

Edukacja wobec „bycia globalizowanym” i życia we współczesnej megalopolis

Pojęcia stanowiące fragmenty tytułu zostały zaczerpnięte z interesującej książki Z. Baumana zatytułowanej „Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika” [2000]. Termin „globalizacja” stał się w ostatnich latach nie tylko i nie tyle modnym, używanym przez wielu i w różnych kontekstach, co wywołującym szczególnie wiele emocji, wątpliwości i kontrowersji. Nie o sam termin jednak tu chodzi. Truizmem jest twierdzenie, iż żyjemy w okresie zasadniczych przemian cywilizacyjnych zachodzących we wszystkich dziedzinach naszego życia: ekonomii, polityce, kulturze. Znajdują one także swoje odzwierciedlenie w warunkach pracy, obyczajach, edukacji oraz w modelu organizacji społecznej. Globalizacja jest istotnym aspektem owego przełomu. Określa się ją mianem jednej z największych cywilizacyjnych rewolucji w historii ludzkości [Novak, 2000].

Wiedza o niej większości z nas jest dość ogólna, by nie powiedzieć ogólnikowa stąd też, jak wszystko co nowe, nieznanne, nierozpoznane w stopniu wystarczającym by czuć się bezpiecznie, budzi obawy. W niej to, jak w soczewce ogniskują się lęki człowieka początku XXI wieku. Lęki nieobce również wcześniejszym pokoleniom. Globalizacja bowiem, jak twierdzi E. Morin [2001, nr 9], zaczęła się wraz z podbojem Ameryki, łącząc w sobie antagonistyczne wobec siebie, ale połączone zjawiska. Autor używa tu określenia: „dwie globalizacje w jednej”. Pierwsza, dokonująca się poprzez podboje, kolonizację, niewolnictwo umożliwiała coraz ściślejsze kontakty między różnymi częściami świata. Druga, rozpoczęta w tym samym czasie i mająca związek z humanizmem dominikanina, ojca Bartolome de las Casas, który w 1542 roku przekonał hiszpańskich teologów o tym, że Indianie, mimo iż nie nawiedził ich Chrystus, są istotami ludzkimi. Odtąd przez wieki różne idee i aspiracje ludzi: równość, wolność, prawa człowieka i narodów przeplatały się z ich dążeniami do władzy i panowania nad innymi, do dominacji i wpływów objawianych w różnych zakresach i przy użyciu różnorodnych środków.

Dzisiejsza globalizacja jest podobna do tej z lat minionych i podobnie jak poprzednia ma dwa oblicza: jedno, czysto ekonomiczne, oparte na zysku, zinstytucjonalizowane, dobrze zorganizowane, z dominującym przeświadczeniem, iż głównym celem współczesnych społeczeństw jest rozwój techno-społeczny; drugie, o którym można by, trawestując niepopularne dziś twierdzenie powiedzieć, że

próbuję nadać temu pierwszemu „ludzkie oblicze”. Zawiera ona (globalizacja) w sobie dążenia do lepszego społeczeństwa.

Owe dwa oblicza globalizacji wykorzystywane są zarówno przez przeciwników, jak i zwolenników tego procesu. Ci pierwsi dają najpełniej swój wyraz w protestach, wyrażanych przy okazji odbywających się posiedzeń różnych gremiów międzynarodowych, podejmujących problemy gospodarki światowej (posiedzenia MFW, WTO „szczyty” G-8 czy UE). Zarzuty, stawiane przez nich pod adresem globalizacji, czynią ją odpowiedzialną za:

- zdeformowany rozwój większości społeczeństw;
- poważne straty kulturowe;
- erozję społeczeństw obywatelskich, a tam gdzie nie ma tradycji demokracji uniemożliwianie ich powstania;
- osłabienie pozycji państw narodowych;
- destabilizację globu przez pogłębianie napięć na tle rosnącego ubóstwa i presji emigracyjnych;
- prowokowanie fundamentalizmów;
- sprzyjanie niekontrolowanym procesom transnarodowym o charakterze patologicznym;
- ekspansję ponadnarodowych organizmów, wymykających się jakiegokolwiek kontroli;
- przekształcanie milionów ludzi w tani towar;
- niszczenie solidarności społecznej poprzez gwałcenie podstawowych zasad sprawiedliwości [Krzysztofek, 2000].

W nieco innej formie, odwołującej się do ludzkich emocji, formułuje je w „Manifeście antyglobalistycznym” szwajcarska grupa „ATTAC” (pod tą nazwą kryją się antyglobaliści kilku krajów, m.in. Francji, Niemiec, Szwecji). Czytamy w nim: „świat zglobalizowany to świat białego mężczyzny, który podbija rynki, kobiety, przyrodę i przestrzeń kosmiczną. Ten świat zna proste fronty: mężczyzna/kobieta, biały/czarny, bogaty/biedny, zdrowy/chory, a odpowiedzialność społeczną prywatyzuje i indywidualizuje na zasadzie charytatywnej pracy dla ubogich (kobiety) i przekazywania datków na fundacje (bogaci mężczyźni). Nie ma w nim strukturalnej solidarności z przegranymi, samotnymi matkami, migrantami, kolorowymi i niewykształconymi. Świat globalizacji to świat praw kapitalistycznej dżungli” [Krzemiński, 2001].

Antyglobalizacja staje się swoistą ideologią zastępującą antykapitalizm. Jej hasła i formuły tworzą w miarę całościową, wyłącznie negatywną, wizję rzeczywistości. Oczywiście jednak jest, że tworzy ona tylko jedną stronę przysłowiowego medalu. Tak bowiem jak liczne jest grono antyglobalistów, liczne jest grono jej zwolenników. Ci ostatni nie tylko wskazują na korzyści globalizacji, ale również

często polemizują z kwestiami podnoszonymi przez jej przeciwników. Do korzyści najczęściej wskazywanych należą:

- tworzenie jednego światowego rynku, który poprzez usunięcie barier wolnego handlu towarami i pieniędzmi promuje konkurencję, przysparza miejsc pracy i sprzyja mobilności na rynku pracy, obniża ceny towarów konsumpcyjnych;
- prywatyzacja, przenosząca zarządzanie i zasoby od rządów w prywatne ręce, poprawiająca tym samym efektywność tegoż zarządzania;
- wyrównywanie światowych dysproporcji zarówno w zakresie wykorzystywania posiadanych surowców i materiałów, ich wytwarzania jak i konsumpcji;
- eliminacja wielkich wojen jako następstwo konieczności przestrzegania pewnych norm, a głównie pokojowego rozwiązywania konfliktów; wszczynanie konfliktów z uwagi na fakt gęstej sieci powiązań wszelkiego rodzaju w świecie przestaje być opłacalne;
- pomoc środowisku naturalnemu poprzez fakt, iż globalizacja wymusza innowacyjność a to oznacza mniejsze koszty, lepsze technologie przyjazne środowisku i człowiekowi, energooszczędne [Krzysztofek, 2000, Novak, 2000, s. 206-207].

Bezdiskusyjne pozostaje, iż korzyści te dostrzegają przede wszystkim ci, którym przyszło żyć w tzw. centrach cywilizacyjnych. W znacznie mniejszym stopniu odczuwają je mieszkańcy „peryferii”, których sytuację nierzadko wykorzystują jako argument, antyglobaliści. Interesujące jest także to, że wskazywane przez nich negatywne aspekty globalizacji przez jej zwolenników postrzegane są jako ewidentne korzyści.

Nie da się dziś, może nawet nigdy, rozstrzygnąć, kto ma rację: czy ci, którzy uważają że globalizację należy wspierać, czy ci, zdaniem których trzeba ją zwalczać, czy może ci optujący za sterowaniem nią i nadzorowaniem jej oraz nadawaniem jej ludzkiej twarzy (cywilizowanie globalizacji lub też humanizowanie globalizacji). Spór w gruncie rzeczy jest nieco retoryczny. To tak jakbyśmy dyskutowali o tym, czy w świecie ma panować dobro czy zło, a przecież – jak twierdzi L. Kołakowski – „zło i dobro to stałe cechy ludzkiego świata, a nie coś, co wymyśliłyśmy sobie zależnie od naszej fantazji czy aktualnych potrzeb” [2000, s. 193]. Podobnie jest z globalizacją. Niezależnie od sporów, dyskusji, protestów ona po prostu jest. I nawet jeśli nie jest to na obecnym etapie rozwoju ludzkości najlepsza formuła na ład światowy, to nikt jak dotąd nie wymyślił lepszej. Może zatem rację ma K. Krzysztofek twierdząc, iż dziś „żaden inny ład nie stwarza nadziei na odzianie, wykarmienie i zapewnienie schronienia sześcioro, a w przyszłości więcej miliardom ludzi” [2000].

Tym, co interesuje pedagoga w perspektywie omawianego tu problemu globalizacji, jest jego związek z edukacją, a ściślej rzecz ujmując, oczekiwania jakie są formułowane przez ludzi wobec edukacji w obliczu zachodzących przeobrażeń globalizacyjnych. Oczekiwania te zgłaszają zarówno ci, którzy sytuują się po stronie zwolenników globalizacji, jak i ci, będący jej zagorzałymi przeciwnikami. Artykułowane są także przez tych, dla których globalizacja wprawdzie niewiele znaczy (w sensie rozumienia jej istoty), ale lęk towarzyszący doznawania tej „nowej jakości” [Zaremba, 2001] jest, tak jak i w przypadku każdej innej „nowej” duży, i w edukacji szuka się panaceum na obawy z tym związane.

Trend ten, zwany w pedagogice megapedagogizmem [Kwieciński, 2000, s. 234], oparty jest na przeświadczeniu o mocy kreatywnej edukacji i przypisywaniu edukatorom mocy zbawczej, mocy uczynienia każdej nowej jakości znaną, przyjazną i korzystną dla ludzi. Zbiega się on z innym obserwowanym zjawiskiem, polegającym na tym, że ilekroć zestawiamy nowe kategorie pozapedagogiczne z edukacją, tylekroć pojawia się cała gama życzeniowych, wzniosłych haseł i prób przekształcania ich w cele i zadania edukacyjne, bliższe kategorii mitu aniżeli realnym konstruktom, możliwym do urzeczywistnienia. Tak było, i nadal często jest, z zestawieniem edukacji i postmodernizmu, podmiotowości, ponowoczesnej tożsamości itp.

Podkreśla to M. Dudzikowa „obnażając” mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia [2000 nr 9, 10; 2001 nr 1, 2]. Autorka rozprawia się głównie ze szkolnym programem wychowania, którego sformułowania – jak zauważa – „nadają mu cechy opowieści mitycznej”, w której to „paternalistyczne napominanie nauczyciela i namaszczanie go misyjnym posłannictwem” zajmuje miejsce szczególne w szkole, będącej bardziej „szkołą przetrwania” niż wszechstronnego rozwoju.

Podobnie dzieje się też w przypadku relacji: edukacja – globalizacja. Obserwowane i doświadczane przeobrażenia różnych dziedzin życia, składające się na treść globalizacji, od wielu lat stanowią wyzwanie dla edukacji. Problemy edukacji globalnej czy też edukacji skierowanej na świat, były i są podejmowane przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, w tym pedagogów. Jej główne cele sprowadza się do rozwijania „globalnej świadomości” młodych ludzi oraz urzeczywistniania ideału wychowawczego, którego głównymi elementami są:

- dialog międzykulturowy, stanowiący alternatywę dla technokratycznej idei monokulturowego społeczeństwa światowego;
- orientacja na globalną zmianę;
- zdolność do myślenia kategoriami systemu światowego i przewidywania kierunków jego rozwoju;

- uczestnictwo w rozwiązywaniu problemów światowych [Melosik, 1996, s. 53-64].

W obszarze dyskusji podejmowanych na temat zadań edukacji pojawiły się (i pojawiają) różne, często skrajne próby odpowiedzi co do możliwości edukacji w zakresie rozwiązywania problemów przyszłości. Z jednej strony, jest to megapedagogizm, o którym już wspomniano, z drugiej zaś, pedagogiczny redukcjonizm. Jego istotę stanowi rezygnacja z wszelkiej pozaosobistej perspektywy podmiotów edukacji w ich relacjach z innymi i światem [Kwieciński, 2000, s. 235]. Edukacja staje się w tym znaczeniu środkiem rozwiązującym problemy jednostki i płaszczyzną kształtowania jej indywidualnych odniesień do świata.

Ani megapedagogizm, ani pedagogiczny redukcjonizm nie mogą i nie powinny stać się jedynymi możliwymi do przyjęcia perspektywami edukacyjnymi w obliczu globalizacji. Tak jak nie powinny nimi być konfrontacyjne kultury polityczne czy pedagogiczne, np. narodowocentryczna i eurocentryczna [Melosik, 1996]. Wydaje się, iż globalizacja wymaga szukania alternatyw edukacyjnych nie o charakterze konfrontacyjnym, dychotomicznym ale takich, które mogą stać się płaszczyzną równoczesnego ścierania się różnorodnych koncepcji i opcji a jednocześnie płaszczyzną odnajdywania porozumienia w kwestiach, które wykraczają poza edukację, wpływając jednak zwrotnie na jej kształt i zadania. Z. Kwieciński określa tę edukację mianem: powszechnej, upełnomocniającej, holistycznej, wielokulturowej i prospektywnej, a za jej głównych sojuszników uznaje: powszechny lęk przed globalnymi zagrożeniami, detradycjonalizację, zarówno w postaci radykalnej (porzucenie tradycji), jak i w postaci umiarkowanej (niepełnego odchodzenia od niej) oraz reaktancję, w rozumieniu obawy przed powrotem „zetyzowanych, monoideologicznych totalitaryzmów” [2000, s. 236]. Wymaga także dookreślenia nowych kategorii edukacyjnych i zarysowania obszarów problemowych je tworzących.

Jedną z nich, zasygnalizowaną w tytule tekstu, jest **człowiek globalizowany**. Fakt „bycia globalizowanym” przez każdego z nas można uczynić punktem wyjścia wszelkich rozważań, dotyczących zadań edukacji formułowanych w perspektywie globalizacji. Jest to o tyle istotne, iż racjonalizuje i urealnia sytuację człowieka współcześnie żyjącego, a nie stawia go na pozycji przegranej z tytułu tego, że odwraca się od współczesności i usiłuje zatrzymać przeszłość, która i tak „przetoczy się nad nim” [Barber, 2000, s. 126]. Nostalgia za światem, który minął, za pewnymi wierzeniami, za patriotyzmem, za tradycyjną patriarchalną formą rodziny jest ważna, ale – jak zauważa B. Barber, przeciwstawiający sobie dwa światy: Dżihad i McŚwiat – jej alternatywą nie może być chęć eliminacji tego, co przynosi współczesność, ani tym bardziej obrona za wszelką cenę przeszłości, a w niej często tego, co w gruncie rzeczy jest głęboko antydemokratyczne [tamże].

Świadomość „bycia globalizowanym” jest warunkiem wstępnym do poznawania istoty i mechanizmów składających się na fenomen globalizacji, rozumienia ich, a także rozwijania umiejętności radzenia sobie ze złożonością sytuacji, w jakiej każdy człowiek niejednokrotnie, wbrew własnej woli i wiedzy, się znajduje. Jak twierdzi bowiem Z. Bauman „globalizacja to to, co się dzieje z nami wszystkimi” [2000, s. 72].

„Chcąc nie chcąc, wszyscy jesteśmy w ruchu, z inicjatywy własnej lub cudzej. Poruszamy się, nawet jeżeli fizycznie stoimy w miejscu: w świecie bezustannych zmian bezruch jest nierealny. (...) Niektórzy z nas stają się ludźmi w pełni »globalnymi«, podczas gdy inni tkwią w swej »lokalności« (...) [tamże, s. 6-7]. Lokalność w dzisiejszym świecie nie oznacza jednak tego samego co dawniej: „miejsce i ludność miejscowa niewiele mają wspólnego ze »społecznością lokalną«, (...). Ludność miejscowa, jak najdalsza od tworzenia wspólnoty, bardziej przypomina pęk sznura o luźno zwisających, nie powiązanych ze sobą końcach” [tamże, s. 31-31].

To nie lokalność stanowi dziś główne centrum wytwarzania symboli, znaczeń i wartości. Centrum to stało się eksterytorialne. Z jego perspektywy wiele kwestii, prawd, procesów i zjawisk (czas, przestrzeń, bogactwo, bieda, normalność, nie-normalność itp.) zyskują nową interpretację.

Interpretacja stała się, jak pisze irański filozof Daryush Shayegan, wszechobecna w naszym świecie. Każdy interpretuje rzeczywistość na swój, często subiektywny, sposób. Miejsce wielkich prawd metafizycznych zajęła „interkonnektywność” (współpołączenie, korelacja) występująca na wszelkich poziomach życia społeczno-kulturowego i ekonomicznego [2001]. Jej przejawami są m. in. zjawiska multikulturalizmu, wielorakich tożsamości („tożsamości Arlekina”), wirtualizacji świata i człowieka, „mierzchnącej” ontologii. Wszystko to – zdaniem autora – „tworzy ogromną sieć »interkonnektywności« na wszelkich poziomach rzeczywistości i doprowadza do powstania strefy (...) »hybrydyzacji«” [tamże].

Efektom tego jest między innymi **tożsamość pograniczna**. Jest to tożsamość, którą człowiek podziela z innymi ludźmi, niezależnie od swojej tożsamości etnicznej, religijnej, kulturowej. Stanowi ona integralny składnik naszego „ja” i jest wyrazem świadomości „życia w równoczesności”, gdzie wszystkie kultury mieszają się i nawet jeśli każda z nich pozostaje sama w sobie egocentryczna/etnocentryczna, to niezależnie od swego charakteru i rodowodu, jest uprawniona do współistnienia.

Tożsamość pograniczna staje się tym samym kolejną kategorią edukacyjną, pozostającą w bezpośrednim związku z człowiekiem globalizowanym. Jest ona konstruktem zbliżonym w swej istocie do Taylorowskiej nowoczesnej tożsamości,

której wyróżnikiem jest „»zaangażowanie«, odejście od biernego *dis-engaged self*, podmiotu poznawczego, pasywnie rejestrującego fakty w odczarowanym świecie, w stronę podmiotowości czyniącej użytek ze swojej wyobraźni twórczej, po to, by stawić opór fragmentującym siłom nowoczesności” [Taylor, 2001, s. XXI]. To, kim się jest, wie człowiek – zdaniem Ch. Taylora – dzięki narracji indywidualnej (umiejętności przepowiadania sobie podstawowych momentów własnej tożsamości), wtopionej w narrację wspólnoty, a ta z kolei, jest częścią narracji kulturohistorycznej [tamże, s. 54-58].

Globalizacja – wbrew wielu negatywnym opiniom wypowiedzianym przez jej przeciwników – nie pozbawia nikogo tożsamości ani indywidualnej, ani kulturowej. Wręcz przeciwnie. Zdaniem peruwiańskiego pisarza Mario Vargas Llosy rozszerza horyzonty wolności człowieka, pozwalając mu wyjść poza tożsamość narzuconą przez język, narodowość, Kościół, nawyki i obyczaje miejsca gdzie się urodził. „Globalizacja – twierdzi on – po raz pierwszy stwarza dla wszystkich obywateli naszej planety możliwość zbudowania własnej, indywidualnej tożsamości na zasadzie wolnej woli, według własnych preferencji i pragnień” [2001]. Tożsamości, która będzie otwierała się na innych, a nie „zaszczepiała się przeciw zagrożeniu” z ich strony.

Z kategorią tożsamości pogranicznej łączy się kolejna kategoria edukacyjna o wymiarze globalizacyjnym, którą za E. Morin [2001] można by określić mianem **obywatelstwa światowego**. Obywatelstwo świata ma charakter pluralistyczny. Oznacza to bycie obywatelem danego państwa a równocześnie obywatelem wspólnoty narodów (np. Europy) czy też obywatelem Ojczyzny-Ziemi, planety, jak określa to R. Kapuściński twierdząc, iż powstałe na początku XX wieku społeczeństwo masowe przekształca się w społeczeństwo planetarne, podobnie jak kultura, która nabiera również wymiaru planetarnego [2000].

Czy uzyskiwanie obywatelstwa światowego jest możliwe, skoro globalizacji zarzuca się osłabienie pozycji państwa narodowego na skutek likwidacji granic w sferze techniczno-ekonomicznej, zanikanie narodowych i lokalnych odrębności? Odpowiedź na to pytanie można znaleźć w rozważaniach między innymi B. Barbera oraz M. Novaka. Ten pierwszy uważa, iż gospodarka globalna wymaga m. in. narodowego państwa demokratycznego. Jest ono „jedyną organizacją jaką dysponujemy, zdolną reprezentować wolę istot ludzkich i zmusić gospodarkę by była jej narzędziem” [2000, s. 127] Zdaniem drugiego autora, „im bardziej świat ulega homogenizacji pod względem technologii, tym bardziej technologia ta jest wykorzystywana do wyrażania różnic” [2000, s. 209]. Dzieje się tak dlatego, że w życiu ludzkim istnieje naturalna równowaga między tym co wspólne i co odrębne. Obywatelstwo świata nie jest zatem tworem mitycznym. Powinno ono zająć miejsce

dawnego abstrakcyjnego internacjonalizmu, nie negując przy tym żadnego narodu i państwa.

Jego podstawę może stanowić świadomość wspólnych problemów, które E. Morin nazywa problemami życia i śmierci. Zalicza do nich: broń jądrową, niszczenie biosfery, degradację w wyniku rozwoju techno-gospodarczego, zagrożenia typu; zmodyfikowana genetycznie żywność, BSM, pogłębiające się nierówności społeczne, gigantyzm metropolii, gettyzację przedmieść, pustoszenie wsi itp. [2001]. Uświadomienie sobie wspólnoty ziemskich losów i gotowość do przyjęcia odpowiedzialności za to, jak one się potoczą, stać się powinno istotnym przejawem obywatelstwa świata.

Wydaje się, iż świadomość ta towarzyszy już sporej części ludzi, głównie młodych. Świadczą o tym m. in. wyniki badań Francuzów, Niemców, Włochów i Anglików między 21 a 35 rokiem życia, zaprezentowane w specjalnym raporcie „Generacja Europy” [2001]. Za kwestie wymagające największej troski w przyszłości badani uznali: skażenie środowiska i globalne ocieplenie (56%), bezrobocie (42%), przestępczość i narkomanię (40%), opiekę zdrowotną (34%), rozprzestrzenianie się wirusa HIV (27%), edukację (24%), imigrację – problemy rasowe (24%), broń nuklearną (16%) oraz zbyt szybki postęp w dziedzinie genetyki (15%).

Oparte na wspólnych problemach obywatelstwo, będąc kategorią ogólną, nie „staje” ponad obywatelstwem narodowym, nie jest dlań alternatywą w rozumieniu „albo-albo”. Świadomość bycia obywatelem świata i wspólnoty ziemskich losów nie jest jednoznaczna z wyzbyciem się świadomości problemów lokalnych, własnego narodu czy wspólnoty społecznej o mniejszym zasięgu. Wspomniany raport wskazuje na to niezbitcie. Młodzi Europejczycy (tak określa siebie 31% Francuzów, 36% Niemców, 42% Włochów i 21% Anglików), to równocześnie świadomi swojej narodowości Francuzi (77%), Niemcy (61%), Włosi (58%) oraz Anglicy (75%), w jednej trzeciej bez wahania popierający tendencje globalizacyjne. Jest to więc bardziej kwestia równoczesnego dostrzegania tego, co wspólne i co odrębne zarazem, tego, co zgodne i co konfliktowe, tego, co podobne i co różni nas w sposób istotny. Odpowiedzialność człowieka – twierdzi Z. Bauman – „nie zakiełkuje i nie wyrosnie w higienicznie czystej przestrzeni, bez niespodzianek, dwuznaczności i konfliktów. Stawić czoło własnej odpowiedzialności potrafią jedynie ci, którzy doskonalili się w trudnej sztuce działania w niepewnych warunkach i wieloznacznych sytuacjach, rodzących się tam, gdzie króluje różnorodność i zróżnicowanie” [2000, s. 57].

Obywatelstwo świata jest kategorią zawierającą w sobie i próbującą pogodzić dwie przeciwstawne tendencje, znajdujące także odzwierciedlenie w naszym systemie edukacyjnym – indywidualizm i uspołecznienie. Po wielu latach „koncentracji” na idei człowieka uspołecznionego, nastąpił zwrot ku idei indywiduali-

zmu. Zwrot ten nastąpił znacznie wcześniej w krajach zachodnich, gdzie gospodarka wolnorynkowa i demokracja liberalna za jeden ze swoich celów przyjęły tryumf jednostki. Idea indywidualizmu, czy jak to określają niektórzy, utopia indywidualizmu [Tomkins, 2000], osiągnęła jednak obecnie swój kres, przystanek końcowy a rezultaty wdrażania jej nie są zadowolające nawet dla samych jednostek.

Z jednej bowiem strony używany w USA slogan, wyrażający indywidualność w skrajnej postaci: „zrób to po swojemu”, uczynił miliony jednostek szczęśliwymi, mającymi nieograniczone możliwości wyboru towarów, ludzi, miejsc, stanów własnego samopoczucia i wyglądu dzięki chirurgii plastycznej itp., z drugiej zaś „kazał” im za to zapłacić wysoką cenę w postaci erozji tradycyjnych struktur społecznych, odbierając tym samym poczucie stabilizacji i wywołując uczucie niepewności i zagubienia. Równocześnie prowadził do „zaniku nastawienia obywatelskiego i ducha wspólnoty” [tamże]. Jeśli więc idea indywidualizmu, nawet gdy w naszym kraju nie obserwujemy jej pełnego rozkwitu, wyczerpała swoją formułę tam, gdzie osiągnęła najpierw swoją pełnię, to jedynym co pozostaje – jak twierdzi R. Tomkins – jest „cofanie się”, które oznacza „jedyną drogę w przód” [tamże].

Oznacza to także konieczność przewycięzania strategii przetrwania, które przyjęły jednostki żyjące we współczesnych megalopolis. Z. Bauman zalicza do nich przede wszystkim unikanie się i separację, przedkładane nad bycie razem [2000, s. 59]. Indywidualizm doprowadził bowiem do tego, iż kategoria „my” w rozumieniu wspólnoty, społeczności współobywateli była oczekiwaniem złudnej równości, podobieństwa wszystkich, homogeniczności. Myślą jak ja, czują jak ja, postępują jak ja i wyglądają jak ja. Złudzenie to spowodowało, iż każdy kto „inny” rodzi zagrożenie. „Wystarczy – pisze Bauman – trzymać bliźniego na odległość ramienia, a decyzja przestaje być konieczna” [tamże]. Złudzenie życia w homogenicznej wspólnocie uniemożliwia wręcz wykształcenie umiejętności niezbędnych do radzenia sobie z ludzką odmiennością, różnorodnością, wrażliwością na to, co inne i na tego, kto inny. Utrudnia tym samym drogę kształtowania tożsamości pogranicznej, a także świadomości obywatelstwa świata.

Zarówno jednej, jak i drugiej kategorii sprzyja natomiast to, co w narracji niektórych określane jest zdolnością do przyjmowania cudzej perspektywy [Reykowski, 2000, s. 19]. Pewne jej elementy można odnaleźć w zjawiskach idiosynkrazji i niewspółobecności [Witkowski, 1997, s. 58-60]. Przyjmowanie cudzej perspektywy, traktowane jako „nabytek rozwojowy”, który ma charakter stadialny, wydaje się niezbędną właściwością w społeczeństwach złożonych, wielokulturowych, wielopokoleniowych, politycznie spluralizowanych. Niezbędną do tego, by zachowując własną perspektywę widzenia świata, mieć równocześnie świadomość wieloperspektywicznego jego ujmowania.

W kontekście omawianych dotąd kategorii edukacyjnych warto przywołać/wskazać jeszcze jedną, którą można określić **gotowością do bycia mobilnym**. Wyraźnie należy tu podkreślić, że chodzi o gotowość człowieka, w rozumieniu przede wszystkim jego woli bycia mobilnym oraz umiejętności, które w tym zakresie są mu potrzebne. Wydaje się, iż owa gotowość jest czymś szczególnym i niezbędnym dla współczesnego człowieka. Jest równocześnie pewnym paradoksem, jeśli przyjmiemy tezę, że wszyscy dziś jesteśmy w ruchu a odległość, czas i przestrzeń „skurczyły się” do naciśnięcia pilota telewizyjnego bądź też wejścia do Sieci. Na czym polega ów paradoks?

Można go wyjaśnić poprzez odwołanie się do Baumanowskiego „paradygmatu turysty” [Bauman, 2000, s. 109]. Turyści to ci, którzy w społeczeństwie zhierarchizowanym według stopnia mobilności, czyli swobody wyboru miejsca, w którym się znajdują, stoją wyżej. Podróżują w interesach, dla przyjemności, sami wybierając cel swoich podróży. Są wędrowcami z wyboru. Obok nich są też wędrowcy z przymusu, bowiem nikt ich nie pytał o zdanie. „Są w ruchu, ponieważ popchnięto ich do tego” [tamże]. Są włóczęgami, turystami wbrew własnej woli. Turyści są mobilni totalnie (zarówno w rzeczywistości, jak i wirtualnie) włóczędzy są „skrępowani więzami lokalnymi (...). To, co dziś okrzyknięto »globalizacją« – pisze autor – jest napędzane marzeniami i pragnieniami turystów, a jej drugim skutkiem – skutkiem ubocznym, lecz nieuniknionym – jest przemiana wielu ludzi we włóczęgów. Włóczędzy to wędrowcy, którym odmówiono prawa bycia turystami. Nie pozwolono im ani tkwić w bezruchu (nie ma miejsca, które zapewniłoby im stabilność, koniec podróży, w którą wyruszyli wbrew woli), ani też szukać sobie lepszego miejsca” [tamże, s. 110]. Paradoks gotowości do bycia mobilnym tkwi w wolności wyboru, jeśli jej zabraknie turysta przestanie nim być, jeśli tę wolność zyska włóczęga również przestanie nim być, choć skutki dla obu będą inne.

Oczywiste jest, że podział ludzi zaprezentowany w „paradygmacie turysty” jest daleko idącym uproszczeniem, a może bardziej przerysowaniem współczesnej struktury społecznej. Sam Bauman akcentuje to pisząc: „Na drodze leży tyle skórek od bananów na których można się poślizgnąć, a krawężniki są strome i łatwo się potknąć. Przecież każda praca jest zajęciem okresowym, akcje mogą równie dobrze pójść w górę, jak i spaść, cena kwalifikacji, które już posiadaliśmy spada, bo pojawiają się nowe umiejętności, które są bardziej w cenie, cenne nabytki, otaczane troską, (...) tracą na wartości w mgnieniu oka, uroczę osiedla stają się tandetne i pospolite, związki zawiera się »do odwołania«, wartości, do których warto dążyć i cele (...) pojawiają się i znikają” [tamże, s. 115]. A zatem, nic nie jest raz na zawsze „dane” turystom, ani zabrane włóczęgom. Ludzie są jednymi i drugimi, są ze sobą związani i nic nie wskazuje na to, by kiedykolwiek było inaczej.

Problem gotowości do bycia mobilnym sprowadza się do tego, by coraz szersze kręgi społeczne chciały, wyrażały wolę bycia w ruchu, a nie musiały tego czynić wbrew własnej woli. Oznacza to z jednej strony świadomość szans i możliwości tworzących się we współczesnym świecie dla każdego z nas, z drugiej zaś, konieczności podejmowania wyborów dotyczących m. in. pokonywania przestrzeni, czasu, własnych słabości i przyzwyczajzeń, stawiania sobie coraz to nowych celów, zdobywania i spożytkowania nowych umiejętności/kompetencji. Być mobilnym nie dlatego, że muszę, ale dlatego, że jestem świadom wyzwań współczesnego świata i wychodzę im na przeciw. Uświadomiona konieczność nie oznacza przymusu i nie skazuje człowieka na „bycie włóczęgą”.

Nie oznacza też tym samym rozszerzania się grona turystów i nie o to chodzi w przypadku gotowości do bycia mobilnym. Można mieć bowiem poważne wątpliwości, czy turysta tę gotowość uosabia. Czy nie staje się w pewnym momencie „niewolnikiem” swojego życia, swoistego „przymusu” bycia turystą, ponieważ jedyną alternatywą, jaką dostrzega, jest koszmarny model egzystencji włóczęgi [Bauman, 2000, s. 116]. Rozwijanie zatem gotowości do bycia mobilnym stanowi pewną szansę eliminacji dychotomicznego podziału ludzi na turystów i włóczęgów, choć sytuuje nas wszystkich w paradygmacie wędrowców.

Paradygmat ten dotyczy i dotyka głównie młodych. To, co dla poprzedniego pokolenia wydawało się niewyobrażalne, dla nich jest czymś normalnym, naturalnym. Świadczą o tym wyniki raportu „Generacja Europy”, gdzie mobilność zaliczona została do jednej ze znaczących różnic między pokoleniem ich rodziców a nimi. Młodzi – czytamy w raporcie – w zadziwiającym pędzie, ze zdumiewającą swobodą pokonują narodowościowe bariery, tradycję, rutynę, poszukując wysoce zindywidualizowanych „ścieżek” szczęścia i kariery. Ta wędrówka i życie bez granic młodych są podstawą formowania tożsamości europejskiej wspólnoty, w której narodowe i regionalne więzi, będą koegzystowały z nowym, ciągle ewoluującym „duchem Europy” [Raport..., 2001].

Ruchliwości młodych sprzyja z pewnością fakt, iż ponad połowa z nich (53%) posługuje się drugim językiem w kontaktach z innymi (najczęściej angielskim) a 26% także trzecim. Dane te nie dotyczą wprawdzie młodych Polaków, ale obserwowany w ostatnich latach wzrost liczby uczących się języka obcego, pozwala żywić nadzieję, iż dorównamy w tym zakresie standardom europejskim. Tym bardziej, że młodzi Polacy – jak podaje cytowany raport – są w większości przychylni zjednoczeniu z Unią Europejską (70%) a 60% spośród nich chciałoby żyć w Europie bez granic. Powyższe wskaźniki zostały potwierdzone przez polskich badaczy, a nawet przewyższają one nieco te, podawane w raporcie. Jak bowiem wynika z badań uczniów klas trzecich licealnych, a także techników, zwolenników integracji Polski z Unią Europejską jest wśród nich 76,5%, z czego 29,7% określa się

mianem zdecydowanych zwolenników. Pozostali zaś wyrażają stosunek umiarkowanie pozytywny [Kiciński, 2001, s. 195-196].

Nie ulega wątpliwości, że zarówno przeświadczenie o byciu globalizowanym, rozwijaniu tożsamości pogranicznej i świadomości obywatelstwa światowego, jak i gotowości do bycia mobilnym, zależne są w dużym stopniu od tego, jak będą przygotowane w tym zakresie przyszłe pokolenia, czyli zależne w niemałym stopniu od systemu edukacyjnego. Istota sprawy sprowadza się do tego, czy system ten będzie sprzyjał wytwarzaniu u młodych ludzi tendencji do otwierania się na to wszystko, co ich otacza, gotowości poznawania tego i przekształcania na miarę swoich możliwości, ale także ambicji, aspiracji i marzeń. Jest to o tyle ważne, że współczesna młodzież, jak dowodzą badania prezentowane przez K. Kicińskiego [2001], jest bardzo pozytywnie nastawiona na przyjmowanie tego wszystkiego, co da jej orientację w sprawach społecznych i politycznych oraz przygotowuje ją do życia w demokratycznym państwie i w nowej rzeczywistości. Tego typu oczekiwania, związane z edukacją obywatelską, formułuje wyraźnie pod adresem szkoły, do której uczęszcza.

Współczesna edukacja dysponuje już wieloma propozycjami w tym zakresie. Wystarczy tu wspomnieć strategie edukacji dla przyszłości świata, opisane przez Z. Kwiecińskiego na podstawie książki *Education for the twenty-first century* czy też sposoby rozwijania wielorakich kompetencji podanych w pracy *Models of teaching* [Kwieciński, 2000, s. 238-239], a także rozwiązania proponowane przez polskich pedagogów. Problem polega jednak na tym, jak przekonać tych, którzy kształcą innych i tych, którzy kształceni się poddają (choć w świetle przywołanych badań można sądzić, że to jest zdecydowanie łatwiejsze), iż to, jaka będzie ich przyszłość i przyszłość świata, nie zależy tylko i wyłącznie od tych, których uważamy za „sprawców” globalizacji, którzy są „młodzi, piękni, zdrowi i bogaci”, ale przede wszystkim od tych, którzy są mądrzy.

Warto w tym miejscu przywołać słowa z książki Stewarta Branda [2000]: mądrość to zdolność dokonywania retrospektywnych ocen na przyszłość, ona „decyduje naprzód, jakby decydowała wstecz. Zamiast sporządzać drobiazgowo, kruche plany na przyszłość, mądrość wkłada wysiłek w poszerzanie możliwości ogólnych i adaptacyjnych. Żyżna Korfu ma więcej możliwości niż jałowa (...). Ziemia nietknięta warstwą ozonową ma więcej możliwości niż Ziemia bez ozonu” [tamże, s. 247]. Kontynuując myśl dodajmy: człowiek mądry ma więcej możliwości porażenia siebie z faktem „bycia globalizowanym” i życia we współczesnej megalopolis niż ten, który nie chce dopuścić do swojej świadomości owego faktu, broni się przed nim w twierdzy nieuctwa i ignorancji, niemocy, niechęci i ustawicznego narzekania.

Bibliografia

- Barber B., (2000) *Ślizgamy się po bardzo cienkim lodzie*, [w:] B. Wildstein, *Profile wieku*, Warszawa.
- Bauman Z., (2000) *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa.
- Brand S., (2000) *Długa terażniejszość. Czas, odpowiedzialność i najpowolniejszy komputer świata*, Warszawa.
- Dudzikowa M., (2000, 2001) *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia* (cz. I-IV), „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 9, 10 oraz nr 1 i 2.
- Generation Europe. Young and restless adults are reinventing the Continent's identity and their own. Time* Nr 13, s. 28-40, April 2001.
- Kapuściński R., (2000) *Globalny świat w każdej wiosce*, „Rzeczpospolita” z 9-10 grudnia.
- Kiciński K., (2001) *Młodzież wobec problemów polskiej demokracji*, Warszawa.
- Kołąkowski L., (2000) *Ze wszystkiego można wykuć palkę*, [w:] B. Wildstein, *Profile wieku*, Warszawa.
- Krzemiński A., (2000) *Zmienić ten okropny świat*, „Polityka” z 9 czerwca.
- Krzysztofek K., (2000) *Janusowe oblicze globalizacji*, „Rzeczpospolita” z 13 czerwca.
- Kwieciński Z., (2000) *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań – Olsztyn.
- Llosa M.V., (2001) *Kartezjusz nie lubi hamburgerów*, „La Stampa” z 23 stycznia 2001 r., „Forum” nr 10.
- Melosik Z., (1996) *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki – wybór tekstów*. Wyboru tekstów dokonali T. Jaworska, R. Leppert, Kraków.
- Morin E., (2001) *Nowa międzynarodówka, wywiad dla „Liberation”* z 5 lutego, „Forum” nr 9.
- Novak M., (2000) *Plagą naszych czasów jest nihilizm ...*, [w:] B. Wildstein, *Profile wieku*, Warszawa.
- Reykowski J., (2000) *Psychologiczne wymiary zmiany społecznej* [w:] *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego* (red.) J. Brzeziński, Z. Kwieciński, Toruń.
- Shayegan D., (2001) *Wszyscy jesteśmy migrantami*, „Liberation” z 27-28 stycznia 2001 r., „Forum” nr 10.

- Taylor Ch., (2001) *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, Warszawa.
- Tomkins R., (2000) *Przystanek końcowy – utopia*, „Financial Times” z 17 grudnia.
- Witkowski L., (1997) *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa.
- Zaremba M., (2001) *Globalizacja – ktoś już o tym mówił*, „Rzeczpospolita” z 23-24 czerwca.