

DARIA HEJWOSZ-GROMKOWSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0003-2144-9600

DOI : 10.14746/rie.2021.15.14

Edukacja obywatelska w Anglii. Od polityki Partii Pracy do Brexitu – wybrane konteksty polityczne, społeczne i edukacyjne

Wstęp

Na wstępie warto podkreślić, że od momentu rozkwitu idei państwa narodowego i budowania spójności narodu w XIX wieku, edukacja obywatelska stała się instrumentem działań rządowych w celu promowania zaangażowania na rzecz państwa narodowego (Green, 2013). Z perspektywy komparatystycznej celem edukacji obywatelskiej stało się poznawanie i identyfikowanie się uczniów z konkretnym narodem (Nussbaum, 2012). Zwiększone zainteresowanie problematyką obywatelstwa pod koniec lat dziewięćdziesiątych związane było również – w opinii Dereka Heatera (1999) – z globalnym skierowaniem uwagi na tę tematykę. Ponadto wskazuje on na sześć czynników, które spowodowały ożywienie zainteresowania wokół tematyki obywatelstwa: procesy globalizacji i lokalizacji, zwiększenie międzynarodowej migracji ludności, zwiększenie politycznej świadomości o etnicznych i kulturowych różnicach występujących w państwach narodowych oraz o fragmentaryzacji państwa narodowego w związku z wymienioną dywersyfikacją. W połowie lat dziewięćdziesiątych w społeczeństwie brytyjskim rozpoczęła się dyskusja na temat roli obywatelstwa w kontekście zmian społecznych oraz dywersyfikacji tożsamości.

Celem niniejszego artykułu jest próba analizy i rekonstrukcji politycznych i społecznych uwarunkowań edukacji obywatelskiej w systemie szkolnictwa obowiązkowego w Anglii.

W artykule dokonuję próby przedstawienia różnych perspektyw politycznych, socjologicznych i pedagogicznych edukacji obywatelskiej w Anglii.

Ponadto, podjęłam próbę odpowiedzi na pytania: po pierwsze, w jaki sposób kształtowany był zakres i cele szkolnej edukacji obywatelskiej w kontekście przemian politycznych w Anglii; po drugie, jakie znaczenia ma prowadzona polityka rządu na edukację obywatelską.

Dokonując analizy dyskursu społeczno-politycznego prowadzonej polityki postaram się znaleźć odpowiedź na powyższe pytanie. W celu realizacji postawionego celu badawczego swoje analizy opierałam na dostępnych opracowaniach literatury przedmiotu, strategicznych dokumentach implementujących edukację obywatelską oraz wystąpieniach medialnych polityków.

Rozważania zawarte w niniejszym artykule zostały podzielone na cztery kluczowe okresy, obejmujące lata (1998–2020), w których rządy Laburzystów, a następnie kon-

serwatystów dokonywały reform w programach kształcenia mających znaczenie dla szkolnej edukacji obywatelskiej.

Punkt wyjścia dla podjętych analiz stanowią założenia konstruktywizmu społecznego, wedle którego obywatelstwo można traktować jako zmienną konstrukcję społeczną (Hejwosz-Gromkowska, 2019; Melosik, 1998). Według tego podejścia, badacz powinien brać pod uwagę codzienne doświadczenia świata ludzkiego, który „powstaje w [...] myślach i działaniach oraz dzięki tym myślom i działaniom trwa jako świat rzeczywisty” (Berger, Luckman, 1983, s. 50). Z tak obranej perspektywy ludzie tworzą świat obiektywnej rzeczywistości, a zatem można przyjąć postawę badawczą, wedle której rzeczywistość społeczna do nas „przemawia”. Podobnie zatem w moich badaniach traktuję edukację obywatelską, której cele i treści uzależnione są od różnych, jakże zmiennych czynników takich chociażby jak dominująca ideologia, polityka państwa, a coraz częściej globalne uwarunkowania społeczne, ekonomiczne i polityczne. Zmienia się również model – pożądaný obraz obywatela. Jedną z konkluzji dociekań P. L. Bergera i T. Luckmana wskazuje, że wiedza staje się wytworem społecznym oraz czynnikiem zmiany społecznej, a także powiązana jest z władzą. Jednostki te czy też grupy społeczne, które definiują rzeczywistość, posiadają również nad nią władzę (Berger, Luckman 1983, s. 184). Z tej perspektywy wszelkie rozważania dotyczące kategorii obywatelstwa i edukacji obywatelskiej są efektem społecznego konstruowania rzeczywistości przez tych, którzy w danym momencie posiadają władzę nad jej definiowaniem. Przyjmując takie podejście, akceptuje się nie tylko zmienność kategorii obywatelstwa i edukacji obywatelskiej, ale także różne możliwości ich definiowania oraz kategoryzacji w zależności od szerokości geograficznej czy też przestrzeni czasowej.

Rządy Laburzystów, Raport Cricka i wprowadzenie edukacji obywatelskiej do szkół (1998–2007)

Edukacja obywatelska została wprowadzona po raz pierwszy w 2000 roku do *National Curriculum* i stała się obowiązkowym przedmiotem szkolnym od 2002 roku na dwóch kluczowych etapach kształcenia KS3 i KS4, obejmujących młodzież między 11 a 16 rokiem życia (Kerr, Smith, Twine, 2008). Wzrost zainteresowania edukacją obywatelską – zwłaszcza tą szkolną – mającą na celu głównie zwiększenie jedności i partycypacji obywatelskiej nastąpiło w 1997 roku, czyli po przejściu władzy przez Partię Pracy. Polityka laburzystów – według założeń „trzeciej drogi” – opierała się na tradycyjnych wartościach socjaldemokratów, takich jak wspólnota, równość, sprawiedliwość, przy jednoczesnej zmianie orientacji w sferze gospodarczej, czyli głównie zerwaniem z keynesizmem (Driver, Martell, 2000).

W tamtym okresie w polityce zaczęto promować zbiorową odpowiedzialność obywatelską, która była przeciwstawna wobec dominującej w okresie rządów konserwatystów polityce indywidualnych obowiązków obywatelskich (Kerr, Smith, Twine, 2008). Jednak charakter polityczny „trzeciej drogi” również akcentował obowiązki obywatelskie, zwłaszcza na rzecz wspólnoty, co było do pewnego stopnia kontynuacją „taczeryzmu” (Driver, Martell, 2000).

Na słabość kategorii brytyjskiego obywatelstwa zwrócił uwagę Minister Spraw Wewnętrznych David Blunkett, który w 2001 roku powiedział: „Wielka Brytania posiada relatywnie słabe poczucie obywatelstwa politycznego. 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 zmienić”¹. Przywołany minister powołał grupę roboczą pod przewodnictwem Teda Cantele’a, której efekty pracy zostały zawarte w raporcie wskazującym na głęboką polaryzację między różnymi grupami etnicznymi żyjącymi równolegle bez wzajemnego kontaktu. Końcowe wnioski raportu wskazały, iż priorytetem dla władz na każdym szczeblu jest dążenie do budowania jedności społecznej (Figueroa, 2007). W podejściu tym obywatelstwo jest rozumiane jako przestrzeń realizacji dla różnych kultur i przekonań, jednak jego spoiwem mają być podzielane, wspólne wartości brytyjskie (McGhee, 2008). W ten sposób w szkolnym programie nauczania zaczęto realizować ideę wychowania do wspólnych wartości, jakie uosabia kategoria *Britishness*. Promowano wówczas „powszechne narodowe obywatelstwo” jako narzędzie budowania jedności społecznej (*social cohesion*). Należy przyznać, iż koncepcja brytyjskości w dyskursie społecznym nadal pozostaje kategorią trudną do zdefiniowania, bowiem jej znaczenie jest odmiennie rozumiane przez różne grupy społeczne (Sales, 2010). Co więcej, nie jest ona kategorią stałą, przeciwnie: płynną, fluktuacyjną i akomodacyjną (Ward, 2009). W sferze teorii społecznej brytyjskość miała połączyć w całość tożsamości poszczególnych narodów brytyjskich. Jednak w praktyce mieszkańcy Wielkiej Brytanii bardziej identyfikują się ze swoim krajem, a brytyjskość najczęściej traktują w kategorii statusu i określonych praw obywatelskich. Przesunięcie tożsamościowe w kierunku identyfikacji z narodem zaobserwowano szczególnie po dewolucji w 1997 roku. Zwraca na to uwagę między innymi David Owen (2013) pisząc „utożsamianie się z Brytanią zaczęło słabnąć w ostatnich dekadach w związku z silniejszym poczuciem tożsamości wobec poszczególnych krajów Zjednoczonego Królestwa” (s. 5–6). Natomiast M. Guibernau (2007) zauważa, że dewolucja wzmocniła tożsamość regionalną oraz narodową. Częściej zatem można spotkać tożsamość angielską, szkocką, walijską, irlandzką niż brytyjską, która podkreślę raz jeszcze ma bardziej wymiar obywatelski niż etniczny (Layton-Henry, 2003; The British Academy, 2017).

Na tle dyskusji społecznych i politycznych wokół obywatelstwa, w szkołach publicznych wprowadzano obowiązkową edukację obywatelską. Podstawą do jej implementacji był wydany w 1998 roku tzw. Raport Cricka. Zwrócono w nim uwagę na niski stopień partycypacji społecznej młodych ludzi oraz na rosnące napięcia w grupach etnicznych.

W powstałym Raporcie zwrócono więc uwagę na potrzebę włączenia do treści programów nauczania społecznej i moralnej odpowiedzialności, kwestii zaangażowania na rzecz społeczności lokalnej, narodowej i globalnej oraz pojęcia politycznego alfabetyzmu (McGhee, 2008). Punktem wyjścia dla opracowania Narodowego Programu Nauczania dla edukacji obywatelskiej były wnioski płynące z przywołanego Raportu. Ujęto w nich również trzy główne cele edukacji obywatelskiej:

- 1) społeczna i moralna odpowiedzialność: „kształtowanie wśród uczniów pewności siebie oraz odpowiedzialnego społecznie i moralnie zachowania w szkole, jak i poza nią wobec władzy i wobec siebie nawzajem już od najmłodszych lat”;

¹ *Blunkett urges citizenship debate*, http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/1703322.stm, 19.02.2014.

- 2) zaangażowanie społeczne: „nabywanie kompetencji umożliwiających zaangażowanie i niesienie pomocy w społecznościach lokalnych”;
- 3) polityczny alfabetyzm: „kształtowanie umiejętności pozwalających na skuteczne działanie w życiu publicznym, dzięki odpowiedniej wiedzy, umiejętnościom i wartościom” (*Education for Citizenship and Teaching Democracy in Schools* 1998, s. 11–13).

Raport Cricka w niewielkim stopniu podnosił kwestię mniejszości, której – według autorów – zadaniem jest przede wszystkim integracja ze społeczeństwem brytyjskim poprzez „uczenie się i respektowanie prawa, norm i konwencji w takim samym stopniu, jak czyni to większość, nie dlatego, iż jest to użyteczne, ale dlatego, iż takie podejście wspiera rozwój wspólnego obywatelstwa” (*Education for citizenship and teaching democracy in schools* 1998, s. 18). Silny akcent w przywołanym Raporcie został położony na polityczny alfabetyzm. Zdaniem Avril Keating i Davida Kerra (2013) zwrot ‘polityczny alfabetyzm’ został użyty w celu wskazania, że edukacja obywatelska nie ogranicza się jedynie do przekazania wiedzy o instytucjach publicznych i życiu społecznym, ale pozwala młodym ludziom na nabycie umiejętności i wartości, które będą im potrzebne, by działać efektywnie w życiu publicznym. Jednak trzeba zauważyć, że zaproponowany kształt edukacji obywatelskiej w Raporcie Cricka został niejako oddzielony od osobistych i kulturowych wymiarów obywatelstwa, sprowadzając tę problematykę do wymiaru politycznego i prawnego. Jak zauważają Audrey Osler i Hugh Starkey (2005), koncepcja obywatelstwa w Raporcie Cricka, ale też później w dyskursie szkolnym, została zaprezentowana jako skończony projekt, osadzony w historycznej próżni, w której nie ma miejsca na omawianie problematyki kulturowej i osobistych doświadczeń uczniów.

Ponadto Raport Cricka krytykowany był między innymi za zbyt ogólne i powierzchowne podejście do zagadnień edukacji obywatelskiej oraz „romantyczne” postrzeganie praw i obowiązków obywateli. Dodatkowo – w opinii krytyków – stanowił nieudolną próbę znalezienia kompromisu między politycznymi oczekiwaniami rządu Partii Pracy a ideologią republikańską wyznawaną przez Przewodniczącego Cricka (Osler, Starkey, 2001; Faulks, 2006). Jednym z bezsprzecznie słabych punktów Raportu jest z pewnością ukierunkowanie na edukację dla obywatelstwa, a nie na edukację dla obywateli. Uczniowie, na co wskazują główni krytycy działań Komisji pod przewodnictwem Crick’a, Audrey Osler i Hugh Starkey (2006), nie są traktowani jako osoby już posiadające określone prawa i obowiązki z potencjalną gotowością do pełnienia w przyszłości bardziej złożonej roli, a traktowane w sposób instrumentalny, bynajmniej nie jako przyszli obywatele. Mimo krytyki Raport Cricka przyczynił się do implementacji edukacji obywatelskiej jako oddzielnego przedmiotu w angielskich szkołach średnich. Stanowił on swoistą diagnozę wiedzy i postaw obywatelskich wśród młodzieży, potwierdzając niski poziom zainteresowania sprawami społecznymi, niechęć i brak zaufania wobec instytucji społeczeństwa obywatelskiego. Wnioski z raportu stanowiły podstawę dla Narodowego Programu Nauczania z edukacji obywatelskiej, aczkolwiek on sam pomijał rolę mniejszości etnicznych i różnorodności kulturowej. W następstwie społecznych wydarzeń, rządzący stanęli przed koniecznością wprowadzenia reformy w programie nauczania i zmienienia sposobu myślenia o edukacji obywatelskiej.

Reformy edukacji obywatelskiej za czasów Laburzystów – Raport Ajegbo (2007–2010)

W konsekwencji zamieszek ulicznych, wywołanych przez grupy mniejszościowe na przedmieściach miast Oldham, Burnley i Bradford w 2001 roku, zamieszek na tle rasowym w Birmingham w roku 2005 czy wreszcie ataków bombowych w Londynie w tym samym roku, zwrócono uwagę na problem „wychowywania terrorystów” w społecznościach lokalnych (*Home-grown bombers*), czyli osób, które z perspektywy statusu są Brytyjczykami, natomiast z perspektywy przynależności i tożsamości nie czują się częścią społeczeństwa (McGhee, 2008). Trzeba zatem podkreślić, że na skutek tych wydarzeń wielu obserwatorów życia społecznego obwieściło „śmierć wielokulturowości”. Warto w tym miejscu przywołać słowa szefa Komisji ds. Równości Rasowej, Trevora Phillipisa z lipca 2005 roku, który miał powiedzieć, że „w ostatnich latach zbyt mocno skupialiśmy się na kwestiach ‘multi’ a nie na wspólnej kulturze. Wskazywaliśmy na to, co nas dzieli, a nie co łączy... tu nie chodzi jedynie o muzułmanów. Jednak wydarzenia z siódmego lipca zmuszają nas do refleksji nad tym, gdzie teraz jesteśmy. A wydaje mi się, że lunatujemy w drodze do segregacji. Oto gdzie jesteśmy” (Gereluk, 2012). W kontekście powyższych wydarzeń zaczęto jeszcze silniej promować poczucie brytyjskości, wspólnych wartości (*shared values*) i kultury jako obszar integracji społecznej (*social cohesion*), kwestionując jednocześnie wielokulturowość jako źródło budowania jedności społecznej.

Przykładowo w 2006 roku Gordon Brown, ówczesny Kanclerz Skarbu, stwierdził, że należy mówić o idei brytyjskości, bowiem to Brytyjczycy ofiarowali światu umiłowanie dla wolności i sprawiedliwości (Beck, 2012). Krytycy takiego podejścia zauważyli jednak, że nie taką drogą osiągnie się pożądaną równość społeczną, bowiem wykluczeni zostaną ci, którzy nie dzielą wartości skoncentrowanych wokół brytyjskości. Ponadto oznaczałoby to powrót do asymilacjonizmu i odrzucenia idei wielokulturowości (Beck, 2012; McGhee, 2008; Osler, Starkey, 2005), co z kolei ma szczególne znaczenie w sytuacji, w której Wielką Brytanię określa się jako „hiper-różnorodną”, a dane demograficzne wskazują na wzrost liczby populacji migrantów i ich pokoleń w następnych latach (Malik, 2012). Z kolei G. Brown, jako premier w 2008 roku, zwywał do tworzenia „brytyjskich miejsc pracy dla Brytyjczyków”. Była to odpowiedź na falę imigracji z Europy Wschodniej oraz na popularne wówczas medialne doniesienia, jakoby robotnicy ze wschodu zabierali pracę Brytyjczykom przy jednoczesnym korzystaniu z wszelkich przywilejów socjalnych. Innymi słowy, zostali oni naznaczeni jako ci, którzy nie są „z nami”, nie należą do naszego narodu, a prawnie zabierają nam to, co nasze (Sales, 2010). W ten sposób budowanie jedności społecznej, promowane przez laburzystów, odbywało się poprzez wykluczanie „innych” i „obcych”. Próbowali oni również powołać do życia brytyjski patriotyzm, który w opinii Audrey Osler (2009), jawi się raczej jako coś niebrytyjskiego (np. próby wprowadzenia święta flagi czy święta narodowego), bowiem w tradycji narodu brytyjskiego nie rozwinął się patriotyzm, tak jak miało to miejsce w przypadku innych narodów europejskich.

Trzeba podkreślić, że zarówno w raporcie Cricka, jak i w szerszym dyskursie szkolnym kwestie różnorodności były jednak pomijane w polityce oświatowej Anglii. Budowanie społecznej jedności poprzez kształtowanie wspólnej tożsamości brytyj-

skiej (*Britishness*) stanowiło raczej cel polityczny a nie pedagogiczny. Idea brytyjskości implikuje do pewnego stopnia konieczność zrezygnowania z własnej tożsamości narodowej (albo przynajmniej jej wyciszenia), aby stać się członkiem narodu brytyjskiego. Z tak obranej perspektywy *Britishness* stanowi wykluczającą kategorię społeczną, ci, którzy nie zechcą się zmienić – zostaną odrzuceni (Starkey, 2008). Według założeń Raportu Cricka, zadaniem szkoły byłoby przygotowanie młodego pokolenia do życia w wielokulturowych społeczeństwach poprzez wytworzenie w nich poczucia przynależności do wspólnoty, w której żyją, a także stworzenie szans i warunków do społecznego zaangażowania się (Malik, 2012). Takie podejście korespondowało z postawioną przez Dereka McGhee (2008) tezą o „naiwnej wielokulturowości”.

Na poziomie polityki oświatowej zwrócono również uwagę na konieczność włączenia do programu nauczania problematyki tożsamościowej i różnorodności kulturowej. Powstał zatem kolejny dokument bazowy reformujący edukację obywatelską w Anglii – Raport *Identity and Diversity: Living Together* wydany w 2007 roku (znany jako *Ajegbo Report*). Wprowadził on do Narodowego Programu Nauczania, pomijany wcześniej aspekt *Tożsamość i różnorodność: żyjąc razem w Zjednoczonym Królestwie*. Składają się na niego następujące komponenty:

- myślenie krytyczne o etniczności, religii i rasie;
- wzajemne relacje między polityką a wartościami;
- odwoływanie się do historii w narracji pedagogicznej w celu zrozumienia współczesnych kwestii związanych z obywatelstwem (DfES, 2007, s. 12).

Trzeba zwrócić uwagę, że jednym z celów Raportu było wypracowanie nowych rozwiązań z zakresu edukacji obywatelskiej umożliwiających nauczanie o „podstawowych wartościach brytyjskich” (*core/fundamental British values*) przy jednoczesnym respektowaniu różnorodności kulturowej. Zadaniem edukacji obywatelskiej i historycznej miałyby zatem być kształtowanie tożsamości brytyjskiej poprzez jej eksplorowanie w różnych kontekstach – historycznym, kulturowym, religijnym (Department for Education and Skills (DfES), 2007, s. 12). Innymi słowy, szkoły miały stać się areną, w której przekazywane są wartości bliskie dla narodu brytyjskiego i gdzie kształtowane jest poczucie brytyjskości, patriotyzmu i dumy narodowej w celu budowania zjednoczonego społeczeństwa.

W odróżnieniu od Raportu Cricka, Raport Ajegbo nie łączył różnorodności ze sferą wiedzy i rozumienia, lecz z aktywnym obywatelstwem (Department for Education and Skills (DfES), 2007). Należy również zauważyć, że mimo promocji brytyjskości (*Britishness*) w deklaracjach politycznych, Raport Ajegbo nie definiuje, czym ona *de facto* jest, wskazując bardziej na wspólnotę doświadczeń niż wspólnotę wartości: „Brytyjskość oznacza różne rzeczy dla różnych ludzi. Ponadto współczesna tożsamość jednostek jest zwykle konstruowana jako złożona i wielowymiarowa. W toku naszych konsultacji zauważyliśmy, że definiowanie brytyjskości przysparza wiele problemów, jest pojęciem spornym i może być użyte w celu wykluczenia innych” (Department for Education and Skills (DfES), 2007, s. 8).

Chociaż omawiany Raport optymistycznie podchodzi do problematyki obywatelstwa i edukacji to spotkał się z krytyką za nieaktualność niektórych propozycji. Audrey Osler (2008), na przykład, z dezaprobatą odnosi się do romantycznej wizji wielokulturowej narracji, która dominowała w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, a którą od-

zwierciedlali autorzy Raportu Ajegbo, pomijający strukturalne nierówności, skupiający się za to na celebrowaniu odmiennych tożsamości. Ponadto zarzuca ona jego twórcom posługiwanie się językiem poprawności politycznej, szczególnie w punktach dotyczących globalnych nierówności społecznych, sprawiając tym samym wrażenie, że istotne kwestie związane z obywatelstwem, nierównościami społecznymi oraz prawami człowieka stały się trywialne (Osler, 2008). Zwraca ona również uwagę, że Raport Ajegbo rekomenduje kształtowanie postaw tolerancyjnych wobec mniejszości, natomiast nie ma w nim odniesienia do kształtowania postaw tolerancyjnych wobec większości. Podejście takie zrywa zatem z przekonaniem, że szacunek i tolerancja powinny być wzajemne w społeczeństwach o charakterze wielokulturowym. Raport spotkał się również z krytyką ze strony nauczycielskich związków zawodowych, według których włączenie dodatkowych elementów do i tak przeciążonego już programu nauczania nie jest właściwym rozwiązaniem. Ponadto kolejne zmiany w nowym przedmiocie nauczania również nie wzbudzały entuzjazmu ze strony nauczycieli (Brett, 2007).

Niezaprzeczalnie rekomendacje zawarte w Raporcie Ajegbo wprowadzały w obszar szkolnej praktyki edukacyjnej pomijane dotąd kwestie różnorodności kulturowej, etnicznej i narodowej. W opinii krytyków miał on jednak bardziej charakter polityczny niż merytoryczny, o czym świadczy fakt, że nie opierał się na aktualnych badaniach naukowych poruszających kwestie złożoności tożsamości czy kosmopolitycznego (globalnego) obywatelstwa (Figureoa, 2007). Wskazuje się także, że Raport ten pomijał kwestie budowania dialogu międzykulturowego, traktując obszar obywatelstwa w kategoriach monokulturowych (Banks i in. 2005). W opinii A. Olser (2008), takie podejście skutkuje wprowadzeniem przez szkoły tak zwanego formalnego pluralizmu, którego efektem są podziały społeczne. Z tej perspektywy zadaniem edukacji obywatelskiej staje się nie tylko akcentowanie różnic kulturowych, ale także włączanie do aktywności tych osób, które nie są obywatelami państwa narodowego, ale przez uczestnictwo w życiu szkolnym, społecznym i publicznym tworzą zróżnicowane społeczeństwo obywatelskie. Z tej perspektywy – na poziomie deklaracji politycznych – wiele problemów społeczeństwa wielokulturowego miało zostać rozwiązanych poprzez edukację obywatelską. W praktyce pedagogicznej jednak, większość z nich nie została rozwiązanych z powodu braku wystarczających funduszy, zbyt dużych klas, braku odpowiedniego przygotowania nauczycieli oraz materiałów dydaktycznych (Kerr i in., 2007).

Polityka konserwatystów i spadek zainteresowania edukacją obywatelską (2010–2016)

Rządy Wielkiej Brytanii od drugiego dziesięciolecia XXI wieku przejęli Torysi z Davidem Cameronem na czele. Po wygranych wyborach w 2010 roku Partia Konserwatywna utworzyła koalicję rządową z liberałami. Zaczęto wówczas realizować tak zwaną ideę wielkiego społeczeństwa (*Big Society*). Jej urzeczywistnienie miało nastąpić między innymi poprzez:

- wzmocnianie lokalnych społeczności: przyznanie samorządom większej władzy w zakresie podejmowania decyzji i kształtowania miejscowej polityki;
- zwiększenie konkurencyjności wśród instytucji świadczących usługi na rzecz spo-

leczeństwa;

- promowanie aktywności społecznej w wyniku zachęcania i stwarzania możliwości obywatelom aktywnego udziału w życiu społecznym, a także popierania rozwoju wolontariatu i filantropii (HM Government, 2010).

Po raz kolejny dążono zatem do zwiększenia obywatelskiej partycypacji społecznej, skupiając się na wzmocnieniu społeczności lokalnych i oddolnych działań poprzez uprawomocnienie obywateli.

Idea wielkiego społeczeństwa została zaproponowana jako remedium na „zepsute brytyjskie społeczeństwo” (*broken society, broken Britain*). Termin ten wszedł do powszechnego użycia początkowo za sprawą gazety *The Sun*, a następnie Partii Konserwatywnej. Przywołany dziennik od 2007 roku publikował serię artykułów poświęconych problemom społecznym Wielkiej Brytanii pod nazwą *Broken Society*. Poruszano między innymi problemy niewydolnej służby zdrowia oraz systemu edukacji, wzrost przestępczości, niesprawiedliwy system podatkowy, masową i niekontrolowaną migrację (Lister, 2015). Z tej perspektywy wspomniana idea „wielkiego społeczeństwa” miała na celu zmobilizowanie obywateli, aby „wzięli sprawy we własne ręce”, jednocześnie wskazując, że działanie państwa w tych obszarach jest nieskuteczne (Lister, 2015).

Idea *Big Society* nie była jedynie programem politycznym, ale szerszą filozofią społeczną. Dzięki jej zastosowaniu, jak mniemali Torysi, społeczna odpowiedzialność jednostek byłaby motorem napędowym rozwoju społecznego, a nie wynikiem kontroli ze strony państwa. W tym też celu obywatele powinni angażować się w działalność społeczną, filantropijną oraz wolontariat. Z perspektywy politycznej natomiast działania miały skupić się na ułatwieniu współpracy między trzecim sektorem a biznesem oraz władzami samorządowymi. Według D. Camerona, państwo przestało być wydajne w zakresie pomocy socjalnej oraz stało się jej inhibitorem. Zwrócił on także uwagę, że próba przejęcia przez państwo odpowiedzialności w wielu sferach społecznych, spowodowała porzucenie idei solidarności na rzecz indywidualizmu: „to co z zasady powinno być aktem społecznej solidarności, w praktyce doprowadziło do jeszcze większej atomizacji naszego społeczeństwa. Naturalne więzi – obowiązku i odpowiedzialności – które istnieją między ludźmi, zostały zastąpione przez syntetyczne więzi regulowane przez państwo i biurokrację” (Lister, 2015, s. 354). Krytycy takiego podejścia zauważają jednak, że ludzie nie będą angażować się w kwestie, które dotychczas należały do państwa. Z perspektywy obywatelskiej, idea „wielkiego społeczeństwa” traktuje jednostki jako altruistyczne i obdarzone cnotami obywatelskimi. W istocie jednak – w opinii krytyków idei „wielkiego społeczeństwa” – wiara, że motywacją do działań obywatelskich są te właśnie wartości wydaje się złudna i potrzebne są inne, dodatkowe inicjatywy, na przykład finansowe (Lister, 2015).

Jednak z perspektywy szkolnej edukacji obywatelskiej istotne wydają się rządowe deklaracje dotyczące wielokulturowości. Tak oto bowiem David Cameron w 2011 roku ogłosił koniec państwa wielokulturowego, wskazując przy tym, że należy kreować „tożsamość narodową, która jest otwarta na wszystkich” (Wright, Taylor, 2011). Twierdził on, że wielokulturowe podejście zawiodło, prowadząc do radykalizacji zachowań i terroryzmu. Zauważył on również, że wielokulturowość doprowadziła do segregacji, bowiem każda grupa etniczna, kulturowa i religijna prowadzi oddzielne ży-

cie, nie wchodząc w interakcję z innymi². To ważne wystąpienie Davida Camerona na temat wielokulturowości i religii miało miejsce podczas konferencji na temat bezpieczeństwa w Monachium, w którym podkreślił także, że młodzi, radykalni muzułmanie nie identyfikują się z wartościami brytyjskimi, gdyż tożsamość brytyjska jest bardzo słaba (Grillo, 2015). W istocie jednak koniec wielokulturowości (multikulturalizmu) nie stanowi końca społeczeństwa wielokulturowego. Wielka Brytania nadal pozostaje zróżnicowanym pod względem kulturowym, etnicznym, rasowym, religijnym i narodowym społeczeństwem. To, co ulega zmianom, to nadawanie znaczenia społecznym praktykom, prowadzonej polityce i dyskursowi społecznemu wobec mniejszości. Multikulturalizm, jak i pozostałe -izmy (kapitalizm, konsumpcjonizm, islamizm, *etc.*) stanowi zespół praktyk społecznych i politycznych, które wykorzystywane są przez instytucje państwa do radzenia sobie ze zróżnicowaniem kulturowym.

Polityka kolejnych rządów mająca prowadzić do budowania jedności społecznej okazała się niewystarczająca. W 2011 roku doszło do poważnych zamieszek na ulicach angielskich miast, a w następnych latach dochodziło do zamachów terrorystycznych (Londyn 2005 i Manchester 2017). W rok po objęciu rządów David Cameron, potępiając zamieszki na ulicach, zauważył, iż są one wywołane przez młodzież pochodzącą z dysfunkcyjnych domów, stanowią przestępstwo i pokazują na powolny upadek rodzin należących do tak zwanej podklasy (Gereluk, 2012). Innymi słowy, odpowiedzialność za te wydarzenia D. Cameron przypisał rodzicom i środowisku lokalnemu, w którym dzieci dorastają. Warto w tym miejscu zauważyć za Paulem Gilroy (2004), że naród brytyjski charakteryzuje „postkolonialna melancholia” i to ona stanowi główną siłę napędową do budowania relacji z mniejszościami etnicznymi. Według niego, praktyki asymilacyjne są tym silniejsze, im sytuacja gospodarcza i polityczna Brytyjczyków jest mniej pewna.

Rządy konserwatystów trwające od 2010 roku przyniosły również zmiany w postrzeganiu znaczenia edukacji obywatelskiej. Można zaobserwować wyraźny spadek zainteresowania tą problematyką zarówno na poziomie politycznym, jak i akademickim oraz w sferze praktyki szkolnej. W okresie od 1998 do 2010 powstało wiele opracowań naukowych dotyczących implementacji i rozwoju edukacji obywatelskiej w Anglii. Spadek zainteresowania edukacją obywatelską był spowodowany zmianą priorytetów resortu edukacji za czasów Michaela Gove. Promował on – w myśl nurtu konserwatywnego – przedmioty, które mają silne podwaliny akademickie. Uważał, że edukacja obywatelska nie jest istotnym przedmiotem szkolnym, przeciwnie nazwał go pseudo-przedmiotem, opowiadając się za zwiększeniem liczby godzin historii w programie nauczania (Davies, Chong, 2016).

Reforma programowa z 2014 roku spowodowała przesunięcie celów kształcenia edukacji obywatelskiej w kierunku sfery poznawczej, promowanie wolontariatu i skupieniu się na zarządzaniu budżetem domowym, co miało być odpowiedzią na kryzys finansowy z 2008 roku. Część z wniesionych w 2014 roku do *National Curriculum* propozycji zmian wzbudziły obawy ze strony ekspertów edukacji obywatelskiej. Pomniejszono między innymi obszar zagadnień związanych z prawami człowieka, a definicję aktywnego obywatelstwa zawężono do działalności w wolontariacie (Kerr,

² PM's speech at Munich Security Conference, PM's speech at Munich Security Conference – GOV.UK, www.gov.uk, 13.04.2021.

2013). W odróżnieniu od poprzednich reform, w tej silny akcent został położony na rozszerzanie wiedzy politycznej, prawnej oraz ekonomicznej. Wprowadzono również więcej tematyki odnoszącej się do funkcjonowania monarchii (Department for Education, 2014). Zreformowany program nauczania, który został wprowadzony do szkół od 2014 roku, akcentuje rolę państwa narodowego i wartości narodowych (konserwatywny nacjonalizm), natomiast kwestie międzynarodowe, globalne obywatelstwo, instytucje międzynarodowe (w tym Unia Europejska) są poruszane w niewielkim stopniu. Co więcej, marginalizuje się kwestie akcentowane w Raprocie Ajegbo, a mianowicie różnorodność kulturową, etniczną, rasową i religijną. Strategia polityczna zaproponowana przez Michaela Gove'a przypominałaby w przedstawionym kształcie powrót do praktyk asymilacyjnych a nie integracyjnych (Alexander, Weeks-Bernard, 2017).

Trzeba zauważyć, że rząd Partii Konserwatywnej kontynuował promowanie przez system szkolny podstawowych wartości brytyjskich, jednak nie kładziono tak silnego nacisku na promowanie samego *Britishness*. Być może rząd konserwatywny nie chciał być kontynuatorem linii laburzystów *explicite*, jednak jego celem było budowanie silnej tożsamości narodowej. Promowanie wartości brytyjskich w szkołach, wspierane przez rządy konserwatystów, ma również na celu zwalczanie ekstremizmu. Warto odwołać się w tym miejscu do dokumentu rządowego, w którym znajdują się wytyczne dotyczące przeciwdziałania terroryzmowi o tytule *Prevent duty*, zreformowanego w 2015 roku. Stanowi on, że na każdej osobie odpowiedzialnej za edukację i kształcenie spoczywa obowiązek ochrony młodych ludzi przed fascynacją terroryzmem i włączania się w siatki terrorystyczne³. Warto przy tym zwrócić uwagę, że współczesna polityka edukacyjna nakierowana jest na prewencję społeczną, minimalizację ryzyka działań ekstremistycznych i fundamentalnych. Z drugiej strony napędzanie poczucia strachu i podejrzliwości nie sprzyja budowaniu jedności społecznej. Wzmocniona ochrona dzieci przed szkodliwymi treściami może mieć też negatywne skutki w postaci ograniczenia wolności słowa, wymiany doświadczeń i idei, co stanowi podwaliny społeczeństwa demokratycznego i obywatelskiego. Z tej perspektywy edukacja obywatelska przestaje być otwarta, przeciwnie, staje się zamknięta, nakierowana na silną prewencję, która wynika z kultury strachu i potrzeby społecznej inwigilacji (Furedi, 2015; Dudenhofer, 2018). Co więcej, aspiracje ministra Gove wskazywałyby, że edukacja obywatelska powinna zostać zastąpiona przez wychowanie moralne (Department for Education, 2014a).

Mimo pozytywnych efektów, jakie przyniosła edukacja obywatelska od momentu jej wprowadzenia do angielskich szkół w 2002 roku za czasów rządów konserwatystów zaczęła tracić na znaczeniu zarówno w sferze praktyki pedagogicznej, ale także akademickiej w porównaniu z poprzednią dekadą (Sturman i in., 2012; Whiteley, 2012).

Wydaje się, że zmiany wprowadzone przez kolejne rządy konserwatywne zmieniły podejście wobec realizacji tego przedmiotu w przestrzeni szkolnej. Po pierwsze, większy nacisk kładziony jest na sferę poznawczą, co przekształca ten przedmiot w kierunku tzw. *civics*, czyli wiedzy o społeczeństwie. Po drugie, widać wyraźne dążenia do wpro-

³ *Revised Prevent Duty Guidance: for England and Wales*, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/445977/3799_Revised_Prevent_Duty_Guidance_England_Wales_V2-Interactive.pdf, 29.03.2017.

wadzenia w ramach edukacji obywatelskiej wychowania moralnego. Po trzecie, obserwuje się tendencje do wprowadzania etosu militarnego do szkół, między innymi poprzez zwiększenie nakładów na organizację tzw. *boot camps*. Po czwarte, problematyka różnorodności kulturowej została zmarginalizowana na rzecz celebrowania narodowej historii. Polityka edukacyjna Gove skupiła się na promocji narodowych bohaterów, a narracja historyczna wydaje się być opowiedziana z perspektywy imperialnej, dokonań białego człowieka. Jego próba łączenia narodu w ramach wspólnej historii, odsłoniła, jak wielu brytyjskich uczniów w wielokulturowym społeczeństwie, nie identyfikuje się z tym, co jest nauczane w ramach szkolnych lekcji historii (Watson, 2020). Z tej perspektywy reformy edukacyjne wprowadzone przez Gove miały charakter ideologiczny, wpisany w nurt konserwatywno-nacjonalistyczny.

Warto na zakończenie, odwołać się do słów Toma Franklina, dyrektora *Citizenship Foundation*, którego apel idealnie pokazuje spadek zainteresowania edukacją obywatelską „obecny rząd nie wspiera wysokiej jakości nauczania edukacji obywatelskiej w szkołach. Liczba wykwalifikowanych nauczycieli spadła z 240 w 2010 roku do 54 w roku 2016. Nie ma już możliwości ubiegania się o dofinansowanie tych szkoleń. Wzrasta liczba szkół, typu akademie i szkoły wolne, które bynajmniej nie są zobligowane do prowadzenia zajęć z edukacji obywatelskiej. Ofsted również nie zwraca szczególnej uwagi na to, co one robią, tak więc nic dziwnego, że one same nie dostrzegają potrzeby nauczania tego przedmiotu. Najwyższy czas, aby rząd przemyślał swoją rolę w tym zakresie. Zbliżamy się do ważnej daty – setnej rocznicy reformy wyborczej z 1918 roku – dzięki której miliony osób uzyskały prawo głosu oraz do dwudziestej rocznicy wydania Raportu Cricka, który wzywał, aby każda osoba uczyła się o obywatelstwie, a nasza demokracja dziś zmierza się z wieloma zagrożeniami. Potrzebujemy nowego narodowego programu, który podniesie standardy nauczania edukacji obywatelskiej i uzyska takie samo znaczenie, jakie ma matematyka lub historia” (Franklin, 2017).

Podsumowując zatem, wytyczne dla szkolnej edukacji obywatelskiej zawarte w strategicznych dokumentach rządowych ewoluowały na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat. Obecne w nich wskazówki odzwierciedlają polityczną i społeczną debatę na temat tożsamości narodowej, a zwłaszcza brytyjskości, różnorodności kulturowej w kontekście budowania spójnego społeczeństwa.

Brexit a (niepewna) przyszłość edukacji obywatelskiej (2016–2020)

Opuszczenie przez Wielką Brytanię Unii Europejskiej umocniło orientację na państwo narodowe w edukacji obywatelskiej. 23 czerwca 2016 roku odbyło się niewiążące referendum dotyczące dalszego członkostwa Zjednoczonego Królestwa w Unii Europejskiej. Wyniki referendum wskazują na polaryzację społeczeństwa brytyjskiego: 51,9% głosowało za Brexitem, a 48,1% opowiedziało się przeciw. Największa liczba zwolenników opuszczenia UE była w Anglii (53,2%), natomiast najmniejsza w Szkocji (38,0%) (The Electoral Commission, 2016). Osoby, które identyfikują siebie jako Anglicy, w większości głosowały w referendum za opuszczeniem Unii Europejskiej. Z kolei ci, którzy utożsamiają się z brytyjskością, głosowali za pozostaniem we Wspól-

nocie (The British Academy, 2017). Istotnym wskaźnikiem różnicującym był również wiek głosujących – młodszy respondenci powiedzieli się za pozostaniem, natomiast starsi (50+) za wyjściem (Guardia, 2016). Jedną z konsekwencji referendum jest silna polaryzacja między Anglikami a Szkotami. Ci pierwsi dystansowali się wobec Unii Europejskiej, a nawet wykazywali eurosceptycyzm, który w połączeniu z tak zwanym nacjonalizmem angielskim, w opinii komentatorów życia społecznego, doprowadził do Brexitu (O’Toole, 2016).

W komentarzach poreferendalnych pojawiły się głosy, że być może w przestrzeni społecznej wyłonił się nacjonalizm angielski. Jednak według analiz polityczno-społecznych, nacjonalizm angielski nie był główną przyczyną czteroprocentowej przewagi zwolenników opuszczenia Unii Europejskiej. Eurosceptycyzm nie jest nowym zjawiskiem w Anglii, można by nawet rzec, że do pewnego stopnia był właśnie częścią angielskości. Brytyjczycy głosowali „za”, bowiem partie eurosceptyczne wskazywały na niekontrolowany wzrost imigrantów zarobkowych z centralnej i wschodniej Europy. Zwolennicy Brexitu opowiadali się za przemyślaną polityką wobec migracji zarówno wewnątrz Europy, jak i na zewnątrz (Ford, Goodwin, 2017). Przeciwnicy z kolei – głównie ludzie młodzi i wykształceni – uzasadniali pozostanie w UE względami ekonomicznymi, możliwością korzystania ze swobód i praw, jakie daje obywatelstwo unijne (Ashcroft, Bevir, 2016).

Brexit – zdaniem niektórych badaczy i obserwatorów – potwierdził istnienie tak zwanego izolacjonizmu angielskiego (brytyjskiego). Dał on w istocie wyraz odrzucenia wartości unijnych, ale także kapitalistycznego internacjonalizmu. W tym kontekście Audrey Osler w wielu swoich pracach zwraca uwagę na przykładanie zbyt małej wagi do kwestii globalnych w dyskursie publicznym i edukacyjnym, co w jej opinii jest konieczne, gdyż młodzi ludzie dorastając w zglobalizowanym świecie, coraz częściej manifestują złożoną i dynamiczną tożsamość (Osler, Starkey, 2003; Osler, 2008). Co więcej stawia ona tezę, że opuszczenie przez Wielką Brytanię Unii Europejskiej bez jednoczesnego wzmocnienia w programie nauczania edukacji obywatelskiej problematyki wielokulturowej, globalnej, z uwzględnieniem różnorodności kulturowej, spowoduje wzrost nierówności społecznych, a także niechęci wobec imigrantów (Osler, 2016). Obawy, które pojawiają się wśród badaczy dotyczą ponownie kwestii skupiania się w edukacji obywatelskiej na „podstawowych wartościach brytyjskich”/ „podzielanych wartościach brytyjskich” (Osler, 2016a) czy też wokół idei *Britishness* (są niewystarczające w dzisiejszym złożonym świecie. Tożsamość jednostek nie może bowiem być ograniczona do państwa narodowego (Hopkins, 2019), nie można też jej zadekretować na poziomie postulatów politycznych. W sferze politycznej od ponad dekady promowana jest orientacja na państwo narodowe i kształtowanie tożsamości państwowej – brytyjskiej. Theresa May po referendum w sprawie Brexit, zauważyła, że podstawą brytyjskiego obywatelstwa jest tożsamość narodowa, a kreowanie siebie na obywatela świata jest złudne. Podczas wystąpienia na zjeździe konserwatystów powiedziała, że „jeśli sądzisz, że jesteś obywatelem świata, to jesteś znikąd”⁴. Z tej perspektywy więc współczesny dyskurs obywatelstwa w Anglii to przede wszystkim podzielane wartości brytyjskie, a nie europejskie czy globalne. Trzeba jednak wspo-

⁴ *Theresa May's rejection of Enlightenment values*, „The Guardian”, 9.10.2016, <https://www.theguardian.com/politics/2016/oct/09/theresa-may-rejection-of-enlightenment-values>, 7.03.2018.

mnąć, że polityka oświatowa prowadzona przez rząd brytyjski ma zastosowanie na terenie Anglii. Przykładowo rząd walijski na poziomie szkolnym w ramach edukacji obywatelskiej wspiera kształtowanie tożsamości waliskiej, ale również globalnej i europejskiej (Smith, 2016). Nie bez znaczenia wspominam w tym miejscu o polityce oświatowej wobec edukacji obywatelskiej w Walii. Wzmacnianie poprzez system oświatowy tożsamości narodowych zarówno w Walii, jak i Szkocji oraz przyjęcie paradygmatu globalnego i edukacji dla zrównoważonego rozwoju Walii może pogłębiać procesy bałkanizacyjne Zjednoczonego Królestwa. Co więcej, Brexit ujawnił rozbieżności między Anglią a pozostałymi regionami Zjednoczonego Królestwa wobec obecności w Unii Europejskiej.

Wydaje się, że dalsza polityka oświatowa względem obywatelstwa i edukacji obywatelskiej w Anglii, będzie nakierowana na problematykę tożsamościową w wymiarze podstawowych i podzielanych brytyjskich wartości. Ponadto zarysowują się coraz silniejsze tendencje do rezygnacji z nauczania edukacji obywatelskiej jako odrębnego i obowiązkowego przedmiotu szkolnego.

Podsumowanie

Niniejszy artykuł stanowił próbę ukazania różnych perspektyw politycznych, socjologicznych i pedagogicznych edukacji obywatelskiej w Anglii.

Analiza pozwoliła na uzyskanie odpowiedzi na pytanie związek między zakresem i celami edukacji obywatelskiej a przemianami społecznymi. Wydaje się, że Przemiany polityczne w Anglii pokazują silną korelację między prowadzoną polityką rządową a edukacją. W sferze polityki edukacyjnej można zaobserwować występowanie sprzecznych podejść wobec edukacji obywatelskiej i różnorodności kulturowej. Raport Cricka akcentował wiedzę obywatelską oraz kładł nacisk na zwiększenie partycypacji społecznej poprzez budowanie spójnego społeczeństwa w ramach kategorii Britishness czy podzielanych, podstawowych wartości brytyjskich. Nie uwzględnił jednak różnorodności kulturowej w wielokulturowym społeczeństwie. Miał to zmienić Raport Ajegbo, który akcentował wielokulturowość i wielonarodowość w kształceniu przyszłych obywateli.

Rozwijanie odrębnych tożsamości kulturowych, nabywanych poza szkołą, konfrontowane jest w systemie szkolnym z ograniczającą, zadekretowaną tożsamością brytyjską.

Dojście do władzy Torysów w 2010 roku, przyniosło zmianę orientacji w sposobie postrzegania edukacji obywatelskiej. W przeciwieństwie do laburzystów, konserwatyści postrzegali ją jako mało istotny przedmiot, który nie jest w stanie kształtować wspólnych brytyjskich wartości. Według założeń konserwatystów młodym ludziom potrzebne jest wychowanie moralne oraz historia narodowa. W konkluzji, należy stwierdzić, że złoty wiek edukacji obywatelskiej w Anglii przypadał na lata 1998–2010. Mimo empirycznych dowodów potwierdzających skuteczność edukacji obywatelskiej w Anglii – szczególnie w wymiarze zwiększenia partycypacji obywatelskiej młodych ludzi – rząd konserwatystów w drodze reform zmarginalizował znaczenie tego przedmiotu w procesie kształcenia. Można zatem zauważyć triumf

celów politycznych i ideologicznych nad osiągnięciami w sferze praktyki pedagogicznej.

Bibliografia

- Alexander C., Weeks-Bernard D. (2017), *History Lessons: Inequality, Diversity and the National Curriculum*, „Race, Ethnicity and Education”, 20 (4).
- Ashcroft R., Bevir M. (2016), *Pluralism, National Identity and Citizenship: Britain after Brexit*, „The Political Quarterly”, 87 (3).
- Banks J. A. i in. (2005), *Democracy and diversity: Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global Age*, University of Washington, Seattle.
- Beck J. (2012), *A Brief History of Citizenship Education in England and Wales*, w: *Debates in Citizenship Education*, red. J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London–New York.
- Berger P. L., Luckman T. (1983), *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Blunkett urges citizenship debate, http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/1703322.stm, 19.02.2014.
- Brett P. (2007), *Identity and Diversity: Citizenship Education and Looking Forwards from the Ajebo Report*, <http://www.citized.info/pdf/commarticles/Peter%20Brett%20%20Identity%20and%20Diversity.pdf>, 21.03.2017.
- Davies I., Chong E. K. M. (2016), *Current challenges for citizenship education in England*, „Asian Education and Development Studies”, 5 (1).
- Department for Education and Skills (DfES) (2007), *Curriculum Review: Diversity and citizenship* (Ajebo Report).
- Department for Education (DfE), (2014), *National Curriculum*, www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381754/SECONDARY_national_curriculum.pdf, 26.11.2017.
- Department for Education (2014a), *Measures to help schools instil character in pupils announced*, www.gov.uk, 13.04.2021.
- Driver S., Martell L. (2000), *Left, Right and the third way*, „Policy & Politics”, 28 (2).
- Dudenhofer A. L. (2018), *Resisting Radicalization: a Critical Analysis of the UK Prevent Duty*, „Journal for the Deradicalization”, 14.
- Education for Citizenship and Teaching Democracy in Schools* (1998), Final Report of the Advisory Group of Citizenship, 22 September.
- Faulks K. (2006), *Education for Citizenship in England's Secondary Schools: A Critique of Current Principle and Practice*, „Journal of Education Policy”, 21 (1).
- Figueroa P. (2007), *Diversity and Citizenship Education in England*, w: *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*, red. J. Banks, Jossey-Bass, San Francisco.
- Franklin T. (2017), *Citizenship lessons more vital now than ever*, „The Guardian”, 8.06.2017, <https://www.theguardian.com/society/2017/jun/08/citizenship-lessons-in-schools-more-vital-now-than-ever>, 29.12.2017.
- Furedi F. (2015), *Spot the Little Terrorist in Your Midst: Why it's wrong to turn teachers into spies on extremist kids*, www.spikedonline.com/newsite/article/spot-the-little-terrorist-in-your-classroom/17137#.Vu6TPeKLRD-, 29.03.2017.
- Gereluk D. (2012), *Education, Extremism and Terrorism. What Should be Taught in Citizenship Education and Why*, Continuum, London.

- Gilroy P. (2004), *After Empire: Multiculture or Postcolonial Melancholia*, Routledge, London.
- Ford R., Goodwin M. (2017), *A Nation Divided*, „Journal of Democracy”, 28 (1).
- Green A. (2013), *Education and State Formation: Europe, East Asia and the USA (2nd edition)*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Grillo P. R. (2015), *Reflections on British Multiculturalism, 1967–2014*, w: *Living with Difference Essays on Transnationalism and Multiculturalism*, red. P. R. Grillo i in., B and RG Books of Lewes, Kindle Edition.
- Guardia A. B. (2016), *How Brexit vote broke down*, “Politico”, www.politico.eu/article/graphics-how-the-uk-voted-eu-referendum-brexite-demographics-age-education-party-london-final-results/, 20.04.2018.
- Guibernau M. (2007), *The Identity of Nation*, Polity, London.
- Heater D. (1999), *What is citizenship?*, Polity Press, Cambridge.
- Hejwosz-Gromkowska D. (2019), *Edukacja obywatelska we współczesnej Anglii. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- HM Government, *Building a Stronger Society* (2010), <https://www.gov.uk/government/consultations/supporting-a-stronger-civil-society>, 3.03.2018.
- Hopkins N. (2019), *Democratic Socialism and Education: New Perspectives on Policy and Practice*, Springer International Publishing.
- Keating A., Kerr D. (2013), *Putting Participation into Practice: Re-evaluating the Implementation of the Citizenship Curriculum in England*, w: *Education for Civic and Political Participation: A Critical Approach*, red. R. Hedtke, T. Zimenkova, Routledge, London.
- Kerr D. i in. (2007), *Vision vs Pragmatism: Citizenship in the Secondary School Curriculum in England*, NFER, London.
- Kerr D., Smith A., Twine C. (2008), *Citizenship Education in the United Kingdom*, w: *Education for Citizenship and Democracy*, red. J. Arthur, I. Davies, C. Hahn, Sage, London.
- Kerr D. (2013), *National Curriculum Implications for Citizenship London*, Citizenship Foundation, http://www.citizenshipfoundation.org.uk/lib_res_pdf/1614.pdf, 9.12.2017.
- Layton-Henry Z. (2003), *Citizenship and Nationality in Britain*, w: *Challenging Racism in Britain and Germany*, red. Z. Layton-Henry, C. Wilpert, Palgrave Macmillan, London.
- Lister M. (2015), *Citizens, Doing It for Themselves? The Big Society and Government through Community*, „Parliamentary Affairs”, 68.
- Malik A. (2012), *Citizenship Education, Race and Community Cohesion*, w: *Debates in Citizenship Education*, red. J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London–New York.
- McGhee D. (2008), *The end of Multiculturalism. Terrorism, Integration and Human Rights*, Open University Press, Berkshire.
- Melosik Z. (1998), *Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność. (Próba konfrontacji)*, w: *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczypkowski, Poznań–Toruń.
- Nussbaum M. C. (2012), *The New Religious Intolerance: Overcoming the Politics of Fear in an Anxious Age*, Belknap Press, Cambridge, Mass–London.
- Osler A. (2008), *Citizenship education and the Ajegebo Report: Re-imagining a Cosmopolitan Nation*, „London Review of Education”, 6 (1).
- Osler A. (2009), *Patriotism, Multiculturalism and Belonging: Political Discourse and the Teaching of History*, „Educational Review”, 61 (1).
- Osler A. (2016), *Citizenship, Education, Social Justice and Brexit*, RI Summer.
- Osler A. (2016a), *Human Rights and Schooling: An Ethical Framework for Teaching Social Justice*, Teaching College Press, New York.

- Osler A., Starkey H. (2001), *Citizenship Education and National Identities in France and England: Inclusive or Exclusive?*, „Oxford Review of Education”, 27 (2).
- Osler A., Starkey H. (2003), *Learning for Cosmopolitan Citizenship: Theoretical Debates and Young People's Experiences*, „Educational Review”, 55 (3).
- Osler A., Starkey H. (2005), *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education*, Open University Press, Maidenhead.
- Osler A., Starkey H. (2006), *Education for Democratic Citizenship: A Review of Research, Policy and Practice During 1995–2005*, „Research Papers in Education”, 21 (4).
- O'Toole F. (2016), *Brexit is being driven by English nationalism. And it will end in self-rule*, „The Guardian”, 19.06.2016, <https://www.theguardian.com/commentisfree/2016/jun/18/england-eu-referendum-brexit>, 29.03.2018.
- Owen D. (2013), *Future Identities: Changing Identities in the UK – the next 10 years*, Government Office for Science, London.
- Sales R. (2010), *What is 'Britishness', and is it Important?*, w: *Citizenship Acquisition and National Belonging*, red. G. Calder, D. Cole, J. Seglow, Palgrave Macmillan, London.
- Smith K. (2016), *Curriculum, Culture and Citizenship Education in Wales. Investigations into the Curriculum Cymreig*, Palgrave Macmillan, London.
- Starkey H. (2008), *Antiracism*, w: *Education for Citizenship and Democracy*, red. J. Arthur, I. Davies, C. Hahn, Sage, London.
- The British Academy (2017), *English identity and the Governance of England*, London, <https://www.britac.ac.uk/governing-england-devolution-and-identity>, 8.06.2018.
- The Electoral Commission, *The 2016 UE Referendum*, http://www.electoralcommission.org.uk/__data/assets/pdf_file/0008/215279/2016-EU-referendum-report.pdf, 9.02.2018.
- Watson M. (2020), *Michael Gove's war on professional historical expertise: conservative curriculum reform, extreme whig history and the place of imperial heroes in modern multicultural Britain*, „British Politics”, 15.
- Ward P. (2009), *The end of Britishness? A Historical Perspective*, „British Politics Review”, 4 (3).
- Wright O., Taylor J. (2011), *Cameron: My war on multiculturalism*, „The Independent”, 5.02.2011, <http://www.independent.co.uk/news/uk/politics/cameron-my-war-on-multiculturalism-2205074.html>, 7.09.2017.

Streszczenie

Edukacja obywatelska w Anglii została wprowadzona do szkół, jako odrębny i obowiązkowy przedmiot w 2002 roku. Jej implementacji – poza celami merytorycznymi wyrażonymi w tzw. Raporcie Cricka (1998) – przyświecały również cele polityczne wyrażone w programie Partii Pracy. Szkolna edukacja obywatelska stała się przedmiotem zainteresowań różnych aktorów społecznych: naukowców, komentatorów, polityków, nauczycieli. Od momentu jej wprowadzenia następowały zmiany w programach nauczania, będących konsekwencją zarówno transformacji politycznych, jak i zmian na szczeblach władzy. Celem niniejszego artykułu jest próba analizy i rekonstrukcji politycznych i społecznych uwarunkowań edukacji obywatelskiej w systemie szkolnictwa obowiązkowego w Anglii. Rozważania zawarte w niniejszym artykule zostały podzielone na cztery kluczowe okresy, obejmujące lata (1998–2020), w których rządy Laburzystów, a następnie konserwatystów dokonywały reform w programach kształcenia mających znaczenie dla szkolnej edukacji obywatelskiej.

Słowa kluczowe: edukacja obywatelska, polityka oświatowa, Partia Konserwatywna, Partia Pracy, Anglia

Civic education in England. From Labor Party politics to Brexit – selected political, social and educational contexts**Summary**

Citizenship education was introduced as compulsory subject in English schools in 2002. Its implementation was followed by Crick Report (1998). Citizenship education has become the subject of interests of various social actors: academics, commentators, politicians and school teachers. Since its introduction, there have been changes in the National Curriculum as a consequence of both political transformations and changes in the government. The aim of the article is to analyze and reconstruct the political and social determinants of citizenship education in English schools. The considerations have been divided into four key periods, spanning the years 1998–2000 during which the Labour and then the Conservative governments reformed National Curriculum of citizenship education.

Key words: citizenship education, politics, Labour Party, Conservative Party, England

