



Daria Hejwosz-Gromkowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wybrane konteksty edukacji europejskiej w Wielkiej Brytanii i Polsce. Próba porównania

KEY WORDS

Brexit, citizenship education, Poland, United Kingdom, the European Union

ABSTRACT

Hejwosz-Gromkowska Daria, *Wybrane konteksty edukacji europejskiej w Wielkiej Brytanii i Polsce. Próba porównania* [Education about the European Union in the United Kingdom and Poland – Selected Contexts. A Comparative Attempt]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(10) 2016, Poznań 2016, pp. 259–280, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2016.10.20.

Europeanism exceeds the political and social mindset, it also provides the way of thinking about Europe, the Europeans, their identity, culture and homogeneity, which is paradoxically constituted on the basis of heterogeneity (“unity in diversity”). One may distinguish two contrary approaches towards the UE: Euroscepticism and Euroenthusiasm. The first orientation is very vivid in the British society and it is reflected not only in the words of politicians but also in the mood of the nation, expressed in the Brexit referendum. The latter orientation is common among Poles who enjoy the privilege of joining to the exclusive club. The European and citizenship education reflect these antagonistic approaches. The aim of the paper is an attempt to reconstruct and analyse the contemporary debate on citizenship education in the perspective of European Union. The analyse of educational trends about Europe and Europeanism is significant if Brexit is taking into the consideration.

Polityczno-gospodarczy krajobraz Europy ciągle się zmienia. Z tej perspektywy Unia Europejska wydaje się niedokończonym i niekończącym się projektem. Z jednej strony ojcowie-założyciele UE mogliby być dziś dumni z rozwoju i integracji Wspólnoty. Z drugiej jednak, w obliczu kryzysów, z którymi ostatnio boryka się Europa i świat (między innymi kryzys ekonomiczny, migracyjny) UE pozostaje niedokończonym i kruchym projektem, niewystarczająco silnie zintegrowanym i rozwiniętym. Jednak Europa i europejskość to coś więcej niż

wspólna waluta, parlament, struktury i polityka. Europejskość to nie tylko wymiar polityczny i społeczny, to także sposób myślenia o Europie, o jej mieszkańcach jako o wspólnocie, o pewnym rodzaju jedności i homogeniczności, która, paradoksalnie, tworzy się w warunkach zróżnicowania kulturowego. Europa dla jednych będzie elitarnym klubem, uosabiającym marzenia o wolności, jedności, demokracji, tolerancji, dobrobycie, bezpieczeństwie, dla innych jego zaprzeczeniem. Ta druga tendencja jest obecnie bardzo żywa w społeczeństwie brytyjskim i jej przejawy widać nie tylko w wypowiedziach polityków, ale również w nastrojach społecznych. Brexit, czyli wyjście Wielkiej Brytanii z Unii Europejskiej, stało się nie tylko precedensem, ale również potwierdziło tezę, że Brytyjczycy nie czuli się częścią projektu europejskiego. Z kolei polskie społeczeństwo jest dumne z przynależności do elitarnego klubu, nie tylko dzięki uzyskaniu statusu obywatelstwa europejskiego, lecz również w poczuciu przynależności do wspólnoty europejskiej, na której marginesie byliśmy przez wiele lat (por. Hejwosz-Gromkowska, 2016).

Zainteresowanie edukacją europejską w Polsce przypada na połowę lat dziewięćdziesiątych. Wówczas rozpoczęto działania społeczne mające na celu przygotowanie polskiego społeczeństwa do procesu akcesyjnego. W szkołach zaczęto powoływać kluby europejskie, organizowano konkursy wiedzy o UE, na „gazetkach” szkolnych wisiały europejskie flagi, a od 1999 roku wprowadzono do szkół ścieżkę edukacji europejskiej. Polskie szkoły stały się miejscem euroentuzjazmu, który nie był równomiernie podzielany przez całe polskie społeczeństwo. Dopiero przystąpienie Polski do UE w 2004 roku, otwarcie granic, wsparcie finansowe różnych sektorów, możliwość podejmowania legalnej pracy w krajach Europy zachodniej, przyczyniło się do zmiany w sposobie myślenia o Europie i Unii Europejskiej. Staliśmy się jej częścią jako pracownicy, mieszkańcy i obywatele.

To, co dla nas Polaków okazało się korzyścią, dla Brytyjczyków stało się wadą. Sposób myślenia Polaków o Europie, wynikający z ich własnych doświadczeń, jest przeciwstawny sposobowi myślenia Brytyjczyków. Te dwa antagonistyczne podejścia odzwierciedlone są w edukacji obywatelskiej i europejskiej w tych krajach. Celem niniejszego artykułu jest próba rekonstrukcji i analizy współczesnej debaty dotyczącej edukacji obywatelskiej w kontekście sposobu myślenia o Europie. Ponadto podejmę próbę przedstawienia dwóch skrajnych podejść wobec edukacji europejskiej – polskiego euroentuzjazmu i brytyjskiego eurosceptyzmu. Analiza tendencji edukacyjnych w zakresie postrzegania Europy i europejskości ma szczególne znaczenie w obliczu Brexitu. Zakładam, że edukacja europejska jest częścią edukacji obywatelskiej, dlatego podjęłam próbę rekonstrukcji debaty odnośnie zmienności i wielopoziomowości rozumienia obywatelstwa we współczesnym świecie.

Obywatelstwo w jednoczącej się Europie – między ideą a rzeczywistością

W ostatnich latach kategoria obywatelstwa ponownie stała się przedmiotem rozważań, refleksji oraz badań naukowych. Z jednej strony bowiem mamy do czynienia z rosnącą różnorodnością kulturową w obrębie państw narodowych, z drugiej zaś pojawia się opór wobec nowej struktury wielokulturowego społeczeństwa. Trzeba też zauważyć, że koncepcja obywatelstwa stanowi zmienną konstrukcję społeczną (zob. Melosik, 1998; Hejwosz-Gromkowska, 2013). Współcześnie coraz częściej punktem odniesienia dla konstruowania obywatelstwa staje się kultura kosmopolityczna, efekty procesów globalizacyjnych, instytucje ponadnarodowe, a także rynek (warto przywołać tezę Beniamina Barbera, że współczesny wymiar obywatelstwa zredukowany jest do konsumpcji) (Barber, 2008).

Dzisiejsze podejście do obywatelstwa, na co wskazują badania komparatystyczne, akcentuje respektowanie praw człowieka oraz równość. W edukacji obywatelskiej kładzie się nacisk na przeciwdziałanie wszelkim formom niesprawiedliwości społecznej, rasizmowi oraz ksenofobii (Kerr, 2012: 18–19). Derek Heater zauważa, iż współcześnie „obywatelstwo musi być rozumiane jako złożona, a nie jako jednolita koncepcja” (Heater, 2004: 194).

We współczesnym podejściu do edukacji obywatelskiej odrzuca się stosowany przez wiele lat w państwach zachodnich model asymilacjonizmu na rzecz pluralizmu kulturowego i wielokulturowości. James A. Banks (2008) zauważa, że jedną z odpowiedzi na strategię asymilacjonizmu jest edukacja wielokulturowa, która do pewnego stopnia podnosi kwestie grup etnicznych, rasowych, kulturowych i językowych, marginalizowanych w wielu społeczeństwach i państwach narodowych. Mimo że Banks w swych pracach popiera edukację wielokulturową oraz odrzuca koncepcję asymilacjonizmu, stoi na stanowisku, iż nie należy całkowicie odrzucać wartości państwa narodowego i nacjonalizmu, bowiem dają one podstawy dla formowania się społecznej solidarności oraz stanowią grunt dla kształtowania się nowożytnych demokracji.

Obywatelstwo, niezwiązane z państwem narodowym, bywa przez niektórych krytykowane jako lewicowa ideologia. Takim przykładem jest właśnie obywatelstwo Unii Europejskiej, które, mimo legalnego uprawomocnienia w niektórych obszarach, dla wielu pozostaje jedynie symbolem, semantycznie niespójną kategorią. Jeśli bowiem obywatelstwo powiązane jest z państwem narodowym, a Unia Europejska nim nie jest, nie możemy mówić o obywatelstwie Unii. Z drugiej jednak strony, bycie obywatelem Unii Europejskiej daje określone prawa i obowiązki. W ostatnich trzydziestu latach nastąpiła gwałtowna zmiana, przynajmniej w sposobie myślenia i refleksji nad obywatelstwem. Nawet w Wielkiej Brytanii, w której dyskurs obywatelstwa był nieobecny, od kilku lat obserwuje się

ożywione zainteresowanie tą kategorią. W celu omówienia wymiaru obywatelstwa europejskiego, odwołam się do propozycji Hugh'a Starkeya (2008), który określa obywatelstwo jako status, emocje i praktykę. Status powiązany jest z prawnym wymiarem obywatelstwa, przypisuje mu się często charakter narodowy (na przykład obywatel Polski), który w społeczeństwach wielokulturowych postrzegany jest jako źródło nierówności społecznych. Obywatelstwo Unii Europejskiej nadawane jest automatycznie każdemu obywatelowi państwa członkowskiego. Nie zastępuje jednak obywatelstwa narodowego, lecz stanowi jego uzupełnienie.

Obywatelstwo jako status zostało zatwierdzone w Traktacie z Maastricht 1 listopada 1993 roku. Chociaż już wcześniejsze traktaty, z Rzymskim włącznie, uwzględniały ideę obywatelstwa UE, określając pewne prawa i obowiązki, to dopiero Traktat z 1993 roku wprowadza termin obywatelstwa Unii Europejskiej, a także włącza postanowienie Układu z Schengen, co otworzyło drogę do pełnego korzystania z przywilejów obywatelstwa Unii Europejskiej

Obywatel Unii Europejskiej ma czynne i bierne prawo wyborcze w wyborach lokalnych (pierwszego stopnia) w państwach zamieszkania, których nie jest obywatelem. Ponadto posiada również prawo wyborcze (czynne i bierne) do Parlamentu Europejskiego. Obywatele UE mają prawo do pośredniej inicjatywy prawodawczej, zwracania się z petycją do PE, składania skarg do Europejskiego Rzecznika Praw Obywatelskich. Mają też prawo do opieki konsularnej i dyplomatycznej ze strony innych państw członkowskich. Obywatelstwo UE daje również możliwość podejmowania pracy i osiedlania się całych rodzin w państwach członkowskich. Przy czym dane państwo członkowskie nie może dyskryminować obywatela innego państwa członkowskiego na rynku pracy. Ułatwieniem w dostępie do rynku pracy było wprowadzenie uznawalności dyplomów akademickich oraz ujednoliconego systemu studiów wyższych, czyli tzw. procesu bolońskiego (Hubner, 2004: 9–16).

Uczuciowy aspekt obywatelstwa odnosi się do poczucia przynależności do konkretnej wspólnoty. Wątpliwości w odniesieniu do obywatelstwa Unii Europejskiej wyrastają z przekonania, że trudno jest wzbudzić uczucie wobec wspólnoty, tak wielkiej i zróżnicowanej jak europejska. Wspólnota nie ogranicza się jedynie, jak miało to miejsce w przeszłości, do obszaru geograficznego, zamieszkiwanego przez pewną grupę osób, lecz stanowi sojusz interesów. Dlatego też kontrowersyjne może być założenie o istnieniu wspólnoty Europejczyków, co najwyżej można zaobserwować subwspólnoty zmierzające do realizacji swoich celów. Należy również zauważyć, iż cele danego narodu (jako ciągle nadrzędnej wspólnoty wobec wspólnoty europejskiej) często są rozbieżne z celami Unii. Ostatnie wydarzenia w Europie, takie jak kryzys gospodarczy, sytuacja w Grecji czy kryzys migracyjny, pokazały, że poczucie solidarności i wspólnotowości wśród Europejczyków nie jest silne. Prawie połowa Europejczyków (49%) uważa,

że państwa członkowskie powinny solidarnie wspierać się nawzajem w razie trudności gospodarczych, to 39% jest przeciwnego zdania. Z kolei 66% tych ostatnich stoi na stanowisku, że nie muszą płacić za problemy innych (Eurobarometr 74.1, 2010). Trwający kryzys migracyjny ujawnia również bardzo silne podziały Europejczyków odnośnie pomocy uchodźcom z Syrii i państw afrykańskich. Te podziały mogą zaowocować dezintegracją, ale uwypuklają, że interes narodowy jest przedkładany przez rządy państw członkowskich nad interes Wspólnoty. Szczególnie sceptyczni wobec relokacji uchodźców w państwach członkowskich są obywatele nowych państw Unii. Przykładowo według sondażu przeprowadzonego we wrześniu 2015 roku aż 61% Czechów i 60% Słowaków było przeciwnych rozdziałowi uchodźców pomiędzy wszystkie państwa członkowskie. Interesującym może być, że takie stanowisko popiera zaledwie 28% Polaków, a 57% opowiedziało się za przydzieleniem uchodźców do wszystkich państw członkowskich (Eurobarometr 84.1, 2015).

Wydaje się, że państwo narodowe pozostaje nie tylko silne, ale też nadal jest punktem wyjścia dla tworzenia tożsamości. Tożsamość narodowa ujawnia się silnie w warunkach życia na pograniczu, w sytuacji kryzysowej, a kryzys w Europie stanowi test nie tylko dla politycznych struktur UE, ale także dla jej obywateli. Anthony D. Smith (2007) twierdzi, że jeżeli bierzemy pod uwagę hasło „jedność w różnorodności”, musimy pamiętać, że dla paneuropejczyków „prawdziwa europejska jedność i tożsamość może zostać osiągnięta jedynie kosztem tożsamości narodowej”. Otwarte pozostaje pytanie, czy obywatele Unii Europejskiej są gotowi do wyzbycia się tożsamości narodowej kosztem tożsamości europejskiej? Na ten moment wydaje się, że podobnie jak obywatelstwo, tak i tożsamość europejska nie zastąpi tożsamości narodowej, co najwyżej w niektórych okolicznościach, może ją uzupełniać. Badanie Eurobarometru (2011, 73.3) wskazuje, iż młodzi ludzie, oprócz przywiązania do swojego macierzystego kraju, czują także przywiązanie do co najmniej jednego więcej kraju członkowskiego. Przywiązanie to wynika między innymi z posiadania znajomych lub rodziny czy wyjazdów na wakacje. Jednak, wciąż przywiązanie do państwa, w którym się mieszka, jest silniejsze w stosunku do pozostałych.

Badanie Eurobarometru z 2013 wskazuje, że większość Europejczyków optymistycznie widzi przyszłość UE. Co więcej, 62% respondentów deklaruje, że czuje się obywatelami Unii. Interesująco przedstawiają się wyniki z Polski. Aż 70% respondentów deklaruje, że czuje się obywatelami UE. Budowanie tożsamości europejskiej wśród Polaków oraz poczucie, iż są oni obywatelami UE można wyjaśnić w następujący sposób. Po pierwsze, Polacy widzą, iż są beneficjentami programów unijnych. Dostrzegają, iż większość inwestycji w Polsce jest wspierana właśnie przez UE. Na pewno dużą rolę odgrywają w tym zakresie informacyjne i edukacyjne kampanie. A zatem Unia Europejska jest obecna nie-

malże w życiu każdego Polaka na poziomie wsi, gminy oraz miasta. Po drugie, być może wciąż zakorzeniony w polskim społeczeństwie jest kompleks Polaka. Obywatelstwo UE dało możliwość przynależności do wspólnoty Europejczyków i wyzbycia się kompleksów – nie jesteśmy jedynie Polakami, jesteśmy również Europejczykami.

Z kolei, praktyczny wymiar obywatelstwa dotyczy uczestnictwa w demokratycznym społeczeństwie oraz przestrzeganiu praw człowieka. Należy również zauważyć za Audrey Osler (2009), iż trudno jest podjąć działania na rzecz jakiejś sprawy, jeśli nie pojawia się zaangażowanie emocjonalne. Innymi słowy, obywatele UE nie będą się angażować w sprawy Wspólnoty, jeśli nie będą czuć się z nią związani. Co więcej, poza identyfikacją kluczową rolę odgrywa również poczucie, iż mają oni wpływ na kształt funkcjonowania UE. W sytuacji, w której rola Parlamentu Europejskiego jest ograniczona (mimo prób rozszerzenia jego kompetencji), nie można oczekiwać, iż obywatele UE będą mieli poczucie wpływu na sprawę wspólnoty. Badania Eurobarometru (2012) wskazują, że większość respondentów nadal uważa, że „ich głos nie liczy się w UE”, chociaż zauważa się wyraźny wzrost liczby osób, które wręcz przeciwnie uważają, że ich głos się w UE liczy. Ponadto występuje brak wiedzy wśród respondentów na temat instytucji UE i ich funkcjonowania. Jeśli przyjrzymy się frekwencji wyborczej do PE od 1979 do 2009, zaobserwujemy wyraźny jej spadek. Być może jedną z przyczyn spadku, jest nie tylko kryzys zaufania do instytucji demokratycznych, lecz również rozszerzenie UE o nowe państwa członkowskie, w których tradycje demokratyczne nie są silne.

W Polsce wciąż wskazuje się na niski poziom zaufania obywateli względem siebie, jak i instytucji państwa, co jest związane z niskim kapitałem społecznym (Gumkowska i in., 2008). Przykładowo raport z 2014 roku Instytutu Spraw Publicznych „Decydujemy razem”, pokazuje niską aktywność obywatelską Polaków zarówno na poziomie lokalnym (samorząd), jak i krajowym. Anna Olech w przywołanym raporcie stwierdza: „Polacy – w większości – są zainteresowani sprawami publicznymi swoich społeczności, ale nie uczestniczą w regulowaniu tych spraw, nie angażują się, a więc i nie korzystają z dostępnego zakresu wpływu i sprawstwa. Aktywność obywatelska znika w luce między ‘zainteresowaniem’ a ‘zaangażowaniem’” (Olech, 2014: 3).

Z kolei w Wielkiej Brytanii szósta edycja badań dotycząca edukacji obywatelskiej (CELS¹) wskazuje, że aktywność obywatelska młodych ludzi jest silnie skorelowana z doświadczeniami „najbliższego otoczenia”, natomiast mniejsze znaczenie mają problemy narodowe czy europejskie (Mason, 2012: 84).

¹ Citizenship Education Longitudinal Study.

Edukacja w wielokulturowej Europie

Europejska tradycja charakteryzuje się wizją świata opartą na wzajemnym zrozumieniu kultur oraz pokojowym współistnieniu ras, religii i narodów. Tomasz Kuczur zauważa, że źródłem tej wizji świata, czy nawet wiary, jest przekonanie, że „jedynym i najlepszym środkiem wyeliminowania wojen i konfliktów jest wspólnota wartości, pewien uniwersalizm. Zasadniczy problem polega jednak na tym, iż nie ma bezpośredniej i prostej zależności pomiędzy uniwersalizacją kultury a bezkompromisowym współistnieniem narodów” (Kuczur 2008: 133). W tym kontekście Kuczur podnosi bardzo ważną kwestię w świetle problemu społeczności „powoduje to opór kulturowy i natychmiastowa kontrreakcję ze strony tych ostatnich” (Kuczur, 2008: 133). Podobnego zdania jest Jerzy Nikitorowicz, który twierdzi, że Europejczycy „nie są przeciwni imigracji, natomiast nie podobają im się ci, którzy nie chcą zaakceptować stylu życia społeczności, w której mieszkają i którą wybrali” (Nikitorowicz, 2007: 24).

Z tej perspektywy warto zauważyć, iż dyskurs wielokulturowości w krajach europejskich został w ostatnich latach nie tylko poddany krytyce, lecz również zakwestionowany. Derek McGhee (2008) zwraca uwagę, że wielokulturowość w Wielkiej Brytanii doprowadziła do podziałów społecznych a nie do jedności oraz do wzrostu napięć społecznych w społecznościach lokalnych. Dlatego też dokłada się wszelkich starań, aby integracja społeczna zaczynała się oddolnie, a zatem od środowisk lokalnych. Duże znaczenie przypisuje się systemowi edukacji, a szczególnie szkołom, które mają być centrum integracji społecznej jednostek pochodzących z różnych grup etnicznych, rasowych i kulturowych.

Nie sposób w kilku zdaniach opisać zjawisko wielokulturowości w Europie, warto jednak przywołać problem, który w ostatnich czasach bywa podnoszony, szczególnie przez kręgi konserwatywne, a mianowicie strach przed islamizacją Europy oraz wyrastającą na tym gruncie islamofobię. Jerzy Nikitorowicz, prezentując prognozę pesymistyczną dla budowania Nowej Europy w kontekście dialogu międzykulturowego, zauważa „Europa postmodernistyczna rezygnuje ze swoich największych wartości, wycofuje się z religii, a islamizm, jako ideologia wdziera się wszelkimi miejscami” (Nikitorowicz, 2007: 19). Przywołany autor twierdzi, że rezygnacja z asymilacji nowo przybyłych obywateli, wyznawców Mahometa, spowodowała efekt odwrotny, bowiem to islam asymiluje Europę. Odwołuje się on do sytuacji w Wielkiej Brytanii, gdzie w programach kształcenia usunięto wartości narodowe na rzecz promocji zróżnicowania kulturowego. Dla przywołanego autora ważna jest obrona własnej tożsamości kulturowej z jednoczesnym prowadzeniem dialogu międzykulturowego.

W kręgach kultury zachodniej istnieje przekonanie, że muzułmanie nie mogą być „prawdziwymi demokratami”. Wzrost napięcia między światem zachodnim

a islamskim nastąpił po atakach terrorystycznych z 11 września. Islamofobia zaczęła rosnać w siłę również w Wielkiej Brytanii, szczególnie po wydarzeniach z 7 lipca 2005 roku. Warto odwołać się w tym miejscu do badań przeprowadzonych wśród muzułmanów w Wielkiej Brytanii, które wskazują, że większość respondentów nie widzi sprzeczności w lojalności wobec ummy a byciem Brytyjczykiem i obywatelem Zjednoczonego Królestwa (McGhee, 2008). Natomiast badania przeprowadzone przez BBC w 2013 roku wśród młodych Brytyjczyków pokazują, iż nie ufają oni muzułmanom (27%), natomiast 29% uznało, że przyczyniają się oni do eskalacji ekstremizmu w społecznościach lokalnych. 44% odpowiedziało, że muzułmanie nie podzielają wspólnych wartości, a 28% jest zdania, że byłoby lepiej, gdyby ta grupa społeczna była nieobecna w Wielkiej Brytanii (Kotecha, 2013).

Mimo że Unia Europejska nie wprowadziła jednolitego systemu oświaty w krajach członkowskich, istnieje szereg dokumentów, w których zawarte są wytyczne oraz rekomendacje dla krajów członkowskich odnośnie kształtu systemu oświatowego. Próby standaryzacji zostały wprowadzone na poziomie szkolnictwa wyższego, znane jako Proces Boloński. Obecnie w obszarze Unii Europejskiej mamy do czynienia z polityką edukacyjną, która kładzie nacisk na zwiększenie mobilności nauczycieli i studentów, rozwój europejskiego wymiaru edukacji, promowanie współpracy między systemami oświatowymi, wymianę wiedzy i doświadczeń, rozwój kształcenia na odległość.

Kategoria europejskiego wymiaru edukacji po raz pierwszy pojawiła się w rezolucji Rady Ministrów Oświaty Wspólnoty Europejskiej z 9 lutego 1976 roku. U jego źródeł leży przekonanie, że Europa stanowi w miarę spójny system kulturowy, który jest w stanie generować u jej mieszkańców poczucie wspólnotowości i tożsamości europejskiej (Grzybowski, 2007: 288–289). Z perspektywy systemów edukacyjnych i edukacji szkolnej istotne jest wdrażanie do szkolnych programów nauczania elementów, które kształtują i rozwijają świadomość europejską. Europejski wymiar edukacji wpisuje się w założenia współczesnej edukacji obywatelskiej, w której promuje się respektowanie praw człowieka, pluralizm kulturowy, dialog międzykulturowy, tolerancję, demokrację, równość, wolność, braterstwo, integrację, pokój, uniwersalizm, etyczność, świeckość, wspólnotowość i solidarność (Grzybowski, 2007).

Wspólnota Europejska od lat osiemdziesiątych wdraża programy edukacyjne, takie jak: Socrates, Leonardo da Vinci, a od roku 2000 program Młodzież. Oferta europejskich programów edukacyjnych jest bogata i z każdym rokiem się powiększa, dlatego omawianie ich szczegółowo wykracza poza ramy niniejszego artykułu. Trzeba jednak zwrócić uwagę, że ich głównymi celami są wymiany międzynarodowe uczniów, studentów, nauczycieli w celu zdobycia nowych doświadczeń, wiedzy oraz upowszechnianie dialogu międzykulturowego, a także współpraca przygraniczna i międzyregionalna, na przykład Polsko-Litewski

Fundusz Wymiany Młodzieży, którego zadaniem jest „rozwijanie przyjaznych stosunków pomiędzy krajami i inspirowanie młodych ludzi do działań, które pozwolą na wzajemne zbliżenie się obu narodów”². W ostatnim czasie popularne stały się pogramy, które upowszechniają użycie nowych technologii, takie jak EPALÉ czy ETWINNING. Warto w tym miejscu wyeksponować znaczenie szkolnych klubów europejskich w promowaniu idei integracji europejskiej oraz upowszechnianiu wiedzy o kulturze Europy. Pierwsze kluby powstały w Portugalii, jednak idea ta bardzo szybko znalazła poparcie w innych państwach europejskich.

Trzeba zauważyć za Przemysławem Pawłem Grzybowskiem, iż mimo wysiłków agend unijnych i euroentuzjastów „realizacja europejskiego wymiaru edukacji nie przyczyniła się lub przyczyniła tylko w niewielkim stopniu do kształtowania się tożsamości europejskiej w znaczeniu nadawanej tej przez euro ideologów” (Grzybowski, 2007: 374). Dlatego też w marcu 2014 roku kanclerz Niemiec Angela Merkel zaapelowała, aby w szkołach państw członkowskich więcej nauczano o integracji europejskiej, w celu przezwyciężenia rosnącej ignorancji i eurosceptyzmu. Przedstawiciele Europejskiej Partii Ludowej (do której należy CDU) uważają, że wzmocnienie edukacji europejskiej w szkołach przyczyni się do lepszego rozumienia kwestii europejskich u przyszłych pokoleń. Pomysł ten poparł przewodniczący Komisji Europejskiej Jean-Claude Juncker (Waterfield, 2014). Skutki kryzysu ekonomicznego i społecznego przyczyniają się do niechęci wobec projektu europejskiego, jakim jest Unia Europejska. Nic więc dziwnego, iż politycy europejscy dostrzegają większą potrzebę w zakresie edukacji przyszłych pokoleń o idei europejskiej i jej stabilności. Ważne jest zatem, aby nie tylko przekazywać wiedzę o Unii Europejskiej i Europie, kształtować umiejętności potrzebne obywatelom wspólnoty, ale przede wszystkim zbliżyć się do siebie, na drodze dialogu. Przezwyciężeniem eurosceptyzmu, niechęci wobec problemów „innych”, jest właśnie kształtowanie dialogu poprzez próbę zrozumienia różnych postaw, stereotypów, a nawet leków. Projekt europejski jest nadal możliwy, jeśli nie będzie opowiadany jedynie przez pryzmat instytucjonalny, ale przede wszystkim przez pryzmat ludzkich doświadczeń, problemów, wątpliwości, marzeń i oczekiwań. Jest on możliwy, jeśli nie będzie kształtowany jedynie na gruncie egoistycznym i czerpania własnych korzyści.

Edukacja europejska w Wielkiej Brytanii w cieniu Brexitu

Wprowadzenie do szkół publicznych edukacji obywatelskiej w Wielkiej Brytanii, w porównaniu z innymi zachodnimi społeczeństwami, nastąpiło niedawno, bo-

² <http://www.plf.org.pl/>

wiem na początku XXI wieku. Chociaż wszystkie regiony wchodzące w skład Zjednoczonego Królestwa wprowadziły ten przedmiot do szkół, to istnieją zasadnicze rozbieżności w zakresie filozofii, podejścia, a także podstawy programowej (Kerr, Smith, Twine, 2008: 252). Niemały wpływ na tę problematykę miały ataki bombowe przeprowadzone w Londynie w 2005 roku, wzrost liczby imigrantów przybywających z Europy środkowowschodniej po 2004 roku, a także rosnąca islamofobia. Z tej perspektywy, oprócz wzmacniania więzi w społecznościach lokalnych, zaczęto również kłaść większy nacisk na umacnianie wspólnej tożsamości i wspólnych wartości (Kerr, Smith, Twine, 2008: 253). Na podstawie wniosków zawartych w Raporcie Cricka (1998) postanowiono, iż od września 2002 roku edukacja obywatelska będzie obowiązkowym elementem programu nauczania (Beck, 2012).

Należy zauważyć, iż zarówno w Anglii, jak i pozostałych regionach Zjednoczonego Królestwa nie istniała tradycja edukacji obywatelskiej w szkołach publicznych. Jedną z przyczyn tego zjawiska, w opinii Johna Becka, był brak zcentralizowanej kontroli nad programem nauczania w Anglii i w Walii w latach 1925–1988. Inną przyczyną może być specyfika narodu brytyjskiego. W jego tradycji jednostka nie jest postrzegana w kategoriach obywatela lecz poddanego. Mamy zatem do czynienia z kategorią „obywatela-jako-poddanego”, a tożsamość kształtowana jest wokół symboli związanych z koroną i rodziną królewską. Została ona określona jako „surogat tożsamości narodowej”. W konsekwencji w Wielkiej Brytanii dyskurs obywatelstwa był nieobecny, nie rozwinął się również język obywatelski, a ludzie nie potrafili myśleć o sobie w kategoriach obywateli (Beck, 2012: 3–7). Na słabość kategorii brytyjskiego obywatelstwa zwrócił uwagę Minister Spraw Wewnętrznych David Blunkett w 2001 roku, mówiąc:

Wielka Brytania posiada relatywnie słabe poczucie tego, czym powinno być obywatelstwo polityczne. Nasze wartości opierające się na jednostkowej wolności, jej ochronie i szacunku dla różnorodności, nie zawsze szły w parze z silnym, powszechnie rozumianym społeczeństwem obywatelskim. To musi się zmienić³.

Ówczesny rząd zaczął promować nowy rodzaj społecznej integracji, który miał stać w opozycji do asymilacyjizmu i wielokulturowości. Jak podaje Derek McGhee (2008), według Blunketta społeczeństwo powinno tworzyć mozaikę kulturową, w którym, w odróżnieniu od wielokulturowego społeczeństwa, wypracowane zostaną tak zwane meta-lojalności, które zwyciężą nad walczącymi mikro-lojalnościami. W ten sposób obywatelstwo ma być rozumiane jako przestrzeń dla różnych kultur i przekonań, jednak spójne z wartościami wyznawanymi przez społeczeństwo brytyjskie.

³ http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/1703322.stm

Trzeba bowiem zauważyć, iż nieobecność dyskursu edukacji obywatelskiej w brytyjskich szkołach nie oznacza braku kształtowania tożsamości brytyjskiej. Poczucie brytyjskości (*Britishness*) rozumiane jest jako zdolność do identyfikacji z monarchią, imperium oraz z chwalebnyymi wojskowymi zwycięstwami. Linia podziału między tym, co brytyjskie (nasze, wspólne), a tym, co obce (inne), pozwalała na zrozumienie i zinternalizowanie wspólnych wartości dla narodu brytyjskiego. Miało to szczególne znaczenie w okresie kolonizacji, gdyż dawało możliwość stawiania wyżej w hierarchii społecznej Brytyjczyków niż podbite ludy tubylcze, które postrzegane były jako prymitywne. Brytyjczycy z kolei przedstawiali siebie, jako tych, którzy torowali drogę do cywilizacji (Beck, 2012: 4).

W wyniku przemian politycznych po 1997 roku rząd wybrał tak zwaną „trzecią drogę”, co oznaczało między innymi wspólne ponoszenie odpowiedzialności przez jednostki (obywateli) i państwo (Kerr, Smith, Twine: 2008). W kwestiach obywatelstwa wydaje się, iż również wybrano alternatywne rozwiązanie między asymilacjonizmem a wielokulturowością, polegające na połączeniu „konceptji integracji z koncepcją aktywnego obywatelstwa” (McGhee, 2008:85). Aczkolwiek według Dereka McGhee ta forma jest niczym innym jak maskaradą, bowiem rząd pragnie wprowadzić „asymilację obywatelską”, kładąc wyraźny nacisk na „podzielane wartości”, wokół których mają skupiać się obywatele w społecznościach lokalnych (McGhee, 2008: 88). Takie podejście do brytyjskości implikuje tworzenie się nowych enklaw outsiderów. McGhee stwierdza „te nowe dyskursy w sposób jasny pokazują linię demarkacyjną między tolerancją a nietolerancją, stwierdzając, kto nie jest Brytyjczykiem, czyli ten, kto nie jest tolerancyjny; a zatem taka jednostka od razu jest podejrzewana o niepodzielanie wspólnych wartości” (McGhee, 2008: 134). Z tej perspektywy Brytyjczycy, którzy przedkładają swoją lojalność wobec narodu brytyjskiego nad ummę, są kategoryzowani jako „brytyjscy muzułmanie”, a zatem są to osoby, które pragną być Brytyjczykami w sposób muzułmański, a nie muzułmanami w sposób brytyjski. W konsekwencji, społeczność muzułmańska jest bardziej dyscyplinowana, oczekuje się od nich, iż będą zachowywać się jak muzułmanie, zgodnie z oczekiwaniami świata zachodniego. Świat zachodni, wyznający zasady demokracji, społeczeństwa obywatelskiego i wolności, zmusza muzułmanów, aby udowadniali swój patriotyzm i lojalność wobec narodu brytyjskiego. Innymi słowy, oczekuje się od nich większego zaangażowania społecznego oraz dzielenia wspólnych wartości świata zachodniego niż od innych grup społecznych (McGhee 2008: 135).

W kontekście interesującego nas problemu edukacji europejskiej trzeba odwołać się do charakterystycznego dla społeczeństwa brytyjskiego eurosceptyzyzmu. Należy zauważyć, że Brytyjczycy, w odróżnieniu od pozostałych obywateli państw członkowskich, od samego początku istnienia Wspólnoty, a potem dołączenia do niej w 1973 roku, charakteryzowali się dużym dystansem wobec integracji

europiejskiej. Trzeba zauważyć, że związek między Wielką Brytanią a Unią Europejską od początku oparty był na korzyściach gospodarczych, a sami Brytyjczycy nie wykazywali emocji wobec Wspólnoty. Słowo eurosceptyzm, które ma być eufemistycznym określeniem „eurofobii”, po raz pierwszy pojawiło się w brytyjskim *The Times* w 1985 roku, a zyskało popularność po słynnym wystąpieniu premier Margaret Thatcher 20 września 1988 roku, wygłoszonym na College of Europe w Brugii⁴. Z kolei w 1991 roku znany ze swojego eurosceptyizmu konserwatywny deputowany William Cash wydał publikację *Against a Federal Europe: the Battle for Britain*, która była odpowiedzią na ustanowienie i wprowadzenie w życie Traktatu z Maastricht (Simms, 2016).

Brendan Simms zauważa, że historia Anglii i Wielkiej Brytanii jest silnie powiązana z Europą kontynentalną i tak powinna być przedstawiana. Twierdzi on, że dopiero w XIX wieku Wielka Brytania „odłączyła się” od kontynentu, kształtując i celebując własną tożsamość. Jednocześnie przypomina on, że „jeśli spojrzymy na historię i historiografię zrozumiemy, że wyjście Brytyjczyków z UE nie oznacza opuszczenia kontynentu. Europa i Europejczycy zawsze byli i zawsze będą z nami” (Simms 2016).

Badania przeprowadzone w Wielkiej Brytanii, Niemczech, Polsce i Francji (2013) jednoznacznie wskazują, iż mieszkańcy tego pierwszego są największymi eurosceptykami. 42% Brytyjczyków przyznało, że Unia Europejska jest czymś złym (26% uznało ją jako dobro), natomiast w Polsce tylko 13% uznało ją za złą rzecz, w Niemczech 17%, a we Francji 34% (w tym ostatnim przypadku można zauważyć, iż Francuzi się podzielili na dwa obozy: zwolenników i przeciwników, za Unią Europejską opowiedziało się 36% respondentów). Jedynie 9% Niemców oraz 15% Francuzów uznało, że Wielka Brytania odgrywa pozytywną rolę w strukturach UE, z kolei wśród polskich respondentów odsetek podzielający ten pogląd wynosił 33%. 51% polskich respondentów niepokoi fakt potencjalnego opuszczenia UE przez Wielką Brytanię, niemieckich 36%, a francuskich 24% (Helm 2013).

Inne badania wskazują, że Brytyjczycy legitymują się najniższym poziomem wiedzy o Unii Europejskiej. 27% Brytyjczyków poprawnie odpowiedziało na wszystkie trzy pytania zadawane w sondażu Eurobarometru w 2015 roku, natomiast 84% poprawnie odpowiedziało na jedno z nich. Dla porównania 93% Duńczyków poprawnie odpowiedziało na jedno pytanie, natomiast 46% na wszystkie trzy. Mogłoby się wydawać, że młodzi ludzie mają większą wiedzę na temat Unii Europejskiej, chociażby dlatego, że problematyka ta omawiana jest w szkołach w ramach edukacji obywatelskiej. Okazuje się jednak, że tylko 18% osób należących do grupy wiekowej między 15. a 24. rokiem życia odpowiedziało

⁴ <http://www.margaretthatcher.org/document/107332>, dostęp 10.05.2015.

poprawnie na wszystkie trzy pytania, natomiast w grupie osób powyżej 40. roku życia – 33%. W tym kontekście warto zadać pytanie: czy wiedza koreluje z postawą wobec Unii Europejskiej? Okazuje się, że odsetek respondentów odpowiadających poprawnie na wszystkie pytania, a wykazujący się negatywnym stosunkiem do UE, był zbliżony do tych, którzy na te pytania odpowiedzieli błędnie (Eurobarometr 2015).

Nic więc dziwnego, iż w czerwcu 2016 roku prawie 52% obywateli Wielkiej Brytanii w referendum opowiedziało się za opuszczeniem Unii Europejskiej. Dla wielu Brytyjczyków było ono jednym z najważniejszych sprawdzianów obywatelskich, a konsekwencje ich wyboru będą odczuwały kolejne pokolenia. Ci, którzy opowiadali się za pozostaniem we Wspólnocie, odwoływali się głównie do argumentów ekonomicznych, zarzucając zwolennikom wyjścia brak wizji odnośnie tego, jak ma w przyszłości funkcjonować ich kraj na arenie międzynarodowej. Zwolennicy Brexitu utrzymywali z kolei, że Wielka Brytania w wymiarze gospodarczym może współpracować z innymi krajami UE, podobnie jak Norwegia czy Szwajcaria. Natomiast przeciwnicy nie widzą w tym sensu, bowiem zasady ekonomiczne odnośnie działania na jednolitym rynku pozostają niezmiennie, natomiast Brytyjczycy tracą możliwość ich ustalania. W debacie publicznej oraz kampanii referendalnej dominowała kwestia imigrantów. Przeciwnicy pozostania w UE utrzymują, że imigranci zabierają Brytyjczykom miejsca pracy oraz obniżają stawki za wynagrodzenie. Zwolennicy Unii Europejskiej uważają z kolei, że imigranci wspierają brytyjską gospodarkę oraz instytucje publiczne (na przykład NHS dzięki płaceniowi podatków). Natomiast niskie pensje tłumaczą globalnym kryzysem gospodarczym, który nastąpił tuż po rozszerzeniu Wspólnoty o byłe państwa bloku wschodniego i otwarcie rynków pracy dla ich obywateli (por. Van Reenen 2016).

Wydaje się, że to problem imigrantów zarobkowych przesądził o wyniku referendum. Z badań przeprowadzonych przez *The Migration Observatory* na uniwersytecie w Oksfordzie wynika, że większość Brytyjczyków uważa, iż jest zbyt wielu imigrantów, dlatego należy zaostrzyć przepisy i przyjmować mniej osób spoza Zjednoczonego Królestwa (Blinder, 2014). Brytyjczycy wraz z partią rządzącą domagają się również zmniejszenia przywilejów socjalnych dla imigrantów z nowych państw członkowskich, w tym także z Polski. Według badań przeprowadzonych przez *NatCen Social Research* 50% Brytyjczyków jest zdania, iż głównym motywem przybywania nowych migrantów do ich kraju jest chęć podjęcia pracy zarobkowej, natomiast 24% uważa, że przyciągają ich wysokie świadczenia socjalne⁵.

⁵ <http://www.theguardian.com/uk-news/2014/jun/17/immigration-british-attitudes-harden-benefits>, dostęp: 12.05.2015.

Za pozostaniem w Unii Europejskiej głosowali głównie młodzi ludzie, natomiast osoby powyżej 45. roku życia częściej opowiadali się za wyjściem ze Wspólnoty. Tendencję tę można przedstawić następująco: im skala wieku zwiększała się, tym odsetek głosujących za pozostaniem malał. Za utrzymaniem status quo głosowali ludzie młodzi i wykształceni, ponad 60% posiadało dyplom akademicki, a 57% zajmowało stanowiska menadżerskie lub wchodziło w skład kadry wysoko wykwalifikowanej. Osoby bez pracy, niewykwalifikowani robotnicy głosowali z kolei za opuszczeniem UE (64%)⁶.

Niewątpliwie krajobraz etniczno-narodowy Europy zmienił się gwałtownie w ostatnich miesiącach. Można by stwierdzić, iż mamy do czynienia z „super-różnorodnością”. O ile dawniej do Wielkiej Brytanii migrowali mieszkańcy byłych kolonii, to współcześnie na Wyspy przybywają ludzie ze wszystkich szerokości geograficznych, łącznie z mieszkańcami Europy Wschodniej. Audrey Osler zwraca uwagę, że tuż po referendum zwiększyła się liczba przestępstw na tle rasowym. Twierdzi ona, że w związku z tymi wydarzeniami, młodzi Brytyjczycy tym bardziej potrzebują edukacji obywatelskiej. Podczas kampanii przedreferendalnej ujawniły się nie tylko społeczne napięcia na tle politycznym, ale również nastąpił wzrost postaw ksenofobicznych i rasistowskich (Osler 2016).

Kwestia kształtowania wśród młodzieży postaw tolerancyjnych wobec członków grup mniejszościowych oraz umiejętności życia w pluralistycznym społeczeństwie stała się jednym z głównych wyzwań edukacji obywatelskiej w Wielkiej Brytanii. Po publikacji raportu *Diversity and Citizenship Curriculum Review* (powszechnie znany jako *Ajebgo Report*, 2007) zaczęto eksponować problematykę pluralizmu kulturowego oraz kształtowanie tożsamości w ramach edukacji obywatelskiej. Uwidocznienie kwestii grup mniejszościowych i wskazywanie na wielokulturowy charakter Wielkiej Brytanii, stało się również przedmiotem szkolnych lekcji historii. Z tej perspektyw celem tych zajęć jest także zrozumienie wielonarodowego charakteru Wielkiej Brytanii, aspektów imigracji, powstania i znaczenia Wspólnoty Narodów, spuścizny Imperium Brytyjskiego oraz roli Unii Europejskiej. W raporcie wydanym w 2007 przez *The Historical Association* podkreślono znaczenie eksplorowania różnych narracji i perspektyw historycznych jako sposobu na nauczanie o kwestiach drażliwych i kontrowersyjnych (Bracey, Gove-Humphries, Jackson, 2011). Kręgi konserwatywne wyrażają swój sprzeciw wobec włączania treści związanych z różnorodnością kulturową do programów nauczania. Przykładem może być protest grupy naukowców z profesorem Davidem Abulafia oraz historykiem Davidem Starkey wobec nauczania o europejskiej tożsamości w brytyjskich szkołach. Odrzucają oni przekonanie o istnieniu wspólnych korzeni, wartości oraz tożsamości w Europie, twierdząc,

⁶ <http://lordashcroftpolls.com/2016/06/how-the-united-kingdom-voted-and-why/>.

że takie podejście jest promowaniem politycznych celów euroentuzjastów (Davies, 2015). Stanowisko to było sprzeciwem wobec wprowadzaniu do europejskich szkół, w tym także brytyjskich, problematyki związanej z integracją europejską, kulturą, wspólnymi wartościami i konstruowaniem tożsamości europejskiej.

Warto w tym miejscu odnieść się do treści o Unii Europejskiej przedstawionych w podręcznikach do edukacji obywatelskiej. Jako przykład posłuży w tym miejscu podręcznik *Citizenship Studies* autorstwa Joan Campbell i Sue Patrick (wyd. Nelson Thornes 2009), który jest skierowany do uczniów szkół średnich, przygotowujących się do egzaminu GCSE. Treści w nim zawarte wpisują się w nadrzędne cele edukacji obywatelskiej w Wielkiej Brytanii. Poruszono w nim następujące problemy: aktywne obywatelstwo, zaangażowanie w społeczność lokalną, zaangażowanie obywatelskie w miejscu pracy, system polityczny w Wielkiej Brytanii, różnorodność kulturowa, prawa i obowiązki obywateli brytyjskich, system karny, znaczenie mediów, społeczne i ekonomiczne problemy globalne, zrównoważony rozwój, rola Wielkiej Brytanii na arenie międzynarodowej.

Szczegółowe kwestie europejskie zostają poruszone w wymiarze ochrony praw człowieka. Autorzy podręcznika zwracają uwagę na znaczenie Karty Praw Podstawowych, przywołując najważniejsze zapisy odnośnie praw człowieka. Na uwagę zasługuje sugestia do dyskusji w klasie szkolnej, która brzmi następująco: „Solidarność, zapewnia obywatelom UE równy dostęp do zatrudnienia w Unii Europejskiej. Czy jest to właściwe podejście? Przedyskutujcie” (s. 102). Trzeba zauważyć, iż w tym podrozdziale, podejmującym kwestię praw człowieka, pod dyskusję został poddany jedynie problem równego dostępu do zatrudnienia w krajach członkowskich UE, co idealnie wpisuje się w debatę społeczno-polityczną nad warunkami przyjęć imigrantów spoza i wewnątrz Unii. Z kolei w podrozdziale (15.1) dotyczącym Unii Europejskiej pod dyskusję poddana została kwestia opuszczenia przez Wielką Brytanię Wspólnoty. Aczkolwiek pojawiają się też informacje dotyczące korzyści z członkostwa w Unii Europejskiej oraz jego znaczeniu dla obywateli Brytyjskich. Trzeba zauważyć, iż głównym celem zajęć jest ukazanie, jaką rolę odgrywa Wielka Brytania w Unii Europejskiej. Zostaje uwypuklone jej znaczenie dla wspólnoty, o czym autorzy przywołanego podręcznika informują nas w celach zajęć. Warto zauważyć, że w naszym kraju obserwuje się odwrotny trend – podkreśla się znaczenie UE dla Polski.

Postawa Brytyjczyków, wzmocniana przez retorykę rządu (Partię Konserwatywną) oraz przychylne media, odzwierciedla historyczny paradoks. Oto bowiem naród ten jest dumny ze swoich dokonań na rzecz Europy, dumny ze swojej uniikatowej roli, szczególnie odegranej podczas II wojny światowej, a nadto w myśleniu zbiorowym (i pamięci) tego narodu dominuje przeświadczenie o własnej wyjątkowości i potędze. Z drugiej strony, to myślenie o własnej potędze, zo-

staje umniejszone w konfrontacji z myśleniem o europejskich biurokratach, o poddaniu wobec władzy brukselskiej i o polityce unijnej, która często dystansuje się od obywateli.

Afirmacja Unii Europejskiej w polskiej przestrzeni szkolnej

Wydaje się, że w okresie przedakcesyjnym i przed wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej zainteresowanie tematyką europejską było bardziej ożywione aniżeli dziś. Trzeba jednak zauważyć, iż nadal zarówno w edukacji formalnej, jak i nieformalnej kwestie związane z problematyką europejską, a szczególnie z Unią Europejską, są podejmowane i wpisują się w treści programowe.

Warto zauważyć, iż początkowo edukacja europejska w polskich szkołach miała charakter stricte encyklopedyczny. Przemysław Paweł Grzybowski zwraca uwagę, że w szkołach państw kandydujących do UE organizowano konkursy wiedzy o Unii „zamiast poprzedzonych odpowiednimi zajęciami konkursów wiedzy o społeczeństwach europejskich i ich problemach (na przykład fobiach, uprzedzeniach, stereotypach)” (Grzybowski, 2008: 375). Trzeba przyznać, iż takie podejście bardzo zubażało i nadal zubaża sposób myślenia o integracji europejskiej. Zamiast przekazywać wiedzę o kulturze danego państwa członkowskiego, o jego mieszkańcach, o współczesnych problemach i wyzwaniach, przybliżać młodym ludziom, to co dalekie i obce, a tym samym kształtować postawy otwarte i tolerancyjne, proces edukacji o Europie został sprowadzony do wiedzy faktograficznej. Ostatecznie bowiem zbliżanie do Innego polega na narracji życia ludzkiego, ludzie to ich historie, a historie należy opowiadać. Encyklopedyczne podejście do nauczania odzwierciedla wprowadzona w 1999 roku do gimnazjów ścieżka międzyprzedmiotowa „Edukacja europejska” (Dz. U. z 1999 r., Nr 14,). Cele kształcenia zostały podzielone na trzy obszary: wiadomości, umiejętności i postaw. W sferze wiadomości uczniowie, po zrealizowaniu tej ścieżki, potrafili między innymi wymienić wszystkie państwa członkowskie, etapy tworzenia się struktur UE, wymienić „ojców Europy”, wyjaśnić zasady funkcjonowania UE. W sferze umiejętności i postaw celem zajęć było wyrobienie u uczniów identyfikacji z Europą, poprzez umiejętność uzasadnienia stanowiska „jestem Polakiem, więc jestem Europejczykiem”. Można zatem zauważyć, iż proponowana podstawa programowa akcentowała w głównej mierze kwestie, które dla uczniów gimnazjów były nieprzystępne, niemające związku z ich doświadczeniami, ze środowiskiem lokalnym, w którym żyją. Ponadto, jak się okazało po prawie dziesięciu latach od wprowadzenia ścieżek, nie spełniały one swojej roli. Dlatego też w 2008 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej zlikwidowało je, a ich treści zostały wprowadzone do przedmiotów ogólnych. Kolejna zmiana podstawy programo-

wej została wprowadzona w 2012 roku (Dz. U. z 2012 r., poz. 977) oraz w 2014 roku (Dz. U. z 2014 r., poz. 803). Edukacja europejska realizowana jest na wszystkich szczeblach kształcenia oraz we wszystkich typach szkół. Interesującym może być fakt, iż według rozporządzenia na poziomie szkoły podstawowej (klasy I–III) uczniowie dowiadują się, że Polska znajduje się w Europie, natomiast na poziomie edukacji przedszkolnej nie ma informacji o Europie, ale o tym, że Polska należy do Unii Europejskiej. Widać zatem pewien rodzaj niespójności, młodsze dzieci mają najpierw dowiadują się o przynależności, do, jak sądzę, abstrakcyjnego dla nich pojęcia, jakim jest Unia Europejska, a dopiero później mają wiedzieć, że Polska położona jest w Europie.

Według przywołanej podstawy programowej na poziomie szkoły podstawowej uczniowie powinni rozpoznawać flagę i hymn Unii Europejskiej. Trzeba jednak zauważyć, iż według założeń uczniowie na tym etapie kształcenia zdobywają liczne kompetencje społeczne, a także uczą się otwartości i tolerancji w codziennych kontaktach z drugim człowiekiem. Na etapie kształcenia w klasach IV–VI problem edukacji europejskiej został włączony do przedmiotu historia i społeczeństwo. Na tym poziomie „uczeń opowiada o uczestnictwie Polski we wspólnocie europejskiej, używając pojęć: Unia Europejska, europejska solidarność, stosunki międzynarodowe, oraz rozpoznaje symbole unijne: flagę i hymn Unii Europejskiej (*Oda do radości*)” (Dz. U. poz. 803). Na III etapie kształcenia, czyli w gimnazjum, treści dotyczące Europy i Unii Europejskiej, według podstawy programowej, są szczegółowo omawiane na zajęciach z wiedzy o społeczeństwie. Jednak należy podkreślić, iż wiedza ta jest w głównej mierze encyklopedyczna i faktograficzna. Uczniowie poznają etapy integracji europejskiej, dowiadują się o traktatach, potrafią wyjaśnić, czym zajmują się najważniejsze instytucje Unii Europejskiej, wiedzą, skąd pochodzą środki finansowe w budżecie unijnymi i na co są wydatkowane, potrafią wskazać na mapie kraje członkowskie oraz uzasadniają swoje stanowisko na temat dalszego rozszerzania wspólnoty. Ponadto na tym etapie kształcenia uczniowie potrafią przedstawić prawa i obowiązki obywateli UE, a także wyszukać informacji na temat korzystania ze środków unijnych w Polsce. Warto zwrócić uwagę na ostatni punkt „Polska w Unii Europejskiej”, w którym od ucznia oczekuje się, iż „formułuje i uzasadnia własne zdanie na temat korzyści, jakie niesie ze sobą członkostwo w Unii Europejskiej, odwołując się do przykładów z własnego otoczenia i całego kraju”. Takie podejście twórców podstawy programowej wskazuje, że uczeń nie może mieć własnego zdania, bowiem musi uzasadnić jedynie korzyści. Podstawa programowa nie skupia się zatem na zagrożeniach czy ewentualnych negatywnych skutkach, a także pominięto najważniejszą – w moim przekonaniu – kwestię odpowiedzialności Polski w UE. Z tej perspektywy nie kształtuje się również u uczniów zdolności krytycznego myślenia i refleksyjnej analizy.

Na IV etapie edukacyjnym (szkoły ponadgimnazjalne) w zakresie podstawowym uczniowie dowiadują się o możliwości podjęcia studiów i pracy w krajach członkowskich UE, uczą się pisać Europass-CV, uzasadniają znaczenie Europejskiego Trybunału Praw Człowieka. Z kolei poziom rozszerzony obejmuje przywołane wcześniej aspekty, poszerzone o dodatkową wiedzę. Aczkolwiek autorzy podstawy programowej zakładają, iż na tym etapie uczniowie będą potrafili wyjaśnić dylematy związane z dalszym rozszerzeniem UE i jej reformami, a także poddać ocenie skutki członkostw Polski w Unii, odwołując się do dostępnych materiałów źródłowych (nie tylko korzyści).

Można zatem stwierdzić, iż według założeń podstawy programowej polscy uczniowie są nauczani afirmacji Unii Europejskiej, uzasadniania jedynie korzyści, bez szerszego kontekstu społeczno-politycznego, a sama wiedza zredukowana zostaje do faktów. A zatem według podstawy programowej uczeń będzie wiedział, ilu posłów zasiada w Parlamencie Europejskim, ile pieniędzy otrzyma Polska, jednak nie będzie potrafił wyjaśnić chociażby mechanizmów podejmowania określonych decyzji i dokonać krytycznej refleksji, czy ich wprowadzenie jest istotnie korzystne (i dla kogo) czy też nie. W podstawie programowej nie zawarto problemów społecznych, politycznych i ekonomicznych państw członkowskich, a przecież to one wpływają na kształt współczesnej Europy, a także na mechanizmy podejmowania decyzji. Widać również tendencję do akcentowania Polski jako beneficjenta, a brakuje refleksji dotyczącej odpowiedzialności naszego państwa w Unii Europejskiej. Warto chociażby odnieść się do sytuacji związanej z uchodźcami i imigrantami oraz o odpowiedzialności Polski w zakresie udzielania pomocy. Podstawa programowa nie zakłada omawiania bieżących problemów społecznych, gospodarczych i politycznych. Być może twórcy podstawy programowej założyli, iż bieżące wydarzenia będą omawiane przez nauczycieli. Jednak pojawia się wątpliwość, czy nauczyciele dysponują odpowiednią liczbą godzin, aby poruszać dodatkowe treści, oraz czy czują się na tyle kompetentni, aby omawiać z uczniami kwestie polityczne czy gospodarcze. Trzeba też zauważyć, że wiedza o państwach członkowskich, ich problemach, kontekście społeczno-politycznym, zostaje sprowadzona do wskazania ich na mapie. Z tej perspektywy edukacja europejska zostaje zredukowana do instytucjonalnego funkcjonowania UE. Oczywiście nie można w tym miejscu pominąć roli nauczyciela, to od jego wiedzy, pasji, kreatywności zależy, w jaki sposób uczniowie będą zapoznawać się z wiedzą na temat Europy i Unii Europejskiej oraz jakich postaw i wartości nabędą. Na rynku wydawniczym są dostępne publikacje zawierające scenariusze zajęć z zakresu edukacji europejskiej. Organizacje pozarządowe, rządowe, państwowe również prowadzą działalność edukacyjną i szkoleniową (na przykład CEO, NBP). Na stronach internetowych UE można znaleźć dział dla nauczycieli (*Teacher's Corner*), na którym dostępne są scenariusze zajęć, po-

dzielone na grupy wiekowe. Warto zauważyć, iż w propozycjach tych znajdują się scenariusze zajęć poruszające tematy odnoszące się do bieżących problemów UE, takich jak kryzys w UE, kwestia Grecji, problemy środowiska naturalnego⁷.

Niewątpliwie ważną rolę w procesie edukacji europejskiej, integracji i przybliżania uczniom różnorodności kulturowej odgrywa współpraca ze szkołami europejskimi oraz wymiana uczniów. Działania edukacyjne skierowane na bezpośrednie doświadczenie „europejskości”, a zatem wymiany uczniowskie, wyjazdy studyjne, działania proeuropejskie w społecznościach lokalnych stają się bardziej efektywne, aniżeli lekcje teoretyczne. Zbliżanie kultur oraz poznawanie codziennych problemów Europejczyków przybliży uczniom, to co dotychczas było dla nich obce i odległe, a staje się bliższe, poprzez wzajemną interakcję i dzielenie doświadczeń.

Ważnym elementem edukacji obywatelskiej jest współpraca środowiska lokalnego i szkół. Jednak nadal szkoły są wyobcowane ze środowiska lokalnego. Na problem ten wskazuje Alicja Szczurek-Boruta, która dostrzega słabość więzi między lokalnymi społecznościami a szkołą, co z kolei wpływa zarówno na budowanie poczucia tożsamości (lokalnej, narodowej, ponadnarodowej, globalnej), jak i na gotowość młodych ludzi do podjęcia działań obywatelskich na poziomie mikrospołeczności (Szczurek-Boruta, 2008: 185).

Na zakończenie trzeba dodać, iż według zapowiedzi Ministerstwa Edukacji Narodowej polską szkołę czeka reforma strukturalna i programowa. Być może nowa podstawa programowa będzie poszerzona o dodatkowe wątki społeczne, kulturowe i polityczne. Być może akcent zostanie położony na inne obszary problemowe związane z Unią Europejską i jej przyszłością. Z tej perspektywy warto również pokazywać uczniom mechanizmy podejmowania decyzji odnośnie kształtu i funkcjonowania systemu oświatowego. Decyzje podejmowane przez rządy państw odnośnie tego, czego uczniowie mają uczyć się w szkołach o Unii Europejskiej, ich własnym państwie i relacji z innymi, wpływają na kształt i funkcjonowanie wspólnoty. Z tej perspektywy właśnie to zagadnienie, wydaje się być sednem edukacji obywatelskiej i europejskiej.

W kontekście powyższych rozważań należy zapytać o sposób wychowywania przyszłych Europejczyków. Z całą pewnością nie można ograniczyć się jedynie do wychowania w duchu poddaństwa wobec narodu czy też państwa narodowego, ani też wobec instytucji politycznych UE. W procesie wychowania obywatelskiego istotne wydaje się budowanie poczucia przynależności do określonej wspólnoty, co z kolei implikuje chęć angażowania się i wpływa na spójność społeczną. Projekt edukacji europejskiej w wielu aspektach pozostaje jedynie postulatem, a w rzeczywistości realizowane są partykularne interesy narodowe. Oto

⁷ http://europa.eu/teachers-corner/index_en.htm, dostęp: 8.06.2015.

bowiem w polskim myśleniu o edukacji europejskiej przedstawione są głównie korzyści oraz rola Polski jako beneficjenta przynależności do struktur unijnych. Z kolei w brytyjskim sposobie myślenia dominuje przekonanie, że Unia Europejska zagraża autonomii, podmiotowości Brytyjczyków, a także gospodarce Wielkiej Brytanii. Z tej perspektywy edukacja europejska nie powinna być redukowana jedynie do wiedzy encyklopedycznej oraz do przekazywania jej w klasie szkolnej. Budowanie wspólnych wartości europejskich polega w głównej mierze na zrozumieniu problemów innych i próby znalezienia konsensu. Sposoby myślenia o Europie jedynie w kontekście partykularnych interesów narodowych (myślenia nacjonalistycznego) prowadzić będzie do większych podziałów w społeczeństwie europejskim lub w najlepszym przypadku do tworzenia się sojuszy, z tymi, którzy wspierają „nasz” interes narodowy. Samowykluczanie się ze Wspólnoty Europejskiej prowadzi do kolejnych napięć i konfliktów, a przecież Wielka Brytania była i jest częścią projektu europejskiego. Celem edukacji europejskiej powinno być poszukiwanie Kantowskiego wiecznego pokoju, a zatem wartości nadrzędnej, wokół której budowana była idea wspólnej Europy. W celu zmierzania do osiągnięcia tego celu – wiecznego pokoju – konieczne jest kształcenie przyszłych pokoleń, które będą w stanie zrozumieć złożoność procesów jednoczenia się krajów, które mają różne doświadczenia historyczne i są zróżnicowane kulturowo.

Literatura

- Banks J.A. (2008). *Diversity and citizenship education in global times*. [In:] J. Arthur, I. Davies, C. Hahn (eds.). *Education for Citizenship and Democracy*. London.
- Barber B. (2008). *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i polęka obywateli*. Warszawa.
- Beck J. (2012). *A brief history of citizenship education in England and Wales*. [In:] J. Arthur, H. Cremin (eds.). *Debates in Citizenship Education*. London and New York.
- Blinder S. (2014). *UK Public Opinion toward Immigration: Overall Attitudes and Level of Concern*, 03/07/2014, www.migrationobservatory.ox.ac.uk, dostęp: 7.05.2015.
- Bracey P., Gove-Humphries A., Jackson D. (2011). *Teaching diversity in the history classroom*. [In:] I. Davies (ed.). *Debates in Teaching History*. Oxon.
- Dale R. (2009). *Contexts, constraints and resources in development of European Education Space and European Education Policy*. [In:] R. Dale, S. Robertson (eds.). *Globalization & Europeanisation in Education*. Oxford.
- Davies E. (2015). *EU is being promoted in skewed history lessons: Academics warn teachers are promoting a 'soft push' for further European integration in British classrooms*, "Daily Mail", 26.02.2015, <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2969665/EU-promoted-skewed-history-lessons-Academics-warn-teachers-promoting-soft-push-European-integration-British-classrooms.html#ixzz3dtIqrpuP>, dostęp: 8.06.2015.

- Davies I. (2012). *Perspectives on citizenship education*. [In:] J. Arthur, H. Cremin (eds.). *Debates in Citizenship Education*. London and New York.
- Eurobarometr. (2010). *Poverty and social exclusion report*, 74.1, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_355_en.pdf, dostęp: 13.09.2013.
- Eurobarometr. (2011). *New Europeans report*, 73.3, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_346_en.pdf, dostęp: 13.09.2013.
- Eurobarometr. (2012). *European Citizenship report*, 77, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb77/eb77_citizen_en.pdf, dostęp: 10.02.2014.
- Eurobarometr. (2013). *Public opinion in the European Union report*, 79, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb79/eb79_first_en.pdf, dostęp: 9.02.2014.
- Eurobarometr. (2015). *Public opinion in the European Union*, 83, <http://ec.europa.eu/COMMFrontOffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/instruments/STANDARD/surveyKy/2099>, dostęp: 19.09.2016.
- Eurobarometr. (2015). *Główne wyzwania dla UE, migracja oraz sytuacja gospodarcza i społeczna* 84.1, http://www.europarl.europa.eu/pdf/eurobarometre/2015/2015parlemeter/eb84_1_executive_summary_pl.pdf, dostęp: 8.09.2016.
- Grzybowski P.P. (2007). *Europejska obywatelskość – sfera elit, czy worek bez dna?* [W:] J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobiecki (red.). *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*. Białystok.
- Gumkowska M. et al. (2008). *Indeks społeczeństwa obywatelskiego Polsce 2007*. Warszawa.
- Heater D. (2004). *A History of Education for Citizenship*. London–New York.
- Helm T. (2013). *Shock four-country poll reveals widening gulf between Britain and EU*, “The Guardian”, 1.12.2013, <https://www.theguardian.com/world/2013/nov/30/shock-poll-reveals-gulf-britain-eu-france-germany-poland-hostile>, dostęp: 12.05.2015.
- Hejwosz-Gromkowska D. (2013). *Wychowanie obywatelskie: między ekskluzywnością a inkluzywnością*. [W:] W. Żłobicki (red.). *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia*, t. 1. Kraków.
- Hubner D. (2004). *Człowiek w jednoczącej się Europie*. „Biblioteka Horyzontów Wychowania”, t. 1. Kraków.
- Kerr D. (2012). *Comparative and international perspectives on citizenship education*. [In:] J. Arthur, H. Cremin (eds.). *Debates in Citizenship Education*. London and New York.
- Kerr D., Smith A., Twine C. (2008). *Citizenship education in the United Kingdom*. [In:] J. Arthur, I. Davies, C. Hahn (eds.). *Education for Citizenship and Democracy*. London.
- Kotecha S. (2013). *Quarter of Young British People ‘Do Not Trust Muslims’*, BBC, 25.09.2013, <http://www.bbc.co.uk/newsbeat/article/24204742/quarter-of-young-british-people-do-not-trust-muslims>, dostęp: 8.06.2015.
- Kuczur T. (2008). *Ethnos i politics. Naród a społeczeństwo obywatelskie we współczesnej Europie*. Toruń.
- Magalhaes A.M., Stoer S.R. (2009). *Performance, citizenship and the knowledge society: a New mandate for European Education Policy*. [In:] R. Dale, S. Robertson (eds.). *Globalization & Europeanisation in Education*. Oxford.
- Mason C. (2012). *The civic engagement of young people living in areas of socio-economic disadvantage*. [In:] J. Arthur, H. Cremin (eds.). *Debates in Citizenship Education*. London and New York.
- McGhee D. (2008) *The End of Multiculturalism. Terrorism, Integration and Human Rights*. Berkshire.

- Melosik Z. (1998). *Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność. (Próba konfrontacji)*. [W:] Z. Melosik, K. Przyszczypkowski (red.). *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*. Poznań–Toruń.
- Nikitorowicz J. (2007). *Prognozy Nowej Europy w kontekście realizowania zadań edukacji międzykulturowej*. [W:] J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobiecki (red.). *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*. Białystok.
- Olech A. (2014). *Między zainteresowaniem a zaangażowaniem – aktywność obywatelska i organizacje pozarządowe w Polsce*, „Analizy i Opinie”, Numer specjalny 7, „Decydujemy razem”.
- Osler A. (2009). *Patriotism, multiculturalism and belonging: political discourse and the teaching of history*. „Educational Review”, Vol. 61, No. 1, February.
- Osler A. (2016). *Citizenship education, social justice, and BREXIT*. https://www.researchgate.net/publication/308917612_Citizenship_education_social_justice_and_BREXIT, dostęp: 15.11.2016.
- Pickard J. (2015). *Britons split down the middle on EU exit, says poll*. „Financial Times” 15.04.2015. <http://www.ft.com/cms/s/0/8112935e-e2ca-11e4-bf4b-00144feab7de.html#axzz3d8eHVEDQ>, dostęp 8.06.2015.
- Reenen Van J. (2016). *BREXIT 2016. Policy analysis from the Centre for Economic Performance*, http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/brexit08_book.pdf, dostęp 23.08.2016.
- Sabour M'Hammed (2009). *Globalisation and Europeanisation: unicentricity and polycentricity and the role of intellectuals*. [In:] R. Dale, S. Robertson (eds.). *Globalization & Europeanisation in Education*. Oxford.
- Simms B. (2015). *Europe: the longest debate*. „Teaching History” 163, June.
- Smith A.D. (2007). *Nacjonalizm*. Warszawa.
- Starkey H. (2008). *Antiracism*. [In:] J. Arthur, I. Davies, C. Hahn (eds.). *Education for Citizenship and Democracy*. London.
- Szczurek-Boruta A. (2007). *Stalość i zmienność. Poczucie tożsamości narodowej młodzieży i nowy wymiar edukacji*. [W:] J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobiecki (red.). *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*. Białystok 2007.
- Waterfield B. (2014). *Merkel backs call for EU school lessons to counter 'growing Euro-scepticism'*, „The Telegraph”, 7.04.2014, <http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/europe/eu/10683766/Merkel-backs-call-for-EU-school-lessons-to-counter-growing-Euro-scepticism.html>, dostęp: 7.06.2015.

Netografia

- <http://www.theguardian.com/uk-news/2014/jun/17/immigration-british-attitudes-harden-benefits>
<http://lordashcroftpolls.com/2016/06/how-the-united-kingdom-voted-and-why/>