

DARIA HEJWOSZ-GROMKOWSKA

POLITYKA WIELOKULTUROWOŚCI  
A EDUKACJA OBYWATELSKA W ANGLII  
– WYBRANE ASPEKTY SOCJOPEDAGOGICZNE

W 2008 roku ukazała się monografia Dereka McGhee *The end of Multiculturalism? Terrorism, Integration and Human Rights*, w której autor podejmuje rozważania dotyczące polityki wobec wielokulturowości w Anglii. Skupia się on w szczególności na problemie mniejszości religijnej – muzułmanów, którzy po wrześniu 2001 stali się grupą łączoną społecznie z ekstremizmem. Opisuje on również zjawisko islamofobii, które od tamtych wydarzeń rosło w siłę. Jego zdaniem, prowadzona polityka wobec mniejszości, szczególnie muzułmańskiej, przypomina bardziej praktyki integrujące a nawet asymilacyjne, zrywając tym samym z ideą wielokulturowości. Analizy McGhee, wskazujące na wyraźną zmianę polityki wobec mniejszości, pojawiły się na dwa lata przed słynnym wystąpieniem premiera Wielkiej Brytanii Davida Camerona w Monachium, który ogłosił koniec wielokulturowego państwa. 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 życie, nie wchodząc w interakcję z innymi<sup>1</sup>. W toczącej się debacie publicznej i akademickiej dotyczącej problematyki wielokulturowości w Anglii ścierają się różne podejścia i paradygmaty. Można również zaobserwować różne tendencje w zakresie definiowania polityki – w tym polityki oświatowej – wobec mniejszości narodowych, rasowych i etnicznych. Problematyka wielokulturowości stanowi od wielu lat część dyskursu polityki oświatowej Anglii – chociaż, jak zostanie przedstawione to w niniejszym artykule – jej cele bywają różnie definiowane. Edukacja obywatelska w angielskich szkołach

---

Dr hab. DARIA HEJWOSZ-GROMKOWSKA – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; adres do korespondencji – e-mail: [dhejwosz@amu.edu.pl](mailto:dhejwosz@amu.edu.pl); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2144-9600>.

<sup>1</sup> PM's speech at Munich Security Conference – GOV.UK ([www.gov.uk](http://www.gov.uk)) (dostęp 13.04.2021).

może być ciekawym przykładem realizacji polityki wobec mniejszości etnicznych w obszarze oświatowym. Zarysowują się w niej tendencje – na które wskazuje McGhee – wprowadzania praktyk integracyjnych i asymilacyjnych, a nie promujących ideę wielokulturowości. Co więcej, wydaje się, że klasyczna formuła edukacji obywatelskiej w Anglii, która przybrała formę odrębnego przedmiotu szkolnego podlegającego ocenianiu i ewaluacji, a także będąca częścią narodowego programu nauczania, może nie sprzyjać rozwijaniu kompetencji wielokulturowych. Stanowi bowiem kolejny przedmiot szkolny, osadzony w hierarchicznym, autorytarnym i zasadniczo niedemokratycznym systemie kształcenia (Kerr, Cleaver, 2004).

Celem niniejszego artykułu jest próba analizy rekonstrukcji polityki oświatowej i debaty społecznej wokół problematyki wielokulturowości w edukacji obywatelskiej w Anglii. Rozważania zawarte w niniejszym artykule zostały podzielone na cztery kluczowe okresy obejmujące lata (1998-2018), w których rządy Laburzystów, a następnie Konserwatystów dokonywały reform mających znaczenie dla edukacji obywatelskiej oraz problematyki wielokulturowości.

Warto jednak na wstępie przedstawić ideę wielokulturowości, a także krótką charakterystykę i genezę zróżnicowania społeczeństwa angielskiego, w tym również kwestię kształtowania się brytyjskiego obywatelstwa i koncepcji *Britishness*. Problematyce tej zostało poświęcone wiele rozpraw badawczych, dlatego z uwagi na zakres i cel niniejszej pracy, poniższe wprowadzenie nie wyczerpuje złożoności opisywanego zjawiska, stanowi jedynie tło do dalszych analiz.

Idea wielokulturowości oraz edukacji wielokulturowej były do pewnego stopnia odpowiedzią na stosowaną przez wiele lat w krajach zachodnich strategię asymilacjonizmu (Banks, 2008; Gmerek, 2011). U podstaw idei wielokulturowości leży przekonanie o potrzebie szerzenia tolerancji i zrozumienia wobec różnych grup etnicznych i narodowych, a także uznania ze strony państwa ich odrębnych tożsamości oraz prowadzenie z nimi dialogu (Banks, 2008). Ugruntowuje się tym samym przekonanie, co warto zauważyć za Jerzym Nikitorowiczem, że „inność i odmiennność stała się nie tylko faktem, codziennością, ale przede wszystkim wyzwaniem edukacyjnym, źródłem ustawicznego wzajemnego wzbogacania się, źródłem nowej wiedzy, kształtując i modyfikując potrzeby ludzkie w różnych sferach życia” (Nikitorowicz, 2007, s. 15). Dla Paulette Patterson Dilworth (2008) celem wielokulturowej edukacji obywatelskiej jest „wyposażenie młodych ludzi w wiedzę i umiejętności niezbędne, aby uczyć się, żyć i pracować w pluralistycznym i demokratycznym społeczeństwie” (s. 424). Z tej perspektywy wielokulturowa edukacja obywatelska

redefiniuje tradycyjnie dotąd pojmowane pojęcia obywatelstwa i wykracza poza konwencjonalne podejście ograniczające się jedynie do jego wymiaru politycznego. Dąży tym samym do budowania dialogu w obrębie społeczności lokalnych, którego efektem ma być niwelowanie napięć społecznych. Will Kymlicka (1996; 2002; 2003) uważa, że ważnym aspektem w budowaniu solidarnego społeczeństwa jest integracja systemu szkolnego z otoczeniem zewnętrznym.

Jednym z problemów edukacji wielokulturowej, który poddawany jest pod dyskusję w debacie akademickiej, jest kwestia stopnia, w jakim uczniowie winni nabywać wzorce kultury dominującej. James A. Banks (2008) utrzymuje, że jeśli nie zostanie zachowana równowaga między dominującym wzorem/wzorami kulturowymi/a kulturą mniejszości, idea wielokulturowości pozostanie utopią. Przywołany autor twierdzi, że „delikatna równowaga różnorodności i jednorodności powinna stać się podstawowym celem demokratycznych państw narodowych oraz edukacji w tych społeczeństwach” (Banks 2008, s. 59). Nie można zapominać, iż zarówno sama idea wielokulturowości, jak i edukacja zorientowana na różnicę i różnorodność nie są wolne od krytyki. Podejściu temu zarzuca się między innymi dotychczasowe utrwalanie hierarchii etnicznej i rasowej, jako że stanowi ona ukrytą formę orientacji etnocentrycznej (więcej na ten temat Melosik, 2007; Hejwosz-Gromkowska, 2019).

Współcześnie rozumiana koncepcja wielokulturowości brytyjskiej ma korzenie w okresie powojennym, kiedy wielu imigrantów, posiadających obywatelstwo brytyjskie (obowiązywało *ius soli*) przybyło na Wyspy. W latach pięćdziesiątych – w wyniku dobrej prosperity gospodarczej – Wielka Brytania potrzebowała taniej siły roboczej. Oferty pracy przyciągały głównie niewykwalifikowanych robotników z Karaibów, Indii oraz Pakistanu. W latach sześćdziesiątych nastąpiło spowolnienie rozwoju gospodarki oraz wyłoniły się ruchy społeczne domagające się równouprawnienia (Shain, 2013). Społeczne postrzeganie członków mniejszości, a także ich pozycja społeczna podlega dynamicznym przemianom. Można by rzec, że społeczeństwo tworzy kategorie imigrantów, wskazując, które z grup są niebezpieczne, które neutralne, a które przyjazne. O ile w latach powojennych niechęć wobec imigrantów miała swe źródła w ich odmiennym wyglądzie (np. w kolorze skóry), o tyle dziś jednym z głównych przejawów rasizmu są czynniki *stricte* ideologiczne i religijne. Z tej perspektywy można wyróżnić nie tylko wiele typów rasizmu, ale również uznać, iż nie jest on powiązany jedynie z kolorem skóry i przynależnością etniczną (Crozier, 2012). Według Ralpa Grillo (2015) religia stała się głównym czynnikiem różnicującym imigrantów mieszkających

w Wielkiej Brytanii. Potwierdzają to również analizy, przywołanego na wstępie, artykułu Dereka McGhee (2008).

Współcześnie w wielu krajach Europy Zachodniej, w tym w Wielkiej Brytanii, można mówić o mniejszościach postimigracyjnych, czyli o osobach, których przodkowie są imigrantami, natomiast oni urodzili się już w danym państwie. Tworzą oni bardzo zróżnicowaną wewnątrznie grupę w zależności od przyjętej przez nich samych – jak i członków szerszego społeczeństwa – tożsamości. Niektórzy z nich identyfikują się (lub utożsamiają) z kolorem skóry, inni z narodowością (np. Pakistańczycy), z grupą etniczną (np. Berberowie) lub z religią (np. muzułmanie). Wszystkie te tożsamości nie wykluczają się wzajemnie, przeciwnie mogą się wzmacniać, a osoby identyfikujące się z tymi grupami mogą dążyć do uznania ich odrębności i wyjątkowości (Modood, 2011). Obecnie do Wielkiej Brytanii przybywają także imigranci z byłych państw bloku wschodniego oraz z terenów Afryki i Azji. W tej sytuacji mówi się o hiperóżnorodności czy też superróżnorodności społeczeństwa brytyjskiego (Osler, 2016).

Począwszy od lat pięćdziesiątych XX wieku stosowano wobec imigrantów w Wielkiej Brytanii praktyki asymilacyjne polegające na odrzuceniu przez nich własnego języka i kultury, a przyjmując za własne wzory kultury społeczeństwa goszczącego. W latach sześćdziesiątych natomiast wprowadzono tak zwaną politykę integracyjną, w której to imigranci nie są ową bierną stroną poddawaną asymilacji, lecz w ramach dwustronnego procesu oddziaływania są włączani w życie społeczne i ekonomiczne kraju. W latach siedemdziesiątych i kolejnych wprowadzono z kolei akceptację różnic kulturowych i pluralizmu kulturowego, co pozwala na konstatację, że wyłonił się dyskurs wielokulturowości (Shain, 2013; Modood, 2011). Wydaje się, że współczesna Wielka Brytania powróciła do praktyk integracyjnych, jednak nie można stwierdzić, iż są one takie same jak w latach sześćdziesiątych, gdyż społeczeństwo brytyjskie jest zróżnicowane kulturowo, a mniejszości etniczne, narodowe i religijne nie stanowią jedynie ludności napływowej, lecz również obejmują osoby urodzone na terenie Wielkiej Brytanii (zjawisko postimigracji).

W ramach realizacji tak zwanej trzeciej drogi wybrano również alternatywne rozwiązanie między asymilacjonizmem a wielokulturowością polegające na połączeniu „konceptji integracji z koncepcją aktywnego obywatelstwa” (McGhee, 2008, s. 85). Według Dereka McGhee (2008) ta forma była jednak niczym innym jak maskaradą, bowiem cel rządu sprowadzał się do wprowadzenia „asymilacji obywatelskiej” z wyraźnym naciskiem na „podzielane wartości” (*Britishness*), wokół których mają skupiać się obywatele w społecznościach

lokalnych. W praktyce mogło oznaczać to wykluczenie pewnych grup społecznych – głównie muzułmanów, uchodźców, bezrobotnych. Polityka nowej lewicy okrzyknięta została jako „nowy asymilacjonizm” lub „naiwna wielokulturowość”.

Jedną z przyczyn promocji podzielanych czy podstawowych wartości (*shared values/core values*) było przekonanie o słabości kategorii brytyjskiego obywatelstwa, wyrażone na poziomie politycznym m.in. przez Ministra Spraw Wewnętrznych Davida Blunketta, 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”<sup>2</sup>. Przywołany Minister powołał grupę roboczą pod przewodnictwem Teda Cante’a, której efekty pracy zostały zawarte w raporcie wskazującym na głęboką polaryzację między różnymi grupami etnicznymi żyjącymi równoległe 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). 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). Trzeba jednak zauważyć, że zarówno samo pojęcie brytyjskości w wymiarze tożsamościowym, jak i obywatelskim,

---

<sup>2</sup> *Blunkett urges citizenship debate*, adres internetowy: [http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/1703322.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/1703322.stm) (dostęp 19.02.2014).

jest traktowane jako szersza kategoria, obejmująca różne grupy etniczne i narodowe. Według badań przeprowadzonych przez Brytyjską Akademię w 2017 roku, brytyjskość – w opinii respondentów – jest w głównej mierze determinowana przez znajomość języka angielskiego (95%), posiadanie obywatelstwa brytyjskiego oraz przestrzeganie prawa (85%) (The British Academy, 2017).

Pod dojściu do władzy Partii Konserwatywnej polityka rządu – zwłaszcza za czasów Davida Camerona – oficjalnie zerwała z promowaniem idei wielokulturowości i wielokulturowego państwa. Konserwatywny zwrot w kierunku integracji stanowi wyraz radykalizacji polityki wobec imigrantów, co tłumaczone bywa jako strategia zwalczania ekstremizmu (Mattei, Broeks, 2018). Dynamika polityki wobec mniejszości w Anglii znajduje odzwierciedlenie w polityce edukacyjnej, czego egzemplifikacją jest edukacja obywatelska.

#### 1. ETAP PIERWSZY 1998: RAPORT CRICKA I WPROWADZENIE EDUKACJI OBYWATELSKIEJ DO SZKÓŁ

Wprowadzenie do szkół zajęć z obowiązkowej edukacji obywatelskiej jako oddzielnego przedmiotu w angielskich szkołach średnich finansowanego ze środków publicznych – w porównaniu z innymi zachodnimi społeczeństwami – nastąpiło stosunkowo późno, bo dopiero na początku XXI wieku (Hejwosz-Gromkowska, 2019). Wzrost zainteresowania edukacją obywatelską – zwłaszcza tą szkolną – mającą na celu głównie zwiększenie jedności i partycypacji obywatelskiej (jeden naród, brytyjskość, wspólnota wartości, radzenie z narastającą imigracją oraz tendencjami separatystycznymi, np. Szkocji), nastąpiło w 1997 roku, czyli po przejęciu władzy przez Partię Pracy. 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). Zaobserwowano bowiem, podobnie jak w innych krajach zachodnich, znaczny spadek zainteresowania młodych ludzi życiem publicznym, co zostało określone jako „demokratyczny deficyt”. W odpowiedzi na rosnącą alienację młodzieży wobec spraw polityczno-społecznych powołano specjalną grupę pod przewodnictwem profesora Bernarda Cricka, której zadaniem było określenie celów edukacji obywatelskiej oraz wypracowanie takich działań, które miałyby być wprowadzone do środowiska szkolnego i lokalnego.

Na podstawie wniosków, zawartych w przywołanym Raporcie, postanowiono, że od września 2002 roku edukacja obywatelska będzie obowiązkowym

elementem programu nauczania. Stała się ona obowiązkowym, odrębnym przedmiotem (*Citizenship Education*) dla młodzieży w wieku od 11-16 lat (Beck, 2012; Kerr, Smith, Twine, 2008).

W Raporcie Cricka czytamy, między innymi, że celem tych zajęć jest „przywrócenie poczucia wspólnego obywatelstwa łącznie z narodową tożsamością, która będzie uwzględniać pluralizm poszczególnych narodów, kultur, grup etnicznych i religijnych od zawsze tworzących krajobraz Zjednoczonego Królestwa”, a także, że „naszym celem nie jest nic innego, jak zmiana politycznej kultury tego kraju zarówno na szczeblu narodowym, jak i lokalnym: po to, aby ludzie myśleli o sobie w kategoriach aktywnych obywateli, chętnych, gotowych i przygotowanych do podejmowania działalności w życiu publicznym” (*Education for citizenship and teaching democracy in schools*, 1998, s. 7-8). Ponadto autorzy Raportu wskazywali, że celem edukacji obywatelskiej jest zmiana w kulturze politycznej zarówno na poziomie krajowym, jak i lokalnym, oraz sprawienie, aby ludzie zaczęli postrzegać siebie w kategoriach aktywnych obywateli, a zatem takich, którzy posiadają sprawczość i mogą wpływać na kształtowanie życia publicznego. W praktyce jednak – według wytycznych zawartych w Raporcie – edukacja obywatelska miała przede wszystkim na celu zwiększenie uczestnictwa młodzieży w życiu publicznym poprzez poszerzanie wiedzy o społeczeństwie, a także rozwijanie poczucia tożsamości narodowej w ramach brytyjskości (*Britishness*). W tym kontekście Derek Heater (2008) zauważa, że pod względem ideologicznym Raport Cricka stanowi kompromis między orientacją republikańską zorientowaną na obowiązki obywatela względem społeczeństwa i stawiającą dobro publiczne nad prywatne oraz liberalną promującą autonomię, różnorodność i demokrację (Heater, 2008). W ten sposób dokument ten jest wyrazem próby wpisania się w strategię eklektycznej „trzeciej drogi” obranej przez rządy laburzystów.

Punktem wyjścia dla opracowania Narodowego Programu Nauczania dla edukacji obywatelskiej były wnioski płynące z Raportu Cricka. 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”;

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. 12-13).

W kontekście interesującego nas problemu wielokulturowości, 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). Taka orientacja sugeruje stosowanie polityki asymilacyjnej lub integracyjnej. Można zatem zauważyć, iż mimo realizacji lewicowej retoryki praw i obowiązków, Raport ten odwoływał się również do ideologii konserwatywnej, popularnej za czasów Margaret Thatcher. Problem różnorodności społecznej traktowany był w kategoriach potencjalnego problemu, gdyż prowadził do utraty wspólnych wartości (jedności narodowej). Co więcej, owa różnorodność postrzegana była nie jako integralny element obywatelstwa, lecz jako czynnik go ograniczający, bowiem stanowiła źródło potencjalnych napięć społecznych (Kiwan, Kiwan, 2005). Według założeń omawianego Raportu, celem edukacji obywatelskiej byłoby wychowanie przyszłego pokolenia do życia w jednej, dominującej kulturze, przy jednoczesnym respektowaniu kultur mniejszości. W paragrafie 3.16 czytamy: „większość musi respektować, rozumieć i tolerować mniejszość, a mniejszości muszą uczyć się poszanowania dla prawa, zwyczajów i konwencji w takim samym stopniu, jak wymaga się tego od większości” (*Education for citizenship and teaching democracy in schools*, 1998, s. 18). Z tej perspektywy edukacja obywatelska w przywołanym dokumencie stanowi wspólną przestrzeń dla różnych tożsamości etnicznych i religijnych, hołdując holistycznemu, ale homogenicznemu postrzeganiu kultury. Podejście to wspiera istnienie kultury dominującej, postrzegając mniejszości jako zagrożenie dla jedności społecznej. Jest ono charakterystyczne dla Brytyjczyków, gdyż „tolerancja wobec innych wymaga obustronnego zrozumienia i wiedzy. Różnorodność musi jednak wpisywać się w powszechność, czyli we wspólną obywatelską i narodową tożsamość, która wspierana jest przez edukację obywatelską” (Archard, 2003). Optyka ta stoi w opozycji do koncepcji wielokulturowości jako mieszanki kulturowej, w której uznaje się zmienność i wielość tożsamości, a kultura rozumiana jest jako dynamiczny proces, a nie jako stan (Joppke, Lukes, 1999). Z tej perspektywy – według Audrey Osler i Hugh Starkey (2001) – Raport Cricka jest wyrazem sentymentów postkolonialnych postrzegających mniejszości etniczne przez pryzmat kolejnych pokoleń imigrantów, przybyłych głównie

z byłych kolonii afrykańskich, a zatem czarnych, pomijając inne mniejszości narodowe i etniczne, na przykład Walijczyków czy Szkotów. Według przywołanych autorów, w omawianym Raporcie dominują wartości białego człowieka, który postrzega siebie jako bardziej ucywilizowanego i bardziej demokratycznego. Podkreślają oni również, iż kwestie rasizmu, rasy, płci kulturowej, nierówności społecznych, tożsamości zostały pominięte.

Raport Cricka stanowił kamień milowy w implementacji i rozwoju edukacji obywatelskiej w angielskich szkołach. Wytyczne, zawarte w Raporcie, stanowiły podstawę dla Narodowego Programu Nauczania, jednak marginalizował on problematykę mniejszości etnicznych i różnorodności kulturowej, w punkcie centralnym stawiając umacnianie tożsamości narodowej (a ściślej państwowej) rozumianej jako brytyjskość oraz promował zwiększenie wiedzy i partycypacji społecznej młodego pokolenia. Orientacja, przyjęta w Raporcie Cricka, była zorientowana na budowanie jedności społecznej (*social cohesion*), jednak obrana perspektywa koncentrowała się na takim kształtowaniu tożsamości, które zapewniałyby silne poczucie przynależności do państwa, a w mniejszym stopniu do społeczności europejskiej czy globalnej.

## 2. ETAP DRUGI: 2001–2007: ZAMIESZKI ULICZNE I ATAK TERRORYSTYCZNY JAKO PRZYCZYNEK DO ZMIAN

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 ataku bombowego 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 Phillipsa 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 silniej promować poczucie brytyjskości, wspólnych wartości i kultury jako obszar integracji społecznej, kwestionując jednocześnie wielokulturowość jako źródło budowania jedności społecznej.

Warto jednak zauważyć, że na istnienie społecznych napięć i podziałów między mniejszością azjatycką a afrokaraimską w Birmingham zwrócono uwagę już pod koniec lat sześćdziesiątych. Zaobserwowano wtedy, że osoby należące do tych mniejszości są wykluczane społecznie ze względu na ubóstwo i bezrobocie. Ponadto rodzice dzieci w wieku szkolnym nie akceptowali wartości promowanych w brytyjskich szkołach. W konsekwencji owego braku chęci zmiany systemu wartości i odrzucenia brytyjskiego stylu życia dzieci mniejszości nie zintegrowały się z większością społeczeństwa (Gereluk, 2012). Warto w tym miejscu przywołać także wydarzenia z 2001 roku z Bradford. Ponad 50% mieszkańców tej miejscowości stanowili młodzi ludzie przynależący do mniejszości etnicznej i narodowej (drugie pokolenie imigrantów). Według szacunków byli oni przeważnie długotrwale bezrobotni. W konsekwencji źródłem ich niezadowolenia była sytuacja ekonomiczna, a także poczucie społecznej marginalizacji – a nie jak początkowo było to tłumaczone – zbyt słaba integracja ze środowiskiem lokalnym. Innymi słowy, o niezadowoleniu ze swej sytuacji społeczno-ekonomicznej nie decyduje przynależność rasowa lub etniczna, a raczej brak pracy i perspektyw życiowych, co związane jest z pochodzeniem klasowym. Po wydarzeniach w Bradford zaczęto zwracać uwagę na relację między czynnikami materialnymi (a nie tylko kulturowymi) a powstawaniem politycznego ekstremizmu (McGhee, 2008). Przynależność do niższych klas oraz zamieszkiwanie obszarów wykluczonych (m.in. *inner cities*) wzmacnia nierówności społeczne (Cross, 2003), dlatego też na poziomie lokalnym zaczęto wypracowywać nowe strategie integrujące społeczeństwo. Ważną rolę w zakresie budowania spójności społecznej miały odegrać szkoły, jako centra społeczności lokalnej.

W literaturze przedmiotu wskazuje się na niebezpieczeństwo marginalizacji i segregacji tych jednostek, które nie należą do kręgu kultury dominującej. Alveena Malik (2012) utrzymuje, że jeżeli w programach szkolnych będzie się realizować politykę różnicy oraz zwiększy się możliwość społecznego zaangażowania wśród młodych ludzi, wówczas oddali się ryzyko segregacji etnicznej, co w konsekwencji pozwoli na lepszą adaptację „nowych” obywateli, którzy nie będą postrzegani w kategoriach „innego”. Jej zdaniem uzasadnione wydaje się zatem realizowanie takiej polityki oświatowej, która będzie prowadziła do „integracji z różnorodnością”. Kwestie różnorodności były jednak

pomijane w polityce oświatowej Anglii. Budowanie społecznej jedności poprzez kształtowanie wspólnej tożsamości brytyjskiej (*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 zatem z tezą McGhee o „naiwnej wielokulturowości”. Trzeba też podkreślić, że kultura szkolna w Anglii określana bywa jako sprzeczna z ideą demokracji, różnorodności kulturowej i etnicznej, a także z uwzględnianiem stanowiska uczniów i popierania ich aktywnego zaangażowania się (Garratt, Piper, 2008; Ajegbo, Kiwan, Sharma, 2007; Flecknoe, 2002).

W konsekwencji opisanych wyżej wydarzeń, a także krytyki braku elementów różnorodności kulturowej w Narodowym Programie Nauczania edukacji obywatelskiej, powołano kolejny zespół, którego celem miała być reforma podstawy programowej.

### 3. ETAP TRZECI: 2007–2010 RAPORT AJEGBO I RÓŻNORODNOŚĆ KULTUROWA W EDUKACJI OBYWATELSKIEJ

W 2007 roku został wydany Raport *Identity and Diversity: Living Together* (znany jako *Ajegbo Report*), który poszerzył program kształcenia edukacji obywatelskiej o czwarty aspekt – tożsamość i różnorodność. Zaproponowano, aby do Narodowego Programu Kształcenia włączono następujące kwestie:

- 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;
- wielonarodowość Wielkiej Brytanii (Szkoci, Walijczycy, Irlandczycy, Anglicy);
- problemy i natura imigracji;
- wspólnota Narodów (*Commonwealth*) oraz spuścizna Imperium Brytyjskiego;
- Unia Europejska;

– rozszerzenie praw wyborczych (Department for Education and Skills DfES, 2007).

Trzeba zwrócić uwagę, że jednym z celów raportu było wypracowanie nowych rozwiązań z zakresu edukacji obywatelskiej umożliwiających nauczanie o „podstawowych wartościach brytyjskich” (*core British values*) przy jednoczesnym respektowaniu różnorodności kulturowej. Zadaniem edukacji obywatelskiej i historycznej miało być kształtowanie tożsamości brytyjskiej poprzez jej eksplorowanie w różnych kontekstach – historycznym, kulturowym, religijnym (Department for Education and Skills DfES, 2007). Innymi słowy, szkoły stają 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 Ajebo nie łączył różnorodności ze sferą wiedzy i rozumienia, lecz z aktywnym obywatelstwem. Jeden z jego fragmentów brzmi: „musimy rozumieć i doceniać różne kultury i pochodzenie społeczne osób żyjących w Wielkiej Brytanii, jak również konieczne jest zrozumienie, co łączy nas jako aktywnych obywateli przyczyniających się do zmian (Department for Education and Skills DfES, 2007).

Należy również zauważyć, że mimo promocji brytyjskości (*Britishness*) w deklaracjach politycznych, Raport Ajebo 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). Z tej perspektywy, w odróżnieniu od Raportu Cricka, ten odrzucał asymilacyjną funkcję edukacji obywatelskiej.

Chociaż omawiany Raport optymistycznie podchodzi do problematyki obywatelstwa i edukacji, odrzucając na jego rzecz strategię asymilacjonizmu, 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 odzwierciedlali autorzy Raportu, 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). Audrey Osler (2008) zwraca 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. Osler (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 wiele z nich nie zostało rozwiązanych z powodu braku wystarczających funduszy, zbyt dużych klas, braku odpowiedniego przygotowania nauczycieli oraz materiałów dydaktycznych (Kerr i in., 2007).

#### 4. ETAP CZWARTY: 2010 – POLITYKA KONSERWATYSTÓW I SPADEK ZAINTERESOWANIA PROBLEMATYKĄ EDUKACJI OBYWATELSKIEJ

Brytyjczycy częściej wybierają rządy konserwatystów niż laburzystów. Drugie dziesięciolecie XXI wieku wygrali Torysi z Davidem Cameronem na czele.

Kiedy w 2005 roku obejmował on przywództwo w partii, zapowiedział głęboką jej modernizację, której głównym celem było zerwanie z ideą „taczeryzmu”. David Cameron wybrał ponownie coś na wzór „trzeciej drogi”, ale tym razem konserwatywnej. Zerwanie z „taczeryzmem” oznaczało mniejszą orientację rynkową a większą socjalną, ponadto opowiadał się za większą inkluzywnością społeczną, co odróżniało go od innych polityków Partii Konserwatywnej (Dorey, 2007). Po wygranych wyborach w 2010 roku Partia Konserwatywna utworzyła koalicję rządową z liberałami. Zaczęto wówczas realizować tak zwaną ideę wielkiego społeczeństwa (*Big Society*). Po raz kolejny dążono zatem do zwiększenia obywatelskiej partycypacji społecznej, skupiając się na wzmocnieniu społeczności lokalnych i oddolnych działań poprzez uprawnienie obywateli (HM Government, 2010).

W kwestiach różnorodności kulturowej nowy premier wyraził jasne stanowisko, ogłaszając w 2011 roku koniec państwa wielokulturowego, wskazując przy tym, że należy kreować „tożsamość narodową, która jest otwarta na wszystkich” (Wright, Taylor, 2011). Z tej perspektywy prowadzona przez konserwatystów polityka nie skupia się na mniejszości, co jest domeną dyskursu wielokulturowego, lecz na większości. To ważne wystąpienie Davida Camerona na temat wielokulturowości i religii miało miejsce podczas konferencji na temat bezpieczeństwa w Monachium, w którym podkreślił, że młodzi, radykalni muzułmanie nie identyfikują się z wartościami brytyjskimi, gdyż tożsamość brytyjska jest bardzo słaba. Zauważył, że wielokulturowość doprowadziła do segregacji, bowiem każda grupa etniczna, kulturowa i religijna prowadzi oddzielne życie, nie wchodząc w interakcję z innymi (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 itd.) 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 i Manchester). 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.

Działania rządów – zarówno laburzystów, jak i konserwatystów – wskazują na preferencję stosowania praktyk asymilacyjnych, które bywają różnie nazywane (McGhee, 2008; Grosvenor, 1997). Polityka podejrzliwości i wzbudzania strachu wobec „innego”, inwigilacja jednostek przynależących do mniejszości nasiliła się po 11 września 2001 roku i określana jest jako „wojna z terrorem”. Tak zwane działania prewencyjne zostały skierowane głównie na członków społeczności muzułmańskiej, uchodźców szukających azylu, a nawet zagranicznych studentów.

Warto 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. Skupił się on na reformie strukturalnej szkół, dając szkołom większą autonomię oraz zmniejszając rolę samorządów. Ponadto, 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 skupienie 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 wzbudziła 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, 2013). W odróżnieniu od poprzednich reform, ten 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 terrorystyczne<sup>3</sup>. 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). Edukacja obywatelska – zgodnie z polityką konserwatystów

---

<sup>3</sup> *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](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/445977/3799_Revised_Prevent_Duty_Guidance_England_Wales_V2-Interactive.pdf) (dostęp 29.03.2017).

– zmierza w kierunku militarystycznym a nie demokratycznym. Co więcej, aspiracje ministra Gove wskazywałyby, że edukacja obywatelska powinna zostać zastąpiona przez wychowanie moralne<sup>4</sup>.

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 wprowadzenia 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, a jej miejsce zostało zastąpione przez „celebrowanie 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. W związku z ważną datą – setną rocznicą reformy wyborczej

---

<sup>4</sup> Department for Education, *Measures to help schools instil character in pupils announced*, (www.gov.uk) (dostęp 13.04.2021).

z 1918 roku – dzięki której miliony osób uzyskały prawo głosu oraz dwudziestą rocznicą 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, patriotyzmu, różnorodności kulturowej w kontekście budowania spójnego społeczeństwa.

#### PODSUMOWANIE

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*. Nie uwzględniał jednak różnorodności kulturowej w wielokulturowym społeczeństwie. Miał to zmienić Raport Ajegbo, który akcentował wielokulturowość i wielonarodowość w kształceniu przyszłych obywateli. Zmiana rządu w 2010 roku przyniosła zmianę orientacji w sposobie postrzegania edukacji obywatelskiej. W przeciwieństwie do laburzystów, konserwatyści uznawali 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 okres edukacji obywatelskiej w Anglii przypadął 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

- AJEGBO, K., KIWAN, D., SHARMA, S. (2007). *Diversity and citizenship curriculum review*. London: DfES.
- ALEXANDER, C., WEEKS-BERNARD, D. (2017). History lessons: inequality, diversity and the national curriculum. *Race, Ethnicity and Education*, 20 (4), 478-494.
- ARCHARD, D. (2003). Citizenship education and multiculturalism. W: A. Lockyer, B. Crick, J. Anette (red.), *Education for democratic citizenship. Issues of theory and practice*. Aldershot: Ashgate.
- BANKS, J.A., et. al. (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle: University of Washington.
- BANKS, J.A. (2008). Diversity and citizenship education in global times. W: J. Arthur, I. Davies, C. Hahn (red.), *Education for citizenship and democracy*. London: Sage.
- BECK, J. (2012). A brief history of citizenship education in England and Wales. W: J. Arthur, H. Cremin (red.), *Debates in citizenship education*. London–New York: Routledge.
- Blunkett urges citizenship debate, [http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/1703322.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/1703322.stm) (dostęp 19.02.2014).
- BRETT, P. (2007). *Identity and Diversity: Citizenship Education and Looking Forwards from the Ajegbo Report*, <http://www.citized.info/pdf/commarticles/Peter%20Brett%20%20Identity%20and%20Diversity.pdf> (dostęp 21.03.2017).
- CROSS, M. (2003). Racism and racial inequality: the British case in a European context. W: Z. Layton-Henry, C. Wilpert (red.), *Challenging racism in Britain and Germany*. London: Palgrave Macmillan.
- CROZIER, G. (2012). The politics of Education. Challenging Racial Discrimination and Disadvantage in Education in the British Context. W: C. Kassimeris i M. Vryonides (red.), *The Politics of Education. Challenging Multiculturalism*. New York–London: Routledge.
- DAVIES, I., CHONG, E.K.M. (2016). Current challenges for citizenship education in England. *Asian Education and Development Studies*, 5 (1), 20-36.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) (2007). *Curriculum Review: Diversity and citizenship* (Ajegbo Report). DfES: London.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION (DfE) (2014). *National Curriculum* [www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/381754/SECONDARY\\_national\\_curriculum.pdf](http://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381754/SECONDARY_national_curriculum.pdf) (dostęp 26.11.2017).
- DOREY, P. (2007). A New Direction or Another False Dawn? David Cameron and the Crisis of British Conservatism. *British Politics*, 2, 137-166.
- DUDENHOEFER, A.L. (2018). Resisting radicalization: a critical analysis of the UK Prevent Duty. *Journal for the Deradicalization*, 14, 153-191.
- Education for citizenship and teaching democracy in schools*. (1998). Final Report of the Advisory Group of Citizenship: London.
- FIGUEROA, P. (2007). Diversity and citizenship education in England. W: J. Banks (red.), *Diversity and citizenship education: global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- FLECKNOE, M. (2002). Democracy, citizenship and school improvement: What can one school tell us? *School Leadership and Management*, 22 (4), 421-437.

- 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> (dostęp 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-yourclassroom/17137#.Vu6TPeKLRD-](http://www.spikedonline.com/newsite/article/spot-the-little-terrorist-in-yourclassroom/17137#.Vu6TPeKLRD-) (dostęp 29.03.2017).
- GARRATT, D., PIPER, H. (2008). Citizenship education in England and Wales: theoretical critique and practical considerations. *Teachers and Teaching*, 14 (5), 481-496.
- GERELUK, D. (2012). *Education, extremism and terrorism. What should be taught in Citizenship education and why*. London: Continuum.
- GILROY, P. (2004). *After empire: Multiculture or postcolonial melancholia*. London: Routledge.
- GMIEREK, T. (2011). *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*. Kraków: OW Impuls.
- GRILLO, P.R. (2015). Reflections on British Multiculturalism, 1967-2014. W: P.R. Grillo et. al. (red.), *Difference Essays on Transnationalism and Multiculturalism Living with. B and RG Books of Lewes*. Kindle Edition.
- GROSVENOR, I. (1997). *Assimilating identities: Racism and education policy in post 1945 Britain*. London: Lawrence and Wishart.
- HEATER, D. (2008). The history of citizenship education in England. W: J. Arthur, I. Davies (red.), *Citizenship education*, vol. 1. London: Sage.
- HEJWOSZ-GROMKOWSKA, D. (2019). *Edukacja obywatelska we współczesnej Anglii. Studium socjopedagogiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- HM Government (2010). *Building a Stronger Society*, 14.10.2010, <https://www.gov.uk/government/consultations/supporting-a-stronger-civil-society> (dostęp 3.03.2018).
- JOPPKE, C., LUKES, S. (1999). *Multicultural questions*. Oxford: Oxford University Press.
- KERR, D., CLEAVER, E. (2004). *Citizenship education longitudinal study: Literature review – Citizenship education one year on – What does it mean?: Emerging definitions and approaches in the first year of National Curriculum Citizenship in England. Research Report 532*. London: DfES.
- KERR, D. (2013). *National Curriculum Implications for Citizenship London*, Citizenship Foundation, [http://www.citizenshipfoundation.org.uk/lib\\_res\\_pdf/1614.pdf](http://www.citizenshipfoundation.org.uk/lib_res_pdf/1614.pdf) (dostęp 9.12.2017).
- KERR, D. et al. (2007). *Vision vs Pragmatism: Citizenship in the Secondary School Curriculum in England*. London: NFER.
- KERR, D., SMITH, A., TWINE, C. (2008). Citizenship education in the United Kingdom. W: J. Arthur, I. Davies, C. Hahn (red.), *Education for citizenship and democracy*. London: Sage.
- KIWAN, D., KIWAN, N. (2005). Citizenship education: the French and English Experience. W: C. Pole, J. Pilcher, J. Williams (red.), *Young people in transition. Becoming citizens?* London: Palgrave Macmillan.
- KYMLICKA, W. (1996). *Multicultural citizenship: a liberal theory of minority rights*. Oxford: Oxford University Press.
- KYMLICKA, W. (2002). *Contemporary political philosophy. An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- KYMLICKA, W. (2003). Two Dilemmas of Citizenship Education in Pluralist Societies. W: A. Lockyer, B. Crick, J. Annette (red.), *Education for Democratic Citizenship: Issues of Theory and Practice*. Aldershot: Ashgate.

- MALIK, A. (2012). Citizenship education, race and community cohesion. W: J. Arthur, H. Cremin (red.), *Debates in citizenship education*. London–New York: Routledge.
- MATTEI, P., BROEKS, M. (2018). From Multiculturalism to Civic Integration: Citizenship Education and Integration Policies in the Netherlands and England since 2000s. *Ethnicities*, 18 (1), 23-42.
- MCGHEE, D. (2008). *The end of multiculturalism. Terrorism, Integration and Human Rights*. Berkshire: Open University Press.
- MELOSİK, Z. (2007). *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków: OW Impuls.
- MODOOD, T. (2011). Multiculturalism and integration: struggling with confusions. W: H. Mahamdallie (red.), *Defending Multiculturalism: A Guide For The Movement*. London: Bookmarks.
- NIKITOROWICZ, J. (2007). Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- OSLER, A. (2008). Citizenship education and the Ajebo Report: Re-imagining a cosmopolitan nation. *London Review of Education*, 6 (1), 11-25.
- OSLER, A. (2016). Citizenship education, social justice and Brexit. *Research Intelligence*, Summer 2016, 12-14.
- OSLER, A., STARKEY, H. (2001). Citizenship Education and National Identities in France and England: inclusive or exclusive? *Oxford Review of Education*, 27 (2), 287-305.
- OWEN, D. (2013). *Future Identities: Changing Identities in the UK – the next 10 years*. London: Government Office for Science.
- SALES, R. (2010). What is 'Britishness', and is it Important? W: G. Calder, D. Cole, J. Seglow (red.), *Citizenship Acquisition and National Belonging*. London: Palgrave Macmillan.
- SHAIN, F. (2013). Race, nation and education. An overview of British attempts to 'manage diversity since 1950s. *Education Inquiry*, 4 (1), 63-85.
- PATTERSON DILWORTH, P. (2008). Multicultural citizenship education. W: J. Arthur, I. Davies, C. Hahn (red.), *Education for citizenship and democracy*. London: Sage.
- STARKEY, H. (2008). Antiracism. W: J. Arthur, I. Davies, C. Hahn (red.), *Education for citizenship and democracy*. London: Sage.
- STURMAN, L., ROWE, N., SAINSBURY, M., WHEATER, R., KERR, D. (2012). *Citizens in Transition in England: the Longitudinal Cohort at age 19-20*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- THE BRITISH ACADEMY (2017). *English identity and the Governance of England*, <https://www.britac.ac.uk/governing-england-devolution-and-identity> (dostęp 8.06.2018).
- 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, 271-290.
- WHITELEY, P. (2012). *Political participation in Britain: The decline and revival of civic culture*. London: Palgrave Macmillan.
- 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> (dostęp 7.09.2017).

POLITYKA WIELOKULTUROWOŚCI  
A EDUKACJA OBYWATELSKA W ANGLII  
– WYBRANE ASPEKTY SOCJOPEdagogICZNE

STRESZCZENIE

W angielskim dyskursie politycznym wielokrotnie ogłaszano już koniec wielokulturowości jako idei łączącej więzy społeczne. W niniejszym artykule podjęto próbę analizy dyskursu debaty publicznej wokół problematyki wielokulturowości w Anglii oraz implikacji dla edukacji obywatelskiej. W artykule zostały przedstawione – po pierwsze – założenia edukacji obywatelskiej w kontekście budowania spójnego społeczeństwa w ramach kategorii *Britishness*, co było fundamentem działań laburzystów po 1997 roku. Po drugie ukazana została koncepcja idei *Big Society* w kontekście wielokulturowości, zaproponowanej przez Torysów po przejęciu władzy w 2010 roku. Ponadto podjęto próbę znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy istotnie nastąpił koniec polityki wielokulturowości, czy też przybrała ona inną formę i jakie znaczenie ma ona dla przyszłości edukacji obywatelskiej.

**Słowa kluczowe:** edukacja obywatelska; wielokulturowość; Anglia.

MULTICULTURAL POLICY VERSUS CIVIC EDUCATION IN ENGLAND:  
SELECTED SOCIO-PEDAGOGICAL ASPECTS

SUMMARY

In the English political discourse the end of multiculturalism has been announced many times. The aim of the paper is to analyse the discourse of public debate on multiculturalism in England as well as the implications for citizenship education. The paper focuses on the foundations of citizenship education in the context of social cohesion and *Britishness* under the Labour Party government. It also provides the analysis of the policy toward citizenship education and multiculturalism under the Tories. Moreover, the author of the paper also tries to find the answer to the question whether there is the end of multicultural policy or this phenomena has been transformed and what is the future of citizenship education.

**Keywords:** citizenship education; multiculturalism; England.