór względnie podobnych społeczeństw, określanych jako postindustrialne i cechujących się wspólnotą losów historycznych, a także podobieństwem rozwoju w sferze polityki, ekonomii i kultury, ujednolici reprezentowane w nich koncepcje obywatelstwa. Jednakże,

nawet między zachodnimi demokracjami, posiadającymi wiele wspólnych doświadczeń i wartości (...), istnieją znaczne różnice w sposobach, w jakie przygotowują swoją młodzież do uczestnictwa w rolach obywateli⁵².

W literaturze poświęconej obywatelstwu od dawna pojawiają się próby zdefiniowania pojęcia: „dobry obywatel”. Arystoteles za najważniejszą cnotę „dzielnego obywatela”, bez względu na panujący ustrój, uznaje jego działanie dla dobra wspólnoty⁵³. Abstrakcyjne pojęcie „dobry obywatel” należy zatem wypełnić „treścią” normatywną, zgodną z właściwymi dla

⁵⁰ D. Heater, *Citizenship. The civic ideal*, s. 95.

⁵¹ A.V. Angell, C.L. Hahn, *Global perspectives*, [w:] *Educating the Democratic Mind*, red. W. Parker, New York 1996, s. 361.

⁵² C.L. Hahn, *Becoming Political. Comparative Perspectives on Citizenship Education*, Albany 1998, s. VIII.

⁵³ Arystoteles, *Polityka*, s. 57.

danego miejsca i czasu wyobrażeniami o roli jednostki w społeczeństwie. Wskazują na to m.in. Jeffrey Fout i W.O. Lee, definiujący pojęcie „dobry obywatel” jako „etykietkę, używaną powszechnie do opisu ludzi, którzy konsekwentnie postępują właściwie, opierając się na formalnym i nieformalnym katalogu wartości i zachowań”⁵⁴. Aby zoperacjonalizować i zrozumieć pojęcie „dobry obywatel”, należy zidentyfikować ów zestaw zachowań, wymaganych od jednostki w określonych okolicznościach.

Trudno zatem – spoglądając z perspektywy społecznego konstruktoryzmu – ujmować obywatelstwo w kategoriach statycznej i abstrakcyjnej definicji bądź prawdy, funkcjonującej poza jednostką i społeczeństwem. Obywatelstwo stanowi konstrukt, zależny od indywidualnych (psychologicznych) uwarunkowań i społecznych interakcji. Na odmienny sposób konstruowania pojęcia „dobry obywatel” w przestrzeni szkolnej wskazują – sygnalizowane powyżej – badania uczniów szkół średnich Angell i Hahn. W wypowiedziach amerykańskich uczniów, dobry obywatel dba o dobrobyt innych, traktuje ich moralnie i etycznie, stara się formułować racjonalne oceny i sprawiedliwe sądy, potrafi krytycznie spoglądać na pojawiające się w przestrzeni publicznej propozycje, a nawet je kwestionować. Z kolei, w szkołach japońskich przygotowanie do „japońskiego obywatelstwa” w pierwszej kolejności oznacza wpojenie „wartości ciężkiej pracy, lojalności i posłuszeństwa oraz współpracy jako członek grupy – rodziny, klasy, sąsiedztwa, narodu. Uczestnictwo jest nauczane jako forma współpracy w grupie; co do zasady brak jest kontestacji w zachowaniach szkolnych”. Pierwszy wzorzec dobrego obywatela, zgodnie z republikańską tradycją, pozostawia przestrzeń na krytykę i sprzeciw wobec pewnych idei i zachowań w sferze publicznej, podczas gdy drugi opiera się na prymacie socjalizacji dla grupy oraz priorytecie posłuszeństwa i lojalności. Zestawienie tych wzorców ukazuje kontekstualność pojęcia „dobry obywatel”, zależnego od społeczno-kulturowych i politycznych uwarunkowań danego systemu edukacji.

Jak podkreślają autorzy badań nad edukacją obywatelską w 28 krajach, prowadzonych pod auspicjami Międzynarodowego Stowarzyszenia Ewaluacji Osiągnięć Edukacyjnych (IEA), odmiennosc sposobów definiowania obywatelstwa wpływa na zróżnicowanie założeń i celów edukacji obywatelskiej oraz normatywnych form zaangażowania społecznego, przekazywanych w szkołach⁵⁵. Przykładem może być znaczenie wolontariatu, które – choć uznane za kluczowe dla kształcenia „dobrego obywa-

⁵⁴ J.T. Fouts, W.O. Lee, *Conceptions of Citizenship*, s. 32.

⁵⁵ J. Torney-Purta, R. Lehmann, H. Oswald, W. Schultz, *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*, International Association for Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam 2001.

tela” w amerykańskiej szkole – może ulec osłabieniu w krajach z wysoko rozwiniętym systemem zabezpieczeń społecznych (np. Szwecji). Z kolei, w byłych państwach komunistycznych – zwłaszcza w początkowym okresie transformacji systemowej – znaczenie wolontariatu mogło umniejszać jego skojarzenie z narzuconą pracą społeczną⁵⁶. Z pewnością, konstatację powyższą częściowo dezaktualizuje z jednej strony – osłabienie ideologii państwa dobrobytu w krajach skandynawskich, z drugiej – ponad dwudziestoletni okres umacniania się ustroju demokratycznego i „blaknięcia” postaw i wzorów zachowań, właściwych dla okresu przedtransformacyjnego. Nie ulega jednak wątpliwości, że zróżnicowanie celów i metod kształcenia w ramach edukacji obywatelskiej jest zdeterminowane także odmiennością doświadczeń i sposobów konstruowania demokracji w stabilnych i transformujących się społeczeństwach⁵⁷. Istnieją jednak przynajmniej dwa aspekty unifikujące podejście „starych” i „nowych” demokracji europejskich do edukacji obywatelskiej oraz podejmowanych reform. Pierwszym jest niezgoda na indoktrynację i kształcenie obywateli bezkrytycznie akceptujących prezentowane im w przestrzeni publicznej wizje świata (np. społeczeństwa konsumpcyjnego). Drugi aspekt edukacji obywatelskiej, stanowiący wyzwanie zarówno dla państw postkomunistycznych, jak i zachodnich, to konieczność zmierzenia się z wyzwaniem „przygotowywania dzieci do obywatelstwa w społeczeństwie globalnym”⁵⁸.

Relacja między edukacją a obywatelstwem jest immanentna, a

potrzeba stworzenia wyposażonego w wiedzę i racjonalnego ogółu obywateli (*citizenry*) była jedną z głównych przyczyn stworzenia publicznego systemu szkolnego i uczynienia kształcenia obowiązkowym⁵⁹.

Obowiązująca definicja obywatelstwa wyznacza także cele dla polityki edukacyjnej, na które składają się parametry obywatelskiej tożsamości, a także pobudki uznawane za właściwe dla uczestnictwa obywatelskiego⁶⁰. Edukacja obywatelska zawiera w sobie zarówno komponent kształcenia (zdobywania wiedzy o instytucjach i procedurach życia politycznego), jak i wychowania (wykształcenia szeregu dyspozycji, cnót i postaw, związanych z praktyką demokratycznego obywatelstwa). Obydwa komponenty, a zwłaszcza ten wychowawczy, wykraczają poza lekcję „wiedzy o społeczeństwie” i przenikają cały system edukacyjny. Postawy obywatelskie kształtuje zarówno to, czego się uczy (treść), jak i sposób, w jaki przekazywana jest wiedza i umiejętno-

⁵⁶ H. Haste, *Citizenship Education*, s. 171.

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ J.T. Fouts, W.O. Lee, *Conceptions of Citizenship*, s. 34.

⁵⁹ W. Kymlicka, *Politics in the Vernacular*, s. 293.

⁶⁰ H. Haste, *Citizenship Education*, s. 164.

ści (metody nauczania, klasa szkolna i panujące w niej interakcje). Edukacja obywatelska nie jest więc – jak podkreśla Will Kymlicka – „odizolowanym podzbiorem w programie nauczania, ale raczej jednym z porządkujących celów lub praw, kształtujących cały program nauczania”⁶¹.

Obywatelstwo w ustroju liberalno-demokratycznym urosło do rangi kluczowej koncepcji, warunkującej stabilność nowoczesnego społeczeństwa. Wpisane są w nią określone cechy i postawy „dobrego obywatela”, działającego w przestrzeni publicznej nie tylko z myślą o własnych korzyściach, ale i wspólnym dobru. Wbrew opiniom zwolenników klasycznego liberalizmu, do powstania takiej przestrzeni obywatelskiej nie wystarczy samo wprowadzenie określonych mechanizmów proceduralno-instytucjonalnych, np. Monteskiuszowskiego podziału władz, równych i powszechnych wyborów, czy dwuizbowego parlamentu. W liberalno-demokratyczne obywatelstwo wpisane powinny być moralność i odwaga obywatelska, jako podstawa współpracy i samoograniczenia. Will Kymlicka za najważniejsze cnoty obywatela w ustroju liberalno-demokratycznym uznaje:

1) wrażliwość na sprawy publiczne (*public spiritedness*), określaną też mianem postawy społecznikowskiej, a rozumianą jako umiejętność i chęć angażowania się w dyskurs publiczny oraz – co bardzo ważne – oceny działań rządzących i kwestionowania słuszności ich decyzji w toku wolnej i otwartej dyskusji; wrażliwość obywatelska wymaga też gotowości do wsłuchania się w opinie i poglądy, uznawane za sprzeczne z wyznawanym światopoglądem czy systemem wartości, a także prowadzenie debaty publicznej w oparciu o „politykę perswazji, a nie manipulacji lub przymusu”⁶²; wrażliwość obywatelską utożsamia się z „publiczną racjonalnością” (*public reasonableness*), wymagającą od liberalnego obywatela przyjęcia w debacie publicznej świadomości równości i wolności wszystkich współobywateli, a także oddzielenia w niej tego, co prywatne od tego, co stanowi rzeczywisty interes publiczny⁶³;

2) poczucie sprawiedliwości, oznaczające umiejętność zrozumienia i poszanowania praw innych oraz odpowiedniego złagodzenia względem nich swoich osobistych roszczeń; poczucie sprawiedliwości, poza powstrzymaniem się od działań mogących powodować krzywdę bądź wyzysk innych, oznacza też obywatelską gotowość do przeciwdziałania niesprawiedliwości „przez tworzenie i popieranie sprawiedliwych instytucji”⁶⁴;

3) uprzejmość (*civility*) i tolerancja, rozumiane jednak szerszej niż „dobre maniere” czy „grzeczne zachowanie”, gdyż ściśle powiązane z praw-

⁶¹ W. Kymlicka, *Politics in the Vernacular*, s. 293.

⁶² Tamże, s. 296.

⁶³ Tamże, s. 296-297.

⁶⁴ Tamże, s. 297.

nym wymogiem i obywatelskim obowiązkiem niedyskryminacji w przestrzeni publicznej; jak wskazuje Kymlicka, „tego rodzaju uprzejmość jest logicznym rozszerzeniem niedyskryminacji, jako że jest konieczne dla zapewnienia wszystkim obywatelom takiej samej możliwości uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim (*civil society*)”⁶⁵;

4) wspólne poczucie solidarności i lojalności⁶⁶.

Cztery powyżej wymienione cnoty obywatela w ustroju liberalno-demokratycznym składają się na maksymalną koncepcję obywatelstwa, której zasadniczym elementem jest uczestnictwo w życiu publicznym i aktywne korzystanie ze swoich praw politycznych. Co jednak z tymi, którzy nie mają ochoty angażować się aktywnie w życie polityczne? Apolityczność w erze globalizacji staje się przecież cechą współczesnych społeczeństw, a zaangażowanie polityczne jest w przeważającej mierze domeną wąskich grup społecznych⁶⁷. Dylemat, przed którym stają współczesne systemy edukacyjne, dotyczy wyboru między maksymalną (zarysowaną powyżej przez Kymlickę) a minimalną koncepcją obywatelstwa. Ta druga definiowana jest z reguły negatywnie: jako powstrzymanie się od łamania prawa, wyrządzania krzywdy innym współobywatelom oraz ograniczania ich swobód⁶⁸.

Autorem koncepcji maksymalnego i minimalnego obywatelstwa jest Thomas McLaughlin, który interpretacji demokratycznego obywatelstwa dokonał w czterech wymiarach. Każdy rozumiany jest jako kontinuum, na którym umieścić można jednostkowe poglądy polityczne oraz wyobrażenia o istocie demokracji. Jako pierwszy wymienił tożsamościowy wymiar obywatelstwa, które może być jedynie formalnym i pomocniczym składnikiem tożsamości (obywatelstwo jako nazwa i status prawny), albo – na drugim biegunie kontinuum – jego centralną i integralną częścią (obywatelstwo jako treść tożsamości). Kolejny wymiar dotyczy zestawu cnót kluczowych dla obywatelstwa, a kontinuum rozpościera się od skoncentrowania na prywatności i odpowiedzialności za sprawy lokalne (minimum) do ekstensywnego definiowania obywatelskiej odpowiedzialności i aktywnego działania na rzecz generalnej poprawy warunków społecznych (maksimum). Trzecim wymienionym przez McLaughlina wymiarem demokratycznego obywatelstwa jest zaangażowanie polityczne, zawieszony między dwoma biegunami – pasywnością i aktywnością. W skrajnych przypadkach po jednej stronie mamy zatem obywatela – minimalistę, apolitycznego i skoncentrowanego na prywatności, swoje zaangażowanie ograniczającego do udziału w wyborach; po drugiej zaś stronie znajduje się obywatel – maksymalista, aktywnie

⁶⁵ Tamże, s. 298.

⁶⁶ Tamże, s. 296.

⁶⁷ D.H. Kamens, *Beyond the Nation-State*, s. 13; B. Grabowska, *Samotny egoista*, s. 201-202.

⁶⁸ W. Kymlicka, *Education for Citizenship*, s. 298.

i krytycznie włączający się w życie społeczne i polityczne. Wymiar czwarty dotyczy jednostkowych przekonań o istniejących warunkach społecznych (*social prerequisites*), które moglibyśmy porównać z – sygnalizowanym już – społecznym obywatelstwem. W skrajnie minimalistycznej koncepcji obywatelstwa istniejące stosunki społeczne przyjmowane są bezkrytycznie, a występujące nierówności społeczne – ignorowane lub uzasadniane zróżnicowaniem umiejętności i uzdolnień jednostek. Z kolei, maksymalnie społeczne obywatelstwo przyjmowane jest przez tych, którzy spoglądają na strukturę społeczną i sytuację grup defaworyzowanych krytycznie, podkreślając konieczność podejmowania działań na rzecz zwiększenia ich uczestnictwa w życiu społecznym, ekonomicznym i politycznym⁶⁹.

W opisanej przez McLaughlina koncepcji zwraca uwagę interpretacyjny charakter demokratycznego obywatelstwa. Po raz kolejny społeczeństwo jawi się jako pozbawione jednej, precyzyjnie zdefiniowanej i zaakceptowanej jako obowiązująca „wersji” obywatelstwa. Różnorodne jego formy, występujące w pluralistycznym społeczeństwie demokratycznym, ścierają się, a jedną z płaszczyzn sporu o obowiązującą „wersję” obywatelstwa jest edukacja. Stojące wobec siebie w opozycji koncepcje minimalnego i maksymalnego obywatelstwa przekładają się bowiem na paralelnie rozgrywający się spór między minimalną a maksymalną koncepcją edukacji obywatelskiej.

Minimalna koncepcja edukacji obywatelskiej opiera się na priorytecie wyposażenia uczniów w podstawowe informacje o prawnych i konstytucyjnych podstawach funkcjonowania obywatela w państwie demokratycznym, a także rozwoju postawy prospołecznej w przestrzeni lokalnej (pomocy potrzebującym, wolontariatu i podstawowych zasad moralności społecznej). W minimalnej wizji edukacji obywatelskiej nie poświęca się uwagi na rozwijanie w uczniach krytycznej refleksji i zrozumienia niejednoznaczności zjawisk i procesów politycznych. Uczniowie mają przyswoić pożądane wartości i postawy, związane z demokracją i obywatelstwem, ale bez zwracania uwagi na napięcia, jakie powodują one w społeczeństwie. Ignoruje się także konieczność zwrócenia uwagi na niekorzystną sytuację społeczną pewnych uczniów, mogącą wpływać osłabiająco na rozwój właściwych postaw obywatelskich. Nie problematyzuje się także „procesów i struktur społecznych, które tworzą nierówności pomiędzy obywatelami”⁷⁰. Najpoważniejszy zarzut McLaughlina wobec minimal-

⁶⁹ T.H. McLaughlin, *Citizenship, Diversity and Education*, s. 237-238.

⁷⁰ J.G. De Jaeghere, *Intercultural Meanings of Citizenship in the Australian Secondary Curriculum: Between Critical Contestations and Minimal Constructions*, [w:] *Reimagining Civic Education. How Diverse Societies Form Democratic Citizens*, red. E.D. Stevick, B.A.U. Levinson, 2007, s. 295.

nej interpretacji edukacji obywatelskiej dotyczy jej skoncentrowania na „bezrefleksyjnej socjalizacji do politycznego i społecznego *status quo*”⁷¹. Z kolei, trzon maksymalnej interpretacji edukacji obywatelskiej stanowi wzbudzenie w uczniach refleksyjności, krytycznego zrozumienia, przyjęcia egalitarnej perspektywy i zadawania pytań o otaczającą rzeczywistość społeczną i polityczną, włącznie z jej kwestionowaniem. Interpretację maksymalną McLaughlina utożsamia się z krytycznymi formami edukacji obywatelskiej, autorstwa Henry’ego Giroux czy Petera McLarena, a także globalnej edukacji obywatelskiej Merry Merryfield, „promującymi krytyczne spojrzenie na dyskurs, wiedzę i doświadczenie przez pryzmat władzy, dekolonizacji oraz przeciwstawności i wzajemnego wykluczania się perspektyw i tożsamości”⁷².

McLaughlin zwraca jednak uwagę na ułomność obydwu skrajnie zarysowanych stanowisk. Podczas gdy minimalistyczną „wersję” edukacji obywatelskiej można oskarżyć o inklinacje do indoktrynacji i promowania bezkrytycznej akceptacji stosunków społecznych i politycznych, maksymalistyczna „wersja” (biorąc pod uwagę jej zainteresowanie kontrowersyjnymi i spornymi kwestiami społeczno-politycznymi może popaść w pułapkę „zakładania z góry takiego zestawu >cnót publicznych<, który wykracza poza zasadniczy konsens, który istnieje bądź jest możliwy do osiągnięcia” w społeczeństwie pluralistycznym. Stąd, aby móc stać na straży podstawowych „cnót publicznych” w pluralistycznym społeczeństwie liberalno-demokratycznym, edukacja obywatelska powinna opierać się na jasno sformułowanej (w ramach polityki edukacyjnej państwa) koncepcji obywatelstwa. Pierwszym zaś krokiem powinno być – zdaniem McLaughlina – podjęcie debaty nad zakresem owego „zasadniczego konsensu” – zaakceptowanego przez różne grupy społeczne porozumienia co do cnót publicznych, które powinny być przekazywane uczniom, a których znajomość ukazywałaby im charakter i zakres obywatelstwa, wyznaczała ramy edukacji obywatelskiej i pozwalała rozwiązywać pojawiające się kwestie sporne. Konsens w sprawie obowiązujących w przestrzeni publicznej cnót jest szczególnie istotny w świetle wzrastającego zróżnicowania (społecznego, etnicznego i kulturowego) współczesnych społeczeństw. Porozumienie w ramach polityki edukacyjnej w sprawie strategii „wychowania obywatelskiego” powinno odnosić się także do sposobów radzenia sobie z kontrowersyjnymi zagadnieniami, pojawiającymi się w debatach uczniowskich. W przeciwnym razie, jak pisze McLaughlin, zarówno edukacja obywatelska, jak i obywatelstwo jako takie będą pozbawione mocnych podstaw⁷³.

⁷¹ T.H. McLaughlin, *Citizenship, Diversity and Education*, s. 238.

⁷² J.G. De Jaeghere, *Intercultural Meanings of Citizenship*, s. 296.

⁷³ T.H. McLaughlin, *Citizenship, Diversity and Education*, s. 239.

Jedną z istotnych kontrowersji dotyczących szkoły jako miejsca uczenia demokracji jest relacja między przekazywanym wzorcem „dobrego obywatela” a kształtowaniem poczucia wspólnoty narodowej. W jaki sposób szkoła powinna kształtować w uczniach wspólną tożsamość, która byłaby podstawą jedności społecznej w coraz bardziej podzielonym i pluralistycznym społeczeństwie? Pojawia się pytanie, czy w obliczu postępującego zróżnicowania państw pod względem etnicznym, narodowościowym, religijnym i językowym, adekwatnym źródłem jedności społecznej nie byłaby podzielana przez wszystkich członków wspólnoty państwowej lojalność wobec zasad politycznych, takich jak sprawiedliwość, tolerancja czy uprzejmość. Z tej perspektywy edukacja obywatelska – kształtując określony wzorzec „dobrego obywatela” – ustanawia także podstawy dla jedności społeczeństwa w państwie narodowym. Choć społeczeństwo pozostaje podzielone i pluralistyczne, jednak – jak pisze John Rawls – „publiczne porozumienie w kwestiach sprawiedliwości politycznej i społecznej wspiera przyjazne relacje obywatelskie oraz zabezpiecza więzi stowarzyszeniowe”⁷⁴.

Jednakże, oparcie jedności społecznej na promowaniu wspólnych cnót obywatelskich może okazać się niewystarczające. Obywatele powinni mieć bowiem poczucie przynależności do jednej społeczności, w której – bez względu na istniejące różnice – pragną egzystować. Ta wspólna tożsamość, oparta na członkostwie i poczuciu, że każdy ze współobywateli „jest jednym z nas”, wzmacnia wzajemne zaufanie i solidarność, które są niezbędną podstawą stabilności politycznej: akceptacji demokratycznie podjętych decyzji oraz ustanowionych obowiązków (nawet tych, których osobiście się nie popiera). Tożsamość narodowa w nowoczesnym, pluralistycznym państwie opiera się na uczestnictwie obywateli w instytucjach politycznych i społecznych, opartych na wspólnym języku oraz odwołujących się do wspólnej historii. Zbiorowa tożsamość narodowa, rozumiana jako udział obywateli we wspólnocie historii i języka, a także oparcie na niej przetrwania społeczeństwa i jego instytucji, może – zdaniem Kymlicki – współistnieć ze zróżnicowaniem etnicznym, religijnym, ideologicznym czy światopoglądowym⁷⁵. Warunkiem tego przetrwania jest jednak maksymalistyczne zdefiniowanie edukacji obywatelskiej i poszerzenie przekazywanego w szkole wzorca „dobrego obywatela” o perspektywę globalną (oraz krytyczną). Pojawienie się koncepcji „globalnego obywatela”, poszerzającej edukację obywatelską o nowe interpretacje i treści, stanowi także odpowiedź na sygnalizowane w poprzednim paragrafie zjawisko poszerzenia przestrzeni obywatelstwa w wyniku presji globalizacyjnej i związane z tym zmiany jednostkowych i zbiorowych tożsamości.

⁷⁴ W. Kymlicka, *Politics in the Vernacular*, s. 311.

⁷⁵ Tamże.

Ogólnym celem edukacji dla globalnego obywatelstwa ma być uzmysłowienie dzieciom współzależności świata, powodującego zmianę ich statusu w tymże świecie i czyniącego niezbędną akceptację dla podstawowych wartości, traktowanych jako uniwersalne (np. praw człowieka) i wyprowadzanych z samej przynależności do wspólnoty ludzkiej (a nie do określonego terytorium). Edukacja dla globalnego obywatelstwa nie jest (i nigdy nie powinna być) alternatywą dla edukacji dla narodowego obywatelstwa, lecz jego uzupełnieniem. Jest jasne, że globalne obywatelstwo nie opiera się ani na strukturach politycznych, przyrównywalnych do tych, które wyznaczają ramy działania obywatelskiego w państwie narodowym, ani na emocjonalnej więzi spajającej jednostkę – za sprawą wspólnej pamięci historycznej i tożsamości narodowej – ze swoją „wyobrażoną wspólnotą”. Jednocześnie,

mimo tego, że koncepcja edukacji dla globalnego obywatelstwa znajduje się faktycznie w powijakach, można zaobserwować pojawienie się wśród wielu uczniów postawy, określanej przez wielu naukowców jako „globalna perspektywa” na kwestie obywatelstwa i życia obywatelskiego⁷⁶.

Hans Schattle zwraca uwagę na dynamiczny charakter globalnego obywatelstwa, mogącego rozwijać się w ciągu całego życia jednostki, w procesie gromadzenia przez nią międzynarodowych doświadczeń edukacyjnych, zawodowych i interpersonalnych. Dynamiczna natura globalnego obywatelstwa odróżnia je od względnie trwałego obywatelstwa narodowego, opartego na przypisanym jednostce statusie członkostwa (w państwie narodowym) i formalnie wyznaczonych prawach i zobowiązaniach, wynikających z podlegania władzy (państwowej). Globalne obywatelstwo opisuje Schattle jako filozofię działania w ramach nie jednej, ale wielu nakładających się na siebie wspólnot: miast, regionów, państw, narodów i grup o zasięgu międzynarodowym, a także takich struktur sieciowych, jak organizacje zawodowe, wspólnoty edukacyjno-badawcze lub wspólnoty sąsiedzkie⁷⁷. Co więcej, bycie globalnym obywatelem nie musi stać w sprzeczności do posiadanego już przez jednostkę statusu obywatela. Globalnego obywatelstwa nie realizuje się bowiem tylko i wyłącznie w ramach globalnego społeczeństwa obywatelskiego i jego strukturach instytucjonalnych (np. międzynarodowych organizacjach pozarządowych) bądź kanałach informacyjnych (globalnych sieciach komunikacyjnych). Może ono – jako „obywatelstwo globalnie zorientowane” – wykorzystywać

⁷⁶ G.H. Richardson, *Caught between imaginaries: Global Citizenship and the Persistence of Nation*, [w:] *Educating for Human Rights and Global Citizenship*, red. A.A. Abdi, L. Schultz, New York 2008, s. 56.

⁷⁷ H. Schattle, *The Practices of Global Citizenship*, Maryland 2008, s. 3.

„polityczne kanały własnego państwa, np. praktykowanie własnego obywatelstwa, mając w polu widzenia sprawę globalne”⁷⁸.

Postępujący proces globalizacji wspólnoty i rozwój demokracji kosmopolitycznej wywierają wpływ na edukację, czyniąc ją coraz bardziej globalną. Zdaniem Nigela Dowera, jednym z kluczowych powodów, dla których globalne obywatelstwo powinno stać się integralną częścią edukacji obywatelskiej, jest wzbogacenie tradycyjnej koncepcji obywatelstwa o wątki związane z pomocą humanitarną, ochroną środowiska naturalnego, imigracją i bezpieczeństwem międzynarodowym. Ideę ożywienia obywatelstwa narodowego poprzez rozwój globalnego obywatelstwa opisuje on następująco:

Ponieważ nacisk w edukacji dla globalnego obywatelstwa kładzie się w dużej mierze na wartości etyczne i odpowiedzialność moralną, sprzyja to umocnieniu postrzegania edukacji obywatelskiej jako nie tylko nauce o prawach i obowiązkach obywatela, instytucjach politycznych i demokracji, ale także o podstawowych wartościach i cnotach człowieczeństwa⁷⁹.

Jednocześnie zwraca uwagę, że obywatelstwo narodowe i globalne są wzajemnie powiązane, a pozytywne oddziaływanie przebiega też w odwrotnym kierunku. Osadzenie globalnego obywatelstwa – w kontekście edukacyjnym – w tradycyjnej przestrzeni instytucji, działań i praw obywatelskich sprawia, że globalne obywatelstwo może być rozumiane w bardziej zaawansowany sposób: nie tylko jako funkcjonująca w teorii koncepcja etyczna, ale posiadająca „wymiar instytucjonalny i polityczny” praktyka działania: w globalnej przestrzeni komunikacyjnej (i protestu), globalnym społeczeństwie obywatelskim, strukturach międzynarodowych i organizacjach pozarządowych o globalnym zasięgu⁸⁰.

Podsumowanie

Czy szkoła, w sytuacji symultanicznie przebiegającego kryzysu tożsamości narodowej i państwa opiekuńczego⁸¹, jest jeszcze dobrym miejscem uczenia demokracji? Być może jej rolę przejmują inne instytucje, jak np. rynek, rodzina, czy dobrowolne stowarzyszenia (kościół, wspólnota lokalna, organizacja pozarządowa)? Zdaniem Kymlicki, wszystkie one mają jedynie

⁷⁸ N. Dower, *Are we all global citizens?* [w:] *Educating*, s. 43.

⁷⁹ Tamże, s. 51.

⁸⁰ Tamże.

⁸¹ Por. C.-U. Schierup, *Germany: Immigration and Social Exclusion in a Declining Welfare State*, [w:] *Migration, Citizenship, and the European Welfare State: A European Dilemma*, red. C.-U. Schierup, P. Hansen, S. Castles, Oxford 2006.

ograniczone możliwości kształtowania w ludziach cnót obywatelskich. Rynek opiewany jest przez teoretyków „Nowej Prawicy” jako „szkoła demokracji” i racjonalnego działania, a także idealne miejsce wpajania obywatelom „indywidualistycznych” takich cnót obywatelskich, jak inicjatywa i odpowiedzialność za siebie. Jednakże, podstawową słabością rynku jako miejsca uczenia demokracji jest jego niezrozumienie (a wręcz brak szacunku) dla „wspólnotowych” cnót sprawiedliwości i odpowiedzialności społecznej, a także politycznego uczestnictwa i dialogu⁸². Często także przecenia się edukacyjną moc uczestnictwa politycznego jako „kuźni” niezbędnych w życiu publicznym cnót, w tym: odpowiedzialności i tolerancji. Partycypacja społeczna może być przecież realizowana z czysto egoistycznych pobudek, dla ochrony partykularnych interesów wąskich grup społecznych, a także w celu podsycania uprzedzeń wobec grup konkurencyjnych albo stygmatyzacji grup marginalizowanych. Partykularny charakter może mieć też wiele organizacji i stowarzyszeń społeczeństwa obywatelskiego. Jak pisze Kymlicka, stowarzyszenia sąsiedzkie często występują przeciwko społecznie pożądanym inwestycjom czy projektom (jak np. budowa autostrady czy otwarcie ośrodka dla uzależnionych), przyjmując postawę „wszędzie, tylko nie w moim ogródku” (od ang. NIMBY – *Not In My Back Yard*); kościoły często wpajają bezkrytyczny szacunek dla autorytetu oraz nietolerancję wobec innych wyznań; rodzina, zamiast szkołą demokracji, może być szkołą podporządkowania, albo wręcz despotyzmu; stowarzyszenia grup etnicznych mogą w swoich działaniach przyjmować postawę defensywną, podsycając w swoich członkach syndrom oblężonej twierdzy i umacniając stereotypy dotyczące innych grup etnicznych i narodowych⁸³. Jak podkreśla dobitnie w swoim eseju Kymlicka, jedyną instytucją, która jest w stanie wykształcić w uczniach postawę uniwersalnej „obywatelskiej racjonalności” i uczyć dzieci oraz młodzież krytycznego rozumowania i przyjmowania moralnej perspektywy w ocenie spraw publicznych, jest szkoła. Nie może ona jednak uchylać się od konieczności ponownego zdefiniowania, jakiego obywatela ma kształcić. W warunkach ekonomicznej, społecznej i kulturowej globalizacji oraz będącej jej konsekwencją wielokulturowości, elitarne i wykluczające formy minimalnego obywatelstwa okazują się niewystarczające, a wręcz niedemokratyczne, ponieważ niechętnie (i niezdolne) są do krytyki nierówności społecznych oraz dyskusji nad możliwym do przyjęcia dla ogółu społeczeństwa zakresem równości i wolności. Obywatelstwo w społeczeństwie pluralistycznym powinno opierać się na szacunku i racjonalno-krytycznej postawie zarówno wobec własnej, jak

⁸² W. Kymlicka, *Politics in the Vernacular*, s. 301.

⁸³ Tamże, s. 302.

i innych kultur, a także na świadomości jego negocjacyjnego charakteru⁸⁴. Kluczowym zadaniem szkoły w sferze edukacji obywatelskiej wydaje się utrzymanie równowagi między skoncentrowaniem na budowaniu tożsamości narodowej a uznaniem dla różnorodności jako konstytutywnej cechy współczesnych społeczeństw. Zakłada ono wykształcenie obywatela, który posiada dojrzałość umożliwiającą zrozumienie istniejącego napięcia między jednością (państwa narodowego) a różnorodnością (społeczeństwa wielokulturowego).

BIBLIOGRAFIA

- Angell A.V., Hahn C.L., *Global perspectives*, [w:] *Educating the Democratic Mind*, red. W. Parker, State University of New York Press, New York 1996.
- Arystoteles, *Polityka*, tłum. L. Pietrowicz, [w:] tamże, *Dzieła wszystkie*, t. 1, Warszawa 2003.
- Brubaker R., *Citizenship and Nationhood in France and Germany*, Harvard University Press, Cambridge-Massachusetts-London 1992.
- De Jaeghere J.G., *Intercultural Meanings of Citizenship in the Australian Secondary Curriculum: Between Critical Contestations and Minimal Constructions*, [w:] *Reimagining Civic Education. How Diverse Societies Form Democratic Citizens*, red. E.D. Stevick, B.A.U. Levinson, Rowman & Littlefield Publishers, Inc. 2007.
- Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela z 24 czerwca 1793 roku*, [w:] *Powszechna historia państwa i prawa. Wybór tekstów źródłowych*, oprac. M.J. Ptak, M. Kinstler, 1999.
- Dower N., *Are we all global citizens?* [w:] *Educating for Human Rights and Global Citizenship*, red. A.A. Abdi, L. Schultz, State University of New York Press, New York 2008.
- Figueroa P., *Citizenship education for a plural society*, [w:] *Citizenship and democracy in schools: diversity, identity, equality*, red. A. Osler, Stoke-on-Trent: Trentham Books 2000.
- Fouts J.T., Lee W.O., *Conceptions of Citizenship: from Personal Rights to Social Responsibility*, [w:] *Education for Social Citizenship. Perceptions of Teachers in the USA, Australia, England, Russia and China*, red. W.O. Lee, J.T. Fouts, Hongkong University Press, Hongkong 2005.
- Grabowska B., *Samotny egoista czy odpowiedzialny obywatel? Rozważania na temat liberalnego ideału człowieka i obywatela*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011.
- Habermas J., *Die postnationale Konstellation*, Frankfurt a. Main 1998.
- Hahn C.L., *Becoming Political. Comparative Perspectives on Citizenship Education*, State University of New York Press, Albany 1998.
- Haste H., *Citizenship Education: A Critical Look at a Contested Field*, [w:] *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*, red. L.R. Sherrod, J. Torney-Purta, C.A. Flanagan, John Wiley and Sons, New Jersey 2010.

⁸⁴ P. Figueroa, *Citizenship education for a plural society*, [w:] *Citizenship and democracy in schools: diversity, identity, equality*, red. A. Osler, Trentham 2000, s. 51.

- Heater D., *A brief history of citizenship*, Edinburgh University Press, Edinburgh 2004.
- Heater D., *Citizenship. The civic ideal in history politics and education*, Manchester University Press, Manchester 2004.
- Jastrzębski A., *Osoba a osobowość. Psychologiczne koncepcje osobowości w świetle klasycznej antropologii filozoficznej*, Roczniki Filozoficzne, 2009, t. LVII, nr 1.
- Kamens D.H., *Beyond the Nation-State. The Reconstruction of Nationhood and Citizenship*, Research in Sociology and Education, 2012, vol. 18, Emerald.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.
- Kymlicka W., *Politics in the vernacular: nationalism, multiculturalism and citizenship*, Oxford University Press, London 2001.
- Marshall T.H., *Citizenship and Social Class*, [w:] *Inequality and Society*, red. J. Manza, M. Sauder, W.W. Norton and Co., New York 2009.
- McLaughlin T.H., *Citizenship, Diversity and Education: A Philosophical Perspective*, Journal of Moral Education, 1992, nr 21 (3).
- Merkel W., Lauth H.-J., *Systemwandel und Zivilgesellschaft: Welche Zivilgesellschaft braucht die Demokratie?*, Aus Politik und Zeitgeschichte 1998, 6-7.
- Noris M., Inglehart P., *Cosmopolitan Communications: Cultural Diversity in a Globalized World*, Cambridge University Press, Cambridge 2009.
- Richardson G.H., *Caught between imaginaries: Global Citizenship and the Persistence of Nation*, [w:] *Educating for Human Rights and Global Citizenship*, red. A.A. Abdi, L. Schultz, State University of New York Press, New York 2008.
- Schattle H., *The Practices of Global Citizenship*, Rowman and Littlefield Publishers, Maryland 2008.
- Schierup C.-U., *Germany: Immigration and Social Exclusion in a Declining Welfare State*, [w:] *Migration, Citizenship, and the European Welfare State: A European Dilemma*, red. C.-U. Schierup, P. Hansen, S. Castles, Oxford University Press, Oxford 2006.
- Torney-Purta J., Lehmann R., Oswald H., Schultz W., *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*, International Association for Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam 2001.

