


Joanna Miksa

 <https://orcid.org/0000-0002-3517-7856>

Uniwersytet Łódzki

joanna.miksa@filhist.uni.lodz.pl

PRZEDMIOT OBYWATELSTWO (*CITIZENSHIP*) JAKO FORMA EDUKACJI ETYCZNEJ W WIELKIEJ BRYTANII

Streszczenie

W artykule przedstawiam genezę wprowadzenia w 2002 roku do brytyjskich szkół sektora państwowego przedmiotu obywatelstwo (*Citizenship*), omawiam jego założenia oraz prezentuję tłumaczenie jego sylabusu. Klasyfikuję przy tym ten przedmiot jako formę edukacji etycznej. W liberalnej tradycji angielskiej państwo unikało wpływania na rozstrzygnięcia aksjologiczne w obszarze wychowania, stąd wykazanie inicjatywy w sferze edukacji etycznej jest faktem znaczącym. W pierwszej części artykułu, odwołując się do historii państwowego szkolnictwa w Wielkiej Brytanii, rekonstruję kontekst historyczny, w którym sytuuję wprowadzenie przedmiotu obywatelstwo i wskazuję na czynniki, które doprowadziły do przełamania powściągliwości państwa w tej kwestii. W części drugiej wskazuję na bezpośrednie okoliczności wprowadzenia nowego przedmiotu przez brytyjską Partię Pracy. W części trzeciej analizuję teoretyczne podstawy programu przedmiotu obywatelstwo, które zostały przedstawione w dokumencie znanym jako „Raport Cricka”, opublikowanym w 1998 roku. Moim celem jest pokazanie, że edukacja obywatelska jest wartym rozważenia wariantem edukacji etycznej, a casus angielski może stanowić okazję do przyjrzenia się wyzwaniom, ograniczeniom i możliwościom, jakie wiążą się z wdrażaniem tego rodzaju edukacji.

Słowa kluczowe:

edukacja etyczna, edukacja obywatelska, obywatelstwo, Raport Cricka

WPROWADZENIE

W 2002 roku labourzystowski rząd Wielkiej Brytanii, na czele którego stał Tony Blair, podjął decyzję o wprowadzeniu do szkolnego programu nauczania przedmiotu obywatelstwo (*Citizenship*). W moim artykule chcę pokazać, że przedmiot ten stanowi jedną z możliwych form edukacji etycznej. W tym celu przedstawię analizę ogłoszonego w 1998 roku dokumentu zwanego „Raportem Cricka”, który jest wynikiem prac powołanej w tymże roku Grupy Doradczej



ds. Obywatelstwa (*Advisory Group on Citizenship*), na czele której stanął uznany politolog sir Bernard Crick. W dokumencie tym znajduje się lista powodów, dla których warto wprowadzić przedmiot obywatelstwo do szkół, sugestie dotyczące możliwych treści kształcenia, a także pewne deklaracje dotyczące natury polityki oraz definicja obywatelstwa przyjęta jako punkt wyjścia w pracy nad kształtem całego przedmiotu. Ważną część „Raportu Cricka” stanowią odwołania do klasycznego, a konkretnie arystotelejskiego rozumienia polityki jako dziedziny refleksji oraz pewnego wymiaru działania opisywalnego za pomocą pojęć zaczerpniętych z etyki jako filozofii praktycznej. Ponadto cała inicjatywa zmierzająca do wprowadzenia nowego przedmiotu do szkół wynika z przekonania, że demokracja jako pewna forma rządów nie może istnieć w próżni aksjologicznej, a w szczególności nie może funkcjonować bez obywateli gotowych bronić wartości, na których wspiera się ta forma rządów. Jednym z zadań stojących przed mną w tym artykule, który realizować będę w części poświęconej analizie wizji obywatelstwa w „Raporcie Cricka” będzie zrekonstruowanie porządku wartości, który według pomysłodawców nowego przedmiotu jest fundamentalny dla demokracji i których upowszechniania można oczekiwać od szkół.

Powoływanie się na porządek wartości, na którym wspiera się demokracja stanowi w zamierzeniu uniwersalnie ważnym wymiarze przedmiotu obywatelstwo. Decyzja o jego powołaniu do życia została jednak podjęta przez polityków Partii Pracy w określonym momencie historycznym i wynikała z szerszych założeń programowych realizowanych przez tę partię od lat 90. XX wieku. Na program obywatelstwa jako przedmiotu realizowanego w szkołach składają się więc także wybory wynikające z określonego kontekstu politycznego. W połowie lat 90. XX w. Partia Pracy przeszła dość poważną ewolucję programową, co między innymi sprawiło, że w 1997 roku wygrała wybory po 18 latach spędzonych w opozycji. W moim artykule przedstawię zarys zmian w systemie edukacji wprowadzonych przez konserwatywny rząd Margaret Thatcher i pokażę, w jaki sposób wprowadzenie przedmiotu obywatelstwo można interpretować jako wyraz ewolucji politycznej Wielkiej Brytanii na przełomie wieków. Ten aspekt obywatelstwa jako edukacji etycznej wydaje mi się szczególnie ciekawy, ponieważ wywołuje najwięcej kontrowersji w dyskusjach dotyczących etyki w szkole.

Sfera aksjologiczna, stanowiąca część wychowania, budzi oczywiście obawy o zagrożenie indoktrynacją ze strony państwa czy też partii sprawujących władzę w danym momencie oraz wywołuje lęk o wkroczenie państwa w obszar zarezerwowany dla rodziców. Jest interesujące, że przedmiot obywatelstwo nie wywołał kontrowersji ani sprzeciwów, a zakres treści programowych nie budzi poważniejszych zastrzeżeń pomimo faktu, że sam proces wprowadzania nowego przedmiotu był zainicjowany przez polityków. Postaram się udzielić częściowej choćby odpowiedzi na pytanie, dlaczego w przypadku Wielkiej Brytanii udało

się wprowadzić edukację obywatelską, która dotyczy sfery wartości i jest formą edukacji etycznej, przy aprobacie opinii publicznej. Odpowiedź na to pytanie przyniesie po części uwzględnienie wybranych elementów historycznej ewolucji brytyjskiego systemu oświaty, w ramach którego, ze względu na silną tradycję liberalną, decydowanie o wartościach, w jakich wychowywano dzieci pozostawiano przede wszystkim rodzinie. Wykazanie inicjatywy przez państwo w tym zakresie jest faktem bezprecedensowym i zrozumienie tego faktu wymaga sięgnięcia do historycznych korzeni szkolnictwa brytyjskiego.

Układ artykułu będzie inny niż kolejność, w jakiej wymieniłam najważniejsze zagadnienia, które chcę omówić w tym tekście. W pierwszej kolejności podam najważniejsze informacje dotyczące funkcjonowania obywatelstwa w systemie szkolnictwa Wielkiej Brytanii, a następnie przedstawię te elementy historycznego rozwoju brytyjskich szkół, które są istotne dla zrozumienia przyjętego w 2002 roku kształtu przedmiotu obywatelstwo. Następnie przedstawię zmiany w szkolnictwie wprowadzone w 1988 roku przez konserwatywny rząd Margaret Thatcher. W trzeciej części przedstawię analizę teoretycznych podstaw obywatelstwa zawartych w „Raporcie Cricka” oraz zaprezentuję tłumaczenie sylabusu przewidzianego dla tego przedmiotu. W podsumowaniu artykułu skomentuję krótko sytuację przedmiotu obywatelstwo po ponad dwóch dekadach jego istnienie w brytyjskich szkołach oraz wskażę, w jaki sposób istnienie tego przedmiotu może być inspirujące dla polskich dyskusji na temat nauczania etyki. Przedmiot etyka istnieje w Polsce od trzydziestu lat, w miarę upływu czasu jego popularność rosła, lecz aż do 2018 roku podstawa programowa dla tego przedmiotu była dość zdawkowa, a liczba opublikowanych przez trzy dekady podręczników bardziej niż skromna. Debata nad kształtem edukacji etycznej jest nadal otwarta, a jedną z dróg jej wzbogacenia może być rozpatrzenie doświadczeń innych krajów w tym obszarze. Edukacja obywatelska jest nieoczywistym wariantem edukacji etycznej, ale może być źródłem inspiracji w momencie wyboru treści kształcenia wartych choćby częściowego uwzględnienia w nauczaniu etyki.

PRZEDMIOT OBYWATELSTWO W SZKOŁACH BRYTYJSKICH

Przedmiot obywatelstwo od 2002 roku funkcjonuje w brytyjskich szkołach państwowych jako obowiązkowy element Krajowych Ram Nauczania (*National Curriculum*) dla uczniów między 11. a 16. rokiem życia oraz jako przedmiot zalecany dla uczniów między 5. a 11. rokiem życia. Nie jest on obowiązkowy w szkołach prywatnych, chociaż zachęca się do jego wprowadzania także w tego rodzaju instytucjach. Nie jest też obowiązkowy we wszystkich szkołach brytyjskich, ponieważ w latach 90. szkoły podlegają różnym przepisom w zależności od statusu prawnego podmiotu zarządzającego szkołą. W zależności od sposobu

finansowania część szkół, które mają status wolnej szkoły (*free school*) lub akademii (*academy*) może skorzystać z prawa do zaproponowania programu nauczania innego niż ten zaproponowany w ramach Krajowych Ram Nauczania, choć jednocześnie podlega ocenie w zgodzie ze standardami wynikającymi z zapisów określonych w tym dokumencie (zob. Roberts i Danechi, 2019). W kontekście tego artykułu jest to o tyle ważne, że ustalenie ilu uczniów faktycznie uczestniczy w zajęciach z obywatelstwa na różnych poziomach kształcenia jest możliwe tylko po uwzględnieniu danych Ministerstwa Edukacji z poszczególnych lat (zob. Jerome et al., 2022, s. 9–10). W 2014 roku przyjęty został sylabus dla obywatelstwa w wersji, która istnieje do dziś i tłumaczenie tej wersji załączam na końcu tekstu. Dokument ten jest niestety krótki, ponieważ ustalenie szczegółowego programu nauczania jest zadaniem każdej ze szkół.

HISTORIA SZKOLNICTWA BRYTYJSKIEGO A WPROWADZENIE EDUKACJI OBYWATELSKIEJ DO SZKÓŁ

Moim celem w tej części artykułu jest zwrócenie uwagi na te elementy historii edukacji publicznej w Wielkiej Brytanii, które pozwalają zrozumieć kontekst wprowadzenia przedmiotu obywatelstwo w 2002 roku. Uwagę należy zwrócić przede wszystkim na niechęć do wprowadzania elementów edukacji etycznej do szkolnictwa publicznego, motywowaną obawami przed oskarżeniem o próbę indoktrynacji. W pierwszej kolejności należy zwrócić uwagę na fakt, że Wielka Brytania jest krajem o wyjątkowo silnej tradycji szkolnictwa prywatnego. Dokonywanie wyborów aksjologicznych określających proces wychowawczy jest traktowane w tradycji liberalnej jako uprawnienie rodziny. Przyjmuje się też, że opłacana z prywatnych pieniędzy i wybierana przez rodziców ucznia szkoła realizuje cele wychowawcze bez ingerencji państwa. Szkolnictwo publiczne natomiast rozwinęło się ze szkół przykościelnych prowadzonych przede wszystkim przez Kościół anglikański. Etyczny wymiar wychowania w sposób naturalny pozostawał w ten sposób w gestii Kościoła Anglikańskiego oraz w dużo mniejszej mierze, Kościoła katolickiego. Należy pamiętać, że Kościół anglikański jest kościołem państwowym, a jego głową jest król lub królowa. Wobec przynajmniej nominalnej powszechnej przynależności większości obywateli Zjednoczonego Królestwa do Kościoła Anglikańskiego państwo nie miało motywacji do zastanawiania się nad aksjologicznym wymiarem procesu wychowawczego, ponieważ do połowy XX wieku problem edukacji etycznej rozwiązywały lekcje religii pojmowane jako katechizacja, a więc nauczanie adresowane do wiernych.

Tradycyjnie organizacja szkolnictwa angielskiego na każdym poziomie pozostawała w gestii instytucji kościelnych (przede wszystkim Kościoła

Anglikańskiego) oraz osób prywatnych. Było ono dostępne przede wszystkim dla osób posiadających jakikolwiek majątek czy też własność. Od okresu Reformacji i początków kapitalizmu bogate mieszczaństwo zaczęło jednak organizować własny system szkół dla swoich dzieci, uniezależniając się od instytucji Kościoła, zarówno anglikańskiego jak katolickiego (Suwalska, 2017, s. 54–55). W ten sposób zaczęło powstawać szkolnictwo prywatne i upowszechniać przekonanie, że wychowanie jest obowiązkiem, ale też obszarem wolności rodziny. Rozwój szkolnictwa prywatnego niezależnie od związków wyznaniowych jest istotny w kontekście edukacji obywatelskiej, ponieważ pozwala zrozumieć, dlaczego w Wielkiej Brytanii państwo z taką ostrożnością odnosiło się do akcentowania swojej obecności w obszarze wychowania.

Współczesne powszechne szkolnictwo angielskie zaczęło powstawać wraz z postęпами rewolucji przemysłowej, która doprowadziło do znacznego wzrostu ludności, ale też zwiększyła znacznie liczbę mieszkańców miast, w szczególności tych najbiedniejszych (Gillard, 2018, rozdział 5). W 1802 roku przyjęto Ustawę o zdrowiu i moralności terminatorów, czyli uczniów odbywających naukę zawodu u majstra (*Health and Morals of Apprentices Act 1802*), która to ustawa nakładała na pracodawców między innymi obowiązek nauczania przyjmowanych nieletnich pracowników sztuki czytania, pisania i podstaw arytmetyki (*three R's: reading, writing and 'rythmetics*) w ciągu pierwszych czterech z siedmiu lat terminowania. Zakładano, że na ten cel będzie się przeznaczać trzy pierwsze godziny z dwunastogodzinnego dnia pracy (zob. Gillard, 2018, rozdział 5).

Potrzebę edukacji biednych uświadomił klasom rządzącym także proces postępującej demokratyzacji, którego pierwszym etapem była zmiana prawa wyborczego przeprowadzona w 1832 roku. Prawo głosu uzyskało wtedy milion nowych wyborców. Powstanie powszechnego systemu szkolnictwa dla chłopców ze wszystkich klas społecznych nastąpiło w 1870 roku, po zwycięstwie Prus w wojnie z Francją. Militarna i przemysłowa potęga Prus z pewnością w dużej mierze była zasługą rozwiniętego systemu szkolnictwa gwarantowanego przez państwo. 9 sierpnia 1870 roku została przyjęta Ustawa o szkolnictwie powszechnym (*Elementary Education Act*), zwana czasami „ustawą Forstera” (*Forster Act*) od nazwiska posła Williama Forstera, który był autorem projektu. Ustawa, której obowiązywanie ograniczało się do terytorium Anglii i Walii, wprowadzała wymóg zwiększenia liczby szkół publicznych dla dzieci od 5 do 13 roku życia i poddanie ich jednolitej formie kontroli. Szkoły były płatne, ale miały obowiązek zapewnić edukację także tym dzieciom, których rodzice byli zbyt biedni by opłacić chesne (Gillard, 2018, rozdział 6). Ustawa oznaczała też w praktyce ograniczenie roli Kościoła anglikańskiego i innych kościołów, ponieważ w sytuacji, kiedy parafia nie mogła stworzyć i utrzymać nowej szkoły obowiązek ten przejmowało państwo. Wprowadzenie ustawy z 1870 roku oznaczało zatem pewien spadek liczby szkół parafialnych na rzecz

szkół prowadzonych przez rady wybierane przez społeczność lokalną do prowadzenia szkoły w imieniu lokalnej administracji (*board schools*). Owo istnienie ciał kolegialnych zrzeszających przedstawicieli zarządu szkoły i nauczycieli, rodziców i władz lokalnych jest do dziś wyjątkowo ważnym elementem życia szkół brytyjskich.

W 1880 roku przyjęto kolejną Ustawę o szkolnictwie powszechnym (*1880 Elementary Education Act*), której przyjęcie oznaczało wprowadzenie obowiązku edukacyjnego. Kolejną ważną zmianę wprowadzono za pomocą Ustawy oświatowej z 1902 roku, zwanej też „ustawą Balfoura” (*1902 Education Act, The Balfour Act*). Na mocy ustawy z 1902 roku ujednociono system zarządzania szkołami, rozwiązano rady szkolne, a szkoły prowadzone przez kościoły poddano kontroli nowych instytucji o nazwie „lokalne władze szkolne” (*Local Education Authorities, LAE's*). Instytucja ta miała kontrolę nad świeckimi treściami nauczania, a jeśli dany kościół chciał prowadzić edukację religijną, musiał płacić za utrzymanie budynków szkoły (zob. Gillard, 2018, rozdział 6). W tym miejscu warto podkreśli rolę lokalnych władz szkolnych, czyli LAE. Aż do reformy rządu Margaret Thatcher z roku 1988 ciała te pozwalały przedstawicielom społeczności lokalnych odgrywać ogromną rolę w zarządzaniu szkołą, wpływając także na kształt szkolnego programu nauczania i wpływając na wybór metod wychowawczych.

Podwaliny współczesnego systemu szkół w Wielkiej Brytanii został stworzony wraz z przyjęciem w 1944 roku nowej Ustawy o prawie oświatowym (*Education Act 1944*), zwanej „ustawą Butlera” (*Butler Act*). Po pierwsze wprowadzono istniejący do dziś podział podstawowe, nauka w których miała trwać do jedenastego roku życia, oraz szkoły średnie (Gillard, 2018, rozdział 6). Powołano do życia Ministerstwo Edukacji w miejsce Rady Edukacji (*Board of Education*), by podnieść prestiż systemu szkolnictwa Państwo zwiększyło zakres kontroli nad szkołami prowadzonymi dotąd przez kościoły – w zależności od zasobów szkoły mogła dostać status szkoły wspomaganej (*aided*) lub kontrolowanej (*controlled*) przez państwo. W tym drugim przypadku państwo przejmowało kontrolę nad szkołą i jej programem nauczania. Zmienił się też status edukacji religijnej – w szkołach utrzymywanych przez państwo w obrębie każdego hrabstwa związku wyznaniowe – poza Kościołem katolickim – ustalały wspólny sylabus dla wychowania religijnego. Wychowanie religijne stało się jedynym przedmiotem obowiązkowym w każdej szkole. Ponadto wprowadzono także obowiązek codziennej modlitwy, która do tej pory była opcjonalna (zob. Seaman, 1993, s. 450–451).

Na koniec należy wspomnieć o podziale szkół średnich na trzy rodzaje, w których nauka miała trwać do szesnastego roku życia. Po jedenastym roku życia wszystkie dzieci kończące szkołę podstawową podchodziły do egzaminu, którego wynik decydował o kierunku dalszej edukacji. Po egzaminie można było iść do liceum ogólnokształcącego, szkoły o profilu technicznym

lub do szkoły zawodowej. W 1965 roku Labourzystowski rząd Harolda Wilsona wprowadziła Zarządzenie 10/65 (*Circular 10/65*). Na jego pomocy ujednociono bezpłatne państwowe szkoły średnie w szkoły jednego rodzaju, bez egzaminu wstępnego (*comprehensive schools*) – w odróżnieniu od tzw. „grammar schools”, gdzie płaci się czesne i obowiązują egzaminy wstępne. W 1973 roku podniesiono wiek obowiązkowej nauki do szesnastego roku życia, co było oczywistą zmianą wynikającą z faktu, że wszystkie dzieci były już *de facto* objęte nauczaniem ponadpodstawowym. Ten podział na etapy nauczania obowiązuje do dziś, stąd w uproszczeniu można dodać odnosząc się do tego podstawowego schematu, że obywatelstwo jako przedmiot jest zalecane dla dzieci szkół podstawowych i obowiązkowe dla finansowanych przez państwo szkół średnich.

Po wymienieniu tych podstawowych etapów rozwoju szkolnictwa Wielkiej Brytanii można powtórzyć opinię, że państwo w dość ostrożny sposób angażowało się w wychowanie i unikało rozstrzygnięć aksjologicznych w tym obszarze, pozostawiając tę sferę w gestii rodziny lub związków wyznaniowych. W momencie wprowadzenia ustawy oświatowej w 1944 roku obecność edukacji religijnej w duchu chrześcijańskim w szkołach państwowych było na tyle naturalne, że uczestnictwo w codziennej modlitwie nie wzbudzało kontrowersji. Ze względu na różnice programowe wynikające z autonomii szkół i braku obowiązkowych, narzucanych przez Ministerstwo Edukacji programów nauczania, wspólna obowiązkowa modlitwa była w zasadzie jedynym elementem szkolnej edukacji o którym można było powiedzieć, że jest wspólny wszystkim brytyjskim uczniom. Sytuacja ta zaczęła się zmieniać po II Wojnie Światowej. Wraz z procesem dekolonizacji od lat 60. XX w. na Wyspy Brytyjskie zaczęła napływać ludność zróżnicowana etnicznie i wyznaniowo, często wyznająca islam. Z drugiej strony ludność brytyjska, podobnie jak inne społeczeństwa europejskie, uległa procesowi określonemu przez socjologa Thomasa Luckmanna jako prywatyzacja religii, czyli oderwanie zjawiska wiary od uczestnictwa w zorganizowanych przez kościoły różnego rodzaju formach kultu. Jak podkreśla Luckmann, nie oznacza to, że religia zanika, ale religijność przestaje być urzeczywistniania czy przeżywana w ramach zapewnianych tradycyjnie przez kościoły różnych wyznań (1996, s. 134–144). Pojawiła się też rosnąca grupa osób deklarujących się indyferentyzm religijny. Wobec zachodzenia powyższych zmian zajęcia pomyślane jako katechizacja w szkołach państwowych zaczęły tracić rację bytu. W tej sytuacji interesującym zjawiskiem, choć trudnym do uchwycenia, jeśli chodzi o jego zasięg i skutki były podejmowane w latach 70. XX w. inicjatywy czy też raczej namysł przedstawicieli nauk społecznych, w szczególności pedagogów i socjologów na temat możliwości wprowadzenia edukacji opartej na ustaleniach współczesnej socjologii i psychologii społecznej do szkół. Temat ten wykracza poza ramy przyjęte w niniejszym tekście, warto jednak zasygnalizować istnienie

zainteresowania świata akademickiego dla tego rodzaju pomysłów skoncentrowanych wobec możliwości świadomej pracy nad kompetencjami społecznymi w edukacji szkolnej (Arthur i Davison, 2011, s. 12).

SZKOLNICTWO W CZASACH RZĄDÓW TORYSÓW W LATACH 1979–1996

Czasy niemal dwóch dekad nieprzerwanych rządów konserwatystów, a zwłaszcza czasy, w których na czele rządu stała premier Margaret Thatcher, miały ogromne znaczenie z punktu widzenia późniejszej inicjatywy wprowadzenia do szkół przedmiotu obywatelstwo. W 1988 roku, niejako na półmetku rządów torysów, została przyjęta nowa Ustawa o prawie oświatowym (*1988 Education Reform Act*), zwana czasami także „ustawą Bakera” (*Baker Act*). Zacznę od krótkiej prezentacji ustawy Bakera, by wyjaśnić następnie w jaki sposób jest ona istotna z punktu widzenia historii wprowadzenia i samego kształtu przedmiotu obywatelstwo. Przed jej przyjęciem rady (LAE) poszczególnych szkół miały stosunkowo dużą swobodę w określaniu jakich przedmiotów będzie się w nich uczyć i jakie treści kształcenia złożą się na szczegółowy program każdego z przedmiotów. Reforma nauczania z 1988 roku wprowadziła Krajowe Ramy Kształcenia (*National Curriculum*), na które składały się wskazania dotyczące edukacji religijnej i właściwe ramy kształcenia. Tekst został zredagowany przy użyciu następujących pojęć: wiedza, umiejętności i rozumienie (zob. Gillard, 2018, rozdział 15). W dokumencie ustalono cztery etapy edukacji dla różnych grup wiekowych – było to ważne ze względu na system testów organizowanych po każdym etapie edukacyjnym. Wynik tych testów nabrał ogromnego znaczenia jako sposób mierzenia wyników poszczególnych szkół, rząd Margaret Thatcher postanowił bowiem wprowadzić zasady rynkowe do szkolnictwa i uzależnić wielkość dotacji od jakości kształcenia, a dokładniej od wyników zestandaryzowanych testów. System edukacji miał działać na podobieństwo rynku rządzonego przez zasadę wolnej konkurencji, lepsze szkoły miały walczyć o uczniów jak o klientów w celu pozyskania większej ich liczby. Niewielkim zaskoczeniem jest fakt, że skutkiem reformy po latach okazało się być niedofinansowanie szkół z biedniejszych dzielnic, zwłaszcza emigranckich, których złe wyniki w zestandaryzowanych testach nie wynikały z jakości pracy nauczycieli ani nawet uczniów, a zależały od kapitału kulturowego wyniesionego przez uczniów z domu (zob. tamże).

W erze Margaret Thatcher konserwatyści dokonali opisu systemu szkolnictwa posługując się pojęciami zaczerpniętymi z ekonomii, za pomocą których analizowano gospodarke. Innymi słowy przyjęto, że edukacja nie ma autonomicznego statusu i można ją zarządzać w taki sam sposób, w jaki zarządza się innymi sektorami gospodarki, na przykład traktując nakłady na edukację jako

inwestycję, która powinna przełożyć się na mierzalne efekty, traktowane jako pewien produkt. Polska badaczka Arleta Suwalska zwraca uwagę, że w odczuciu części społeczeństwa reformy Margaret Thatcher oznaczały powrót do myślenia o szkolnictwie w duchu dziewiętnastowiecznym, gdzie edukacja sprowadza się do nabycia podstawowych umiejętności, dzięki którym można stać się siłą roboczą przydatną na rynku pracy (Suwalska, 2017, s. 101–102). Podstawowymi słowami, które oddają ducha wprowadzonych zmian stała się wolność wyboru i konkurencyjność, czyli wartości w myśleniu neoliberalnym kluczowe dla gospodarki. W ujęciu tym rodzice, a pewnym sensie także uczniowie traktowani są jak konsumenci czy też klienci wybierający pewien produkt, czyli szkoły uczące na pewnym poziomie (zob. Dorey, 2014, s. 111). Ponadto za istotny skutek rządów torysów w czasach Żelaznej Damy należy uznać rosnącą centralizację w zarządzaniu wieloma sektorami społeczeństwa, polegającą na wzroście wpływu rządu i osłabieniu znaczenia stowarzyszeń i organizacji obywatelskich, co może wydawać się paradoksem biorąc pod uwagę tradycyjną filozofię konserwatystów, którzy upatrywali w aktywności obywateli i ich zdolności do organizowania się zabezpieczenia przed arbitralnością władzy centralnej (zob. Kavanagh, 1990, s. 284–287).

Badacz edukacji z Uniwersytetu w Cardiff, Peter Dorey wskazuje, że jednym z powodów wprowadzenia reformy edukacji w 1988 roku była chęć ograniczenia wpływów LAE na szkoły właśnie, którą należy rozumieć jako chęć ograniczenia autonomii lokalnej w zarządzaniu szkołami. Po dojściu torysów do władzy w 1979 roku LAE stały się obszarem, w którym politycy lokalni mogli brać udział w zarządzaniu szkołami. Politycy pochodzący z opozycyjnej w tym czasie Partii Pracy brali udział w opracowywaniu programu nauczania dla konkretnych szkół i dokładali przy tym starań, by wprowadzać treści programowe promujące walkę z rasizmem, homofobią i dyskryminacją ze względu na płeć. W reakcji na tę sytuację torysi uznali, że rozwiązaniem będzie ograniczenie zadań szkoły do przekazywania wiedzy z obszaru tradycyjnie definiowanych dyscyplin akademickich i mierzenie efektów nauczania za pomocą zestandaryzowanych testów (zob. Dorey, 2014, s. 111–112). Za sprawą reformy z 1988 roku w ocenie pedagogów Arthura i Davisona położono kres wysiłkom wprowadzania do szkół elementów edukacji opartej na osiągnięciach nauk społecznych, jakie podejmowano od połowy lat 70. Sensem nauczania stało się przekazywanie treści kształcenia z tradycyjnie pojmowanych dyscyplin akademickich. Zagadnienia dotyczące wychowania do życia w społeczeństwie nie zniknęły co prawda zupełnie ze szkół, ale straciły na znaczeniu (zob. Arthur i Davison, 2010, s. 12–13).

WPROWADZENIE OBYWATELSTWA A POLITYKA EDUKACYJNA PARTII PRACY

Edukacja stała się ważną częścią programu Partii Pracy. Zaraz po wyborach z 1997 roku Labourzystowski rząd Tony'ego Blaira rozpoczął debatę na temat edukacji, kładąc szczególny nacisk na wychowawczą funkcję szkoły. Jeszcze w 1997 roku ogłoszono raport zatytułowany „Biała księga. O najwyższe standardy w szkolnictwie” (*White Paper: Excellence in Schools*, 1998). W dokumencie zawarto ocenę ówczesnego stanu szkolnictwa i zakresiono plany zmian. W trakcie kampanii przed wyborami z 1996 roku, które dały Partii Pracy wygraną po 18 latach spędzonych w opozycji edukacja była jednym z ważnych motywów kampanii wyborczej – jednym z jej ważniejszych haseł było wyrównanie szans edukacyjnych (Gould, 1998, s. 210). W Białej Księdze ogłoszono także plan wprowadzenia edukacji obywatelskiej. W ocenie labourzystów bowiem czasy rządów konserwatystów, szczególnie w czasach, kiedy premierem była Margaret Thatcher, doprowadziły do atomizacji społecznej, zaniku ducha obywatelskiego i spadku szans biedniejszych grup ludności na dobrą edukację. Poza podkreślanie roli wykształcenia i równych szans w dostępie do niego we współczesnym społeczeństwie, pada deklaracja zwiększenia wychowawczej roli szkoły.

W pierwszej części raportu stwierdza się, że „Szkoła jest na równi z rodziną odpowiedzialna za dopilnowanie, by dzieci i młodzież uczyły się szacunku zarówno wobec siebie, jak i wobec innych. Dzieci i młodzież powinny doceniać i rozumieć kodeks moralny, na którym wspiera się cywilizowane społeczeństwo oraz szanować kulturę, z której wywodzą się inni. Powinni także rozwinąć siłę charakteru oraz stosunek do życia i pracy oparty na wartościach takich jak odpowiedzialność, determinacja, troska o innych i szczodrość, co pozwoli im na stanie się obywatelami dobrze funkcjonującego społeczeństwa demokratycznego” (*White Paper: Excellence in Schools*, 1998). W tekście dokumentu pada stwierdzenie, że edukacja ma dla rządu pierwszorzędne znaczenie, co jest odpowiedzią na smutne doświadczenia XIX wieku, w trakcie którego brytyjski system edukacji publicznej rozwijał się stosunkowo wolno w porównaniu z systemami szkolnictwa Francji i Niemiec, a to z powodu zbyt małej troski o edukację mniej zamożnych warstw społeczeństwa. Według deklaracji labourzystów miało się to zmienić: „Naszą pierwszą troską będzie dbałość o to, by edukacja była zawsze na pierwszym miejscu. Premier oświadczył jasno, że edukacja będzie naszym najważniejszym celem” (tamże), a za zasadę numer dwa uznaje się deklarację wprowadzenia takich zmian, które będą korzystne dla jak największej liczby osób, a nie tylko dla nielicznych – w domyśle: uprzywilejowanych (zob. tamże). W istocie właściwe cały dokument jest zbiorem propozycji wyrównania standardów w biedniejszych

szkołach oraz pomocy uczniom w trudnej sytuacji, między innymi po to, żeby zmniejszyć liczbę uczniów kończących edukację przedwcześnie.

W ocenie Arthura i Davisona program i późniejszą politykę edukacyjną rządu labourzystów można zakwalifikować jako wyraz myślenia w kategoriach komunitaryzmu w tym sensie, że centralną rolę w projekcie edukacyjnej Partii Pracy odgrywa pojęcie dobra społecznego. Rezygnuje się natomiast z myślenia w kategoriach egoistycznie pojmowanego interesu jednostki, co było właściwe czasom Margaret Thatcher. W ramach projektu edukacyjnego labourzystów uważa się, że nie tylko edukacja szkolna, ale także aktywne uczestnictwo w życiu innych sektorów życia społecznego pełni funkcję wychowawczą. Z tego powodu uważa się, że aktywne uczestniczenie w życiu społeczności jest najlepszą formą urzeczywistniania ducha demokracji (Arthur i Davison, 2011, s. 15–16).

POJĘCIE OBYWATELSTWA W „RAPORCIE CRICKA”

Przed omówieniem rozumienia w „Raporcie Cricka” pojęcia obywatelstwa jako pewnej instytucji oraz zadań przewidzianych dla planowanego przedmiotu, należy skomentować kwestię jego autorstwa. W skład grupy pracującej nad tekstem rekomendacji dotyczącej edukacji obywatelskiej w szkole wchodziło poza samym przewodniczącym 15 osób, które reprezentowały Kościół Anglikański, wybrane instytucje publiczne oraz centra edukacyjne i organizacje zajmujące się edukacją. Wśród tych organizacji niezmiernie ważne zajmuje grupa ekspertów DEMOS. DEMOS jest ponadpartyjną grupą ekspercką powstałą w 1993 roku, a więc zaledwie 5 lat przed powołaniem do życia grupy doradczej, na czele której stanął Crick. Uważa się, że w początkach swojego istnienia DEMOS była grupą światopoglądowo bliską Tony’emu Blairowi, a jej prace były inspiracją przy tworzeniu programu Partii Pracy przed zwycięskimi wyborami z 1996 roku. Nie zmienia to jednak faktu, że dokument powstały w wyniku obrad tego dość licznego grona firmowany jest nazwiskiem wybitnego i uznanego politologa, jakim niewątpliwie był zmarły w 2008 roku sir Bernard Crick. Jak zwraca uwagę Tristan McCowan, poglądy Cricka ewoluowały w ciągu półwiecza jego działalności naukowej i nie można ich traktować jako monolitu (2006, s. 58). Z całą jednak pewnością rekomendacje przedstawione przez zespół, na czele którego stanął Crick są naznaczone jego poglądami i jego wizją polityki. Warto w tym kontekście wspomnieć, że wieloletni wykładowca politologii między innymi w tak prestiżowych ośrodkach jak London School of Economics czy University of London był też przez większą część swojego życia zawodowego zaangażowany w politykę. Crick był w latach 80. doradcą ówczesnego przywódcy Partii Pracy, Neila Kinnocka. Przywództwo Kinnocka przypadło na czasy triumfów torysów pod rządami

Margaret Thatcher, stąd polityk ten stał się na wiele lat przywódcą partii opozycyjnej bez powodzenia walczącej o powrót do władzy po przegranej w wyborach z 1979 roku¹.

Przeгляд autorów „Raportu Cricka” daje pewien klucz interpretacyjny. Przede wszystkim należy zauważyć, że w tekście dokumentu można dostrzec trzy grupy zagadnień, które składają się zarówno na rozumienie obywatelstwa jako instytucji oraz wizję planowanego przedmiotu. Uwzględnia się po pierwsze wymiar polityczny obywatelstwa i można zaryzykować twierdzenie, że ta właśnie część pozostaje pod największym wpływem osoby samego Cricka. Elementy składające się na polityczny wymiar obywatelstwa są zbieżne z jego wypowiedziami na temat polityki zawartymi w jego pracach, wśród których znajduje się przywołany w tym artykule esej „W obronie polityki”. Poza wymiarem politycznym uwzględnia się także wymiar społeczny edukacji obywatelskiej określany mianem „social literacy”². Powrót do uwzględnienia na

¹ Można w tym miejscu wspomnieć, że podstawowym wkładem Kinnocka w historię labourystów było obranie pragmatycznego kierunku rządów. Oznaczało to zdystansowanie się wobec wpływów związków zawodowych na politykę Partii Pracy oraz wzmocnienie tendencji do rezygnacji z tzw. Klauzuli IV (*Clause IV*), czyli jednego z najważniejszych elementów programu labourystów od powstania tej partii w 1918 roku. W oryginalnej wersji Klauzuli IV deklarowano się, że celem zakładanym do osiągnięcia przez tę partię jest doprowadzenie do nacjonalizacji środków produkcji (zob. Sassoon, 1996, s. 701–702). W 1995 roku Klauzula IV została zmieniona przez Tony Blaira. Co prawda w nowej wersji Klauzuli IV Partia Pracy określa się jako partia socjalistyczna, ale mowa jest już tylko o dążeniu do stanu, w którym wielu członków społeczeństwa będzie miało status posiadacza tak, że nie będzie on zarezerwowany dla nielicznych.

² Należy tu poczynić uwagę terminologiczną. Zarówno w „Raporcie Cricka” jak i w sylabusie przedmiotu Obywatelstwo, gdy mowa jest o społecznym i politycznym wymiarze wychowania obywatelskiego pojawiają się odpowiednio terminy „social literacy” i „political literacy”. Warto przytoczyć uwagę profesorów Jamesa Arthura i Jona Davisona, którzy zauważają, że są to neologizmy o rosnącej popularności w literaturze naukowej i dyskusjach prowadzonych w przestrzeni publicznej, które jednak rzadko są starannie definiowane. Człon „literacy” jest dodawany do wielu pojęć i w ten sposób w literaturze z dziedziny szeroko rozumianych nauk społecznych obserwuje się rosnącą obecność serii neologizmów, takich jak na przykład „emotional literacy” (ze swojej strony dodałabym, że warto jest postawić pytanie, na ile termin ten pokrywa się z pojęciem „inteligencja emocjonalna” zdefiniowanym przez Davida Golemana), „visual literacy”, „media literacy”, „intellectual literacy”. Brytyjscy pedagodzy Arthur i Davison dodają, że „W wielu przypadkach używa się tych terminów bez podania definicji albo używa w sposób, który pokazuje, że różni autorzy rozumieją te pozornie identyczne terminy zupełnie odmiennie” (2010, s. 11). Przypadek terminu „social literacy” jest jednak szczególnie. Jak podają Arthur i Davison, został on zaproponowany w latach 80. XX w. przez australijskich pedagogów Kalantzisa i Cope’a w kontekście dyskusji o edukacji w warunkach wielokulturowości w szkołach. W trakcie dyskusji o tym zagadnieniu wyłonił się bowiem pomysł, że rozwiązaniem wielu trudności edukacyjnych będzie odwołanie się do wiedzy zaczerpniętej z nauk społecznych. Termin „social literacy” używany jest dziś jako pojęcie szersze niż pojęcie „kompetencje społeczne”, które ma dłuższą tradycję, ale które okazało się niewystarczające z punktu widzenia uczestników dyskusji o edukacji. Uważam, że dalsza dyskusja terminologiczna wykracza poza granice tego artykułu, konieczne jest jedynie odnotowanie trudności wpisanych w używanie terminów takich jak „social literacy” i „political literacy” zawartych w „Raporcie Cricka”, które choć

szerszą skalę wychowawczej funkcji szkoły i uznania, że jest ona miejscem, w którym powinno się przygotowywać do bycia aktywnym członkiem społeczeństwa stało się częścią programu politycznego Partii Pracy. Zauważyć ponadto należy, że dostrzeżenie społecznego wymiaru obywatelstwa i konieczność aktywności szkoły w tym obszarze było jedną z rekomendacji grupy DEMOS i związanych z nią intelektualistów. Tą samą uwagę można poczynić o trzecim elemencie wizji obywatelstwa jako instytucji i planowanego przedmiotu, jakim jest zaangażowanie w życie społeczności, czy też dostrzeżenie wspólnotowego wymiaru obywatelstwa.

Niejako pomimo faktu, że przedmiot Obywatelstwo został zaproponowany przez rząd labourzystowski, którego tradycyjnym elektoratem byli robotnicy i niższa klasa średnia, „Raport Cricka” odwołuje się w sposób systematyczny do antycznych korzeni polityki oraz powołuje się na rolę uniwersytetu jako miejsca, które jest niezbędne dla dobrego funkcjonowania polityki oraz instytucji obywatelstwa. Pojęcie obywatelstwa zawarte w „Raporcie Cricka” oznacza 1) prawo do uczestniczenia w debacie publicznej oraz pośredni i bezpośredni udział w stanowieniu prawa i podejmowaniu decyzji, a także 2) podleganie ochronie prawnej (1998, s. 9–10). W dokumencie podkreśla się, że dwa pierwsze elementy rozumienia pojęcia obywatelstwa są zakorzenione w tradycji grecko-rzymskiej: „W tradycji politycznej wywodzącej się od greckich miast państw i republiki rzymskiej obywatelstwo oznacza zaangażowanie w sprawy publiczne osób, którym przysługują prawa obywatelskie, a więc prawo do brania udziału w debatach publicznych oraz pośredniego i bezpośredniego kształtowania prawa, a także podejmowania decyzji politycznych” (Crick, 1998, s. 9). Dodaje się przy tym, że osiągnięciem nowożytności jest rozciągnięcie praw obywatelskich na kobiety, niezależnianie bycia podmiotem tych praw od stanu posiadania i wykształcenia oraz narodziny wolnej prasy i uczynienie polityki procesem otwartym na większą niż kiedykolwiek ilość podmiotów (zob. tamże). W „Raporcie Cricka” dostrzega się zatem ewolucję instytucji obywatelstwa od przywileju dostępnego tylko osobom zamożnym i dysponującym wychowaniem niezbędnym do uczestniczenia w polityce, do instytucji dostępnej dla wszystkich dorosłych mieszkańców państwa.

Warto zauważyć, że w „Raporcie Cricka” wspomina się jako jedno ze źródeł inspiracji myśl socjologa T. H. Marshalla. Pochodził on z arystokratycznej

powszechnie używane, są jednak dość nieostre, a ich rozumienie bywa różne w zależności od autora wypowiedzi. W niniejszym artykule tłumaczę pojęcia „social literacy” i „political literacy” umownie, rozumiejąc je jako „opanowanie zespołu kompetencji społecznych” i „opanowanie zespołu kompetencji niezbędnych do uczestnictwa w życiu politycznym”. W ten sposób unikam zlenia się tych terminów z pokrewnym im pojęciem „kompetencje” i jednocześnie uwzględniam fakt, że „social literacy” i „political literacy” to coś więcej niż kompetencje, które można opisać za pomocą abstrakcyjnych terminów, ponieważ elementem składowym tych pojęć jest sam proces nabywania tych kompetencji.

rodziny sam głosił lewicowe, progresywne poglądy, a nawet – co prawda bez powodzenia – zabiegał o mandat posła z ramienia Partii Pracy w 1922 roku. Jego najbardziej rozpoznawalnym tekstem jest opublikowany w 1950 roku zbiór wykładów „Citizenship and Social Class”. W pierwszym wykładzie podaje definicję obywatelstwa, wskazując na trzy elementy: cywilny, czyli prawa gwarantujące wolność jednostki (wolność słowa, myśli i wyznania, prawo własności i zawierania kontraktów, prawo do odwołania się do systemu sprawiedliwości), polityczny (bierne i czynne prawo do uczestniczenia w sprawowaniu władzy) oraz społeczny (zob. Marshall, 1950, s. 10–11). Ten ostatni element instytucji obywatelstwa Marshall definiuje jako prawo obywatela do dostępu do jakiejś porcji dóbr ekonomicznych (*the right to a modicum of economic welfare*) czy też cieszenia się określoną porcją dobrobytu ekonomicznego oraz do życia zgodnie ze standardami dominującymi w danym społeczeństwie (zob. tamże, s. 11).

Autorzy „Raportu Cricka” świadomie rezygnują z odwoływania się do socjalnego wymiaru instytucji obywatelstwa i powołują się na wypowiedź na temat edukacji obywatelskiej, jaka padła w trakcie jednej z debat parlamentarnych dotyczących planów wprowadzenia nowego przedmiotu. W wypowiedzi tej stwierdza się, że „zapewnienie dobrobytu nie zależy jedynie od państwa, jest on bowiem także wynikiem tego, co ludzie robią dla siebie nawzajem w ramach grup i organizacji wolontariuszy na poziomie lokalnym i krajowym” (Marshall, 1950, s. 10). W tym miejscu dodać należy, że choć w „Raporcie Cricka” pomija się socjalny wymiar obywatelstwa, obecne są za to treści uwzględniające życie ekonomiczne, zachęca się bowiem do dyskusji na temat podatków i budżetu. Warto zauważyć przy tym, że w samym sylabusie dla przedmiotu obywatelstwo poświęca się nieco miejsca potrzebie wykształcenia umiejętności planowaniu swojego budżetu i oszczędzania. Zalecenia te jednak są równoznaczne z dostrzeżeniem potrzeby przygotowania uczniów do życia w gospodarce wolnorynkowej, nie ma natomiast w treściach sylabusa zachęty do uczestnictwa w dyskusji na temat wad i zalet różnych modeli gospodarczych (Marshall, 1950, s. 13).

Wśród zadań, jakie stawia się przed przedmiotem obywatelstwo wysoko sytuuje się rolę refleksji intelektualnej w życiu obywatelskim. Pomimo uznania faktu, że zajęcia z edukacji obywatelskiej powinny kształcić umiejętności i nawyki, uznaje się, że polityka wymaga zdolności do refleksji oraz nabycia wiedzy, której opanowanie można oceniać tak samo, jak wiedzę z innych dziedzin (zob. tamże, s. 8). Przy okazji wskazuje się, że „Badania nad polityką i życiem obywatelskim, poświęcone zarówno instytucjom jak ideom, zaczęły się z Arystotelesem, nie ustają od tego czasu i mają się doskonale na naszych uniwersytetach” (tamże). W tym miejscu należy dodać, że za jedno z zadań obywatelstwa uznaje się intelektualne przygotowanie uczniów do dyskusji nad pojęciem sprawiedliwości, ponieważ zdobycie odpowiednich kompetencji

w tym obszarze jest warunkiem koniecznym korzystania z tak ważnego uprawnienia obywateli, jakim jest udział w procesie stanowienia prawa: „W demokracji parlamentarnej edukacja powinna pomóc przyszłym obywatelom rozróżniać prawo od sprawiedliwości. Tego rodzaju rozróżnienie dało początek myśli politycznej w starożytnych Atenach. Obywatele muszą być wyposażeni w narzędzia polityczne, które pozwalają im zmieniać prawa w sposób pokojowy i odpowiedzialny” (tamże, s. 10).

Odwołanie się do Arystotelesa można przypisać wpływowi samego Cricka, dla którego to ten właśnie filozof jest odkrywcą polityki. W eseju „W obronie polityki” Crick, który powołuje się przy tym na Arystotelesa właśnie, stwierdza, że polityka jest pewnym rozwiązaniem problemu ładu w państwie, które składa się z grup czy też osób, które reprezentują odmienne interesy. Polityka wymaga zaakceptowania dzielących ludzi różnic i tolerancji dla odmiennych prawd – z tego powodu Platon, opisującego idealne państwo, w którym panuje jedność i niemożliwe są spory, nie jest przez Cricka traktowany jako filozof zajmujący się polityką (zob. 2004, s. 22–24). Definiując politykę Crick stwierdza, że „polityka jest po prostu działaniem umożliwiającym sprawowanie władzy, gdy na podległym jej terytorium sprzeczności między interesami różnych grup są na tyle duże, że zachodzi konieczność ich uzgodnienia” (tamże, s. 40–41). Oczywiście, kontynuuje Crick, polityka nie jest jedynym sposobem uzgadniania sprzecznych interesów, ale „polityka pojawia się po prostu wtedy, kiedy dochodzi do ich uzgadniania – jest takim rozwiązaniem problemu ładu, które wybiera ugodę, a nie przemoc i przymus” (tamże, s. 41). Crick wielokrotnie podkreśla, że alternatywę wobec budowania ładu za pomocą polityki jest przemoc realizująca się w postaci tyranii lub wojny domowej. Ze względu na fakt, że polityka daje szansę na pokój oraz umożliwia wolność i tolerancję, ponieważ umożliwia ludziom współistnienia bez rezygnowania z dzielących ich różnic, Crick nazywa politykę „doniosłą działalnością człowieka, która czyni zeń istotę cywilizowaną” (tamże, s. 20).

Crick uważa przy tym, że polityka jest pewną praktyką, jej istnienie jest pewnym faktem. Przewodniczący komisji rekomendującej wprowadzenie edukacji obywatelskiej do szkół posuwa się do stwierdzenia, że jest nieredukowalna do innych dziedzin ludzkiej aktywności i właściwej im refleksji, takich jak prawo, etyka czy religia (zob. Crick, 1998, s. 20) oraz ogłasza „Być może nie ma żadnego ostatecznego uzasadnienia dla polityki. Bądźmy bezczelni i powiedzmy: *my wolimy politykę*” (tamże, s. 41). Nie uważa, żeby konieczne było fundowanie polityki w czymś wobec niej zewnętrznym i nie sądzi też, żeby możliwość uprawiania polityki zależała od posiadania przez członków wspólnoty politycznej zbieżnych intuicji moralnych bądź podzielania tej samej koncepcji dobra wspólnego (zob. tamże, s. 31–32).

Poza przygotowaniem do uczestnictwa w debatach publicznych, które przekładają się na zmienianie i stanowienie prawa oraz podejmowanie decyzji

politycznych w „Raporcie Cricka” za drugi element obywatelstwa uważa się podleganie ochronie prawa. Wpajanie szacunku dla prawa uważa się za jeden z celów, jakim powinien służyć przedmiot obywatelstwo (1998, s. 10). W „Raporcie Cricka” pojawia się ponadto wyliczenie umiejętności, kształcenie których powinno uwzględnić się w sylabusie planowanego przedmiotu. Proces kształcenia dla przedmiotu Obywatelstwo powinien obejmować według autorów „Raportu” trzy elementy: 1) kształtowanie odpowiedzialności społecznej i moralnej (*social and moral responsibility*), 2) rozwijanie zaangażowania w życie społeczności (*community involvement*) i 3) nabywanie wiedzy i kompetencji niezbędnych do uczestnictwa w życiu politycznym (*political literacy*). Omówię teraz krótko, w jaki sposób rozumie się te trzy elementy i kształcenie jakich umiejętności zaleca się w ramach planowanego przedmiotu.

Pierwszy element to rozwój moralny i nabywanie kompetencji społecznych. Chodzi z jednej strony o rozwój własny, a więc nabywanie pewności siebie, ale także umiejętność życia w grupie. Ta ostatnia traktowana jest jako przygotowanie do życia we wspólnocie lokalnej (zob. Crick, 1998, s. 11). Zwraca się ponadto uwagę na fakt, że okres nauki w szkole podstawowej daje wychowanie, które jest fundamentem dla późniejszego bycia obywatelem, ponieważ jest to okres doświadczania i zaznajamiania się z takimi pojęciami i zjawiskami jak podejmowanie decyzji, przestrzeganie reguł, odpowiedzialność wobec środowiska lokalnego, władza (zob. tamże). Szkoła podstawowa jest okresem, w którym „przewodnictwo po wartościach moralnych i rozwoju osobistym stanowią warunek wstępny stawania się obywatelem” (tamże). Gdy mowa jest o rozwoju moralnym często pojawiają się też odwołania do etyki cnoty i potrzebie rozwijania cnót obywatelskich (zob. tamże, s. 10–11). Jest to ciekawe zestawienie, w tekście „Raportu Cricka” widać, jak język zaczerpnięty z nauk społecznych przeplata się z językiem klasycznej filozofii politycznej.

Drugi element to przygotowanie do aktywnego uczestnictwa w życiu wspólnoty poprzez zachęcanie do wolontariatu. W ramach tego rodzaju działalności uczniowie mogą nauczyć się wchodzenia w relację z władzami lokalnymi, zdobywania poparcia dla swoich inicjatyw oraz zbierania pieniędzy na ich urzeczywistnienie (zob. Crick, 1998, s. 12). Niezwykle interesujący jest fakt, że gdy mowa jest o roli zaangażowania w życie wspólnotowe dla demokracji przywoływani są tak klasycy autorzy jak Thomas Jefferson, Alexis de Tocqueville czy John Stuart Mill, a to ze względu na rolę, jaką myśliciele ci przypisywali aktywności obywateli w stowarzyszeniach dla jakości życia demokratycznego (zob. tamże, s. 11). Pojawienie się wśród autorów uważanych za patronów intelektualnych planowanej przez labourzystowski, a więc lewicowy i określający się jako socjalistyczny rząd edukacji obywatelskiej Tocqueville’a może być pewnym zaskoczeniem i pokazuje skalę ewolucji, jaką przeszła polityka brytyjska od czasu dojścia w 1979 roku konserwatystów do władzy na 18 lat. Z całą pewnością można mówić o znacznym zmniejszeniu

różnic światopoglądowych między dwoma dominującymi w brytyjskiej polityce partiami, co przełożyło się na brak konfliktu, jeśli chodzi o wizję obywatelstwa i umożliwiło wprowadzenie przedmiotu zawierającego edukację obywatelską do programu nauczania.

Ostatni element zajęć z obywatelstwa powinien polegać na nabywaniu wiedzy niezbędnej do uczestnictwa w życiu politycznym. Ta kategoria ma najbardziej ogólny charakter, obejmuje wiedzę o wydarzeniach z życia społecznego i o ekonomii, przygotowanie do wejścia na rynek zatrudnienia i nabywanie umiejętności podejmowania decyzji. Bardzo dużo miejsca poświęca się jednak zaangażowaniu politycznemu w części „Raportu” w której wymienia się problemy życia społecznego, które przedmiot obywatelstwo może pomóc rozwiązać. Szczególnie dużo miejsca poświęca się apatii politycznej młodzieży. Autorzy „Raportu” powołują się między innymi na dane statystyczne, z których wynika, że najmłodszy wyborcy byli w latach 90. grupą najrzadziej uczestniczącą w wyborach parlamentarnych (zob. Crick, 1998, s. 14), a także badania uznanego brytyjskiego politologa Ivora Crewa, z których wynika, że 80% uczniów deklaruowało, że nie ma doświadczenia uczestniczenia w rozmowach o polityce poza środowiskiem szkolnym. Ponadto młodzież z badań Crewa wynika, że młodzież miała większą świadomość potrzeby walki o prawa zwierząt niż o prawa człowieka (zob. tamże). Z danych wyłania się obraz pokolenia niezainteresowanego uczestnictwem w polityce, w szczególności zaś uczestniczeniem w działalności partii politycznych.

Nadmienić należy, że w „Raporcie Cricka” wspomina się też problem wielokulturowości (1998, s. 16–19). Z perspektywy ćwierćwiecza widać jednak, jak bardzo zmieniła się waga tego konkretnego zagadnienia, które dziś zajmuje miejsce centralne wśród wyzwań stojących przed wieloma społeczeństwami europejskimi. Z tego choćby powodu zagadnienie to wykracza poza zakres moich zainteresowań w niniejszym artykule. W tym miejscu można jedynie zasygnalizować, że problem wielokulturowości jest w „Raporcie Cricka” wyartykułowany językiem klasycznego liberalizmu jakim tradycyjnie mówiono o stosunkach grup wyznaniowych: „Osoby należące do większości powinny szanować, rozumieć i tolerować mniejszości, a osoby należące do mniejszości muszą poznać i szanować prawa, niepisane normy zachowania i umowy w taki sam sposób, jak większość – nie tylko dlatego, że jest to użyteczne, ale dlatego, że proces ten przyczynia się do rozwoju wspólnego wszystkim obywatelstwa” (tamże, s. 16–17). Potrzeba dyskusji na temat tego, jak instytucja obywatelstwa i edukacja obywatelska może pomóc w rozwiązywaniu kryzysów typowych dla społeczeństw wielokulturowych jest w „Raporcie Cricka” dostrzeżona, ale treści dokumentu z pewnością jej nie wyczerpuje. Temat ten jednak jest zbyt obszerny, by móc go uwzględnić w niniejszym artykule.

PODSUMOWANIE

Obywatelstwo jest przedmiotem, który stanowi formę edukacji etycznej w jej szczególnym wariantcie, jakim jest edukacja obywatelska. Wprowadzenie tego rodzaju przedmiotu, którego program nie jest po prostu kompendium wiedzy o prawach i obowiązkach obywatela i systemie politycznym swojego kraju, ale zawiera deklaracje dotyczące wartości i postaw, które mogą być podzielane przez wszystkich mieszkańców kraju nie jest proste. W przypadku Wielkiej Brytanii wprowadzenie tego przedmiotu było możliwe dzięki temu, że na przełomie XX i XXI wieku dwie spośród posiadających reprezentację w Parlamencie partii politycznych osiągnęły wysoki poziom zgodności w wielu obszarach. Z całą pewnością zbieżność ta obejmowała stosunek do prawa i do demokracji. O ile w latach 70. dyskusja na temat istoty obywatelstwa mogłaby doprowadzić do sporów w obszarze socjalnego wymiaru obywatelstwa i zobowiązań państwa do zapewniania obywatelom minimalnego dobrostanu w wymiarze materialnym, w latach 90. labourzyści nie uważali już, by państwo odpowiadało za dobrobyt materialny ludności. Z drugiej strony docenianie roli aktywności obywatelskiej w życiu społeczeństwa i promowanie zaangażowania w działalność stowarzyszeń, które było tak ważnym elementem ideologii labourzystów w czasach Tony Blaira i jego następcy Gordona Browna, odpowiadało dużej części konserwatystów. Podejście torysowskiej premier Margaret Thatcher, która za wartość naczelną uważała wolność definiowaną w kategoriach zaczerpniętych z ekonomii, a więc wolność konsumenta, miało swoich przeciwników także wśród konserwatystów, którzy nieufni wobec instytucji rządu centralnego i niechętni podnoszeniu podatków doceniają jednak aktywność stowarzyszeń obywatelskich i ich znaczenie dla demokracji.

Wprowadzenie obywatelstwa do szkół Zjednoczonego Królestwa ma dość ograniczony zasięg oddziaływania ze względu na ogromne znaczenie różnego rodzaju szkół prywatnych lub częściowo opłacanych przez rodziców, w których nie jest ono przedmiotem obowiązkowym. Nawet w przypadku szkół, w których obywatelstwo jest obowiązkowe, szczegółowy sylabus jest opracowywany na poziomie szkoły. Dokument zaproponowany przez ministerstwo edukacji jako władzę centralną jest bardzo ogólnikowy, poszczególne szkoły mają daleko idącą swobodę w planowaniu lekcji, stąd istnienie tego przedmiotu nie jest odczuwane jako przymus wywierany przez centralne władze oświatowe. Można uznać, że jest wręcz przeciwnie, obywatelstwo zwiększa bowiem przestrzeń, jaką mają szkoły na realizowanie zadań wychowawczych. Jest to szczególnie cenne po czasach reformy Margaret Thatcher z 1988 roku, która w odczuciu wielu osób zmieniła szkoły w przedsiębiorstwa produkujące wiedzę mierzalną za pomocą zestandaryzowanych testów.

Koncepcja obywatelstwa zawarta w „Raporcie Cricka” i później uwzględniona w sylabusie opisana jest w dość klasycznych terminach zaczerpniętych

z historii filozofii politycznej oraz za pomocą pojęć zaczerpniętych z nauk społecznych. Doświadczenie brytyjskie może być zachętą do uwzględniania w jakimś zakresie elementów edukacji obywatelskiej w edukacji etycznej w Polsce. Z pewnością przypadek brytyjski pokazuje, że polityka jest obszarem, który ma część wspólną z etyką, nawet jeśli się z nią nie pokrywa. Samo uwzględnienie pojęcia obywatelstwa sprzyja budowaniu kultury prawnej i zachęca do dbania o jakość życia w społeczeństwie, sprzyja budowaniu kultury pokoju i dialogu. W przypadku edukacji etycznej w Polsce widać tendencję do organizowania nauczania wokół pojęć zaczerpniętych z historii etyki filozoficznej, wymiar obywatelski edukacji etycznej jest uwzględniany dość rzadko. W przypadku Wielkiej Brytanii dotykane tematu polityki w edukacji budziło obawy o oskarżenie o próby indoktrynacji. Lęki te okazały się płonne, choć w dużej mierze wynikało to z faktu, że ewolucja polityki brytyjskiej w latach 80., a w szczególności rządy Margaret Thatcher uczyniły tak wiele, by pozbawić szkoły ich funkcji wychowawczej i w tej sytuacji wprowadzenie elementów edukacji etycznej, nawet w powiązanej z polityką formie edukacji obywatelskiej, było łatwo zaakceptować.

SYLABUS PRZEDMIOTU OBYWATELSTWO POZIOM 1 i 2 (Department for Education, 2015)

Realizowanie poniższego programu nie jest obowiązkiem ustawowym i szkoły nie są zobowiązane do jego wdrażania. Przedstawia się go po to, ażeby szkoły mogły zaplanować swoje programy kształcenia.

Poziom 1

Na tym poziomie nauki uczniowie, czerpiąc z własnych doświadczeń oraz opierając się na celach kształcenia początkowego przewidzianych dla obszaru rozwoju osobistego, społecznego i emocjonalnego, rozumieją siebie jako rozwijające się jednostki i członków wspólnot lokalnych.

Przyswajają sobie podstawowe zasady i umiejętności, dzięki którym będą w stanie zadbać o swoje zdrowie i bezpieczeństwo oraz będą potrafili dobrze się zachować. Mają sposobność pokazania, że są zdolni do wykazywania odpowiedzialności za siebie i swoje otoczenie. Zaczynają rozumieć uczucia własne i uczucia innych ludzi oraz nabierają świadomości opinii, potrzeb i praw swoich rówieśników i dorosłych.

Jako uczniowie swoich klas i członkowie społeczności szkolnej nabywają kompetencji społecznych takich jak dzielenie się, ustępowanie kolejki innym, zabawa, pomoc innym, rozwiązywanie prostszych konfliktów i odporność na zaczepki. Zaczynają aktywnie uczestniczyć w życiu szkoły i otoczenia.

Wiedza, umiejętności i rozumienie

1. Rozwijanie zaufania i poczucia odpowiedzialności oraz optymalne wykorzystywanie swoich zdolności

Uczniowie powinni być uczeni jak:

- a. rozpoznawać, co im się podoba, a co nie, co jest fair, a co nie, co jest dobre, a co złe;
- b. dzielić się opiniami o rzeczach dla nich ważnych i wyjaśniać swoje stanowisko;
- c. rozpoznawać swoje uczucia, nazywać je i radzić sobie z nimi w pozytywny sposób;
- d. dokonywać autorefleksji, uczyć się na własnym doświadczeniu i rozpoznawać, w czym są dobrzy;
- e. wyznaczać sobie proste cele.

2. Przygotowanie do aktywnego obywatelstwa

Uczniowie powinni być uczeni:

- a. jak brać udział w wymianie zdań z jedną osobą oraz w dyskusjach na forum klasy;
- b. jak brać udział w prostych dyskusjach na temat aktualnych zagadnień;
- c. jak rozpoznać, jakich wyborów mogą dokonywać oraz rozpoznawać różnicę między dobrem a złem;
- d. jak przyjmując reguły obowiązujące w ich grupie i klasie oraz jak ich przestrzegać i jak zrozumieć, że reguły są czymś pomocnym;
- e. jak uświadomić sobie, że inni ludzie i inne żywe stworzenia mają potrzeby, a uczniowie są do pewnego stopnia odpowiedzialni za ich zaspokojenie;
- f. o tym, że wchodzą w skład różnych grup oraz przynależą do różnych środowisk, takich jak rodzina i szkoła;
- g. o tym, co ulepsza, a co szkodzi ich środowisku lokalnemu, zarówno naturalnemu jak i stworzonemu przez człowieka oraz o sposobach, na jakie ludzie dbają o swoje otoczenie;
- h. jak uczestniczyć w życiu klasy i szkoły;
- i. o tym, że pieniądze pochodzą z różnych źródeł i mogą być przeznaczane na różne cele.

3. Dążenie do wypracowania zdrowego i bezpiecznego stylu życia

Uczniowie powinni być uczeni:

- a. jak dokonywać prostych wyborów, które służą ich zdrowiu i przyczyniają się do ich dobrostanu;

- b. jak dbać o higienę osobistą;
- c. o tym, jak rozprzestrzeniają się niektóre choroby i jak można temu zapobiegać;
- d. o procesie dorastania i zmianach, jakim ulegają ludzkie potrzeby;
- e. nazewnictwa najważniejszych części ciała;
- f. o tym, że wszystkie produkty używane w domu, w tym lekarstwa, mogą być szkodliwe, jeśli używa się ich niezgodnie z przeznaczeniem;
- g. o zasadach i sposobach dbania o bezpieczeństwo, uwzględniając podstawowe zasady ruchu drogowego oraz o ludziach, którzy mogą pomóc zadbać o bezpieczeństwo.

4. Praca nad dobrymi relacjami i poszanowanie różnic między ludźmi

Uczniowie powinni być uczeni:

- a. rozpoznawania, jak ich zachowanie wpływa na innych ludzi;
- b. słuchania innych ludzi, zabawy i współpracy;
- c. jak rozpoznawać i szanować różnice i podobieństwa między ludźmi,
- d. tego, że rodzina i przyjaciele powinni dbać o siebie nawzajem;
- e. o różnych rodzajach zaczepek i nękania oraz o tym, że nękanie jest złe i jak pomagać w stawianiu mu czoła.

5. Korzystanie ze sposobności

Na tym etapie uczniom należy przekazywać wiedzę, umiejętności oraz rozwijać ich zdolność rozumowania korzystając ze sposobności:

- a. do brania na siebie zobowiązań i dzielenia się odpowiedzialnością (na przykład branie odpowiedzialności za swoje zachowanie, udział w określaniu reguł obowiązujących w klasie i ich przestrzeganie, prawidłową opiekę nad zwierzętami).
- b. do czucia się dobrze ze sobą (na przykład dzięki pochwałom dla swoich osiągnięć oraz pozytywnej informacji zwrotnej na swój temat);
- c. do udziału w dyskusjach (na przykład na tematy z życia szkoły i te o zasięgu lokalnym, krajowym, europejskim i globalnym, o sprawach Zjednoczonej Wspólnoty, na przykład „skąd bierze się nasze jedzenie oraz surowce dla potrzeb przemysłu?”);
- d. dokonywania rzeczywistych wyborów (na przykład korzystanie z opcji zdrowych posiłków na stołówce szkolnej, wybór programów telewizyjnych, gier, decydowanie o tym, jak sensownie wydawać pieniądze i jak je oszczędzać);
- e. do spotykania innych ludzi i rozmów z nimi (na przykład z gośćmi spoza społeczności klasowej, takimi jak przywódcy religijni, policjanci czy szkolna pielęgniarka);

f. do budowania relacji poprzez naukę i zabawę (na przykład poprzez dzielenie się wspólnym sprzętem z innymi uczniami albo przy okazji pracy w grupie);

g. do zastanawiania się nad społecznymi i moralnymi problemami, z którymi można się spotkać w życiu codziennym (na przykład agresja, uczciwość, co jest słuszne a co złe, proste zagadnienia z obszaru polityki, proste zagadnienia dotyczące środowiska naturalnego);

h. do proszenia o pomoc (na przykład rodziny, przyjaciół, woźnych, starszych uczniów, policji).

Poziom 2

Na tym poziomie nauki uczniowie rozumieją siebie jako dorastające i zmieniające się jednostki, które mają już własne doświadczenia i światopogląd oraz jako członków społeczności, do których przynależą. Stają się bardziej dojrzały, niezależni i mają do siebie większe zaufanie. Zdobywają wiedzę o świecie i o wzajemnych zależnościach, w jakich pozostają społeczności, które ten świat tworzą. Rozwijają u nich poczucie sprawiedliwości społecznej i odpowiedzialności moralnej oraz zaczynają rozumieć, w jaki sposób ich wybory i zachowanie mogą wpływać na zjawiska zachodzące na poziomie lokalnym, krajowym albo globalnym oraz na instytucje społeczne i polityczne. Uczą się, jak pełniej brać udział w działaniach podejmowanych przez szkołę i społeczność lokalną.

W miarę wchodzenia w okres dojrzewania stają w obliczu wynikających z tego powodu zmian i przy wsparciu szkoły rozpoczynają naukę w szkole średniej. Uczą się dokonywać bardziej świadomych i lepiej przemyślanych wyborów dotyczących ich zdrowia oraz środowiska naturalnego, brania na siebie większej odpowiedzialności za naukę zarówno jako jednostki jak i jako część grupy, a także stawiania czoła nękananiu.

Wiedza, umiejętności i rozumienie

1. Rozwijanie zaufania i poczucia odpowiedzialności oraz optymalne wykorzystywanie swoich zdolności

Uczniowie powinni być uczeni:

a. jak wyrażać swoje zdanie w mowie i na piśmie, wyjaśniać swoje stanowisko w kwestiach, które dotyczą ich samych oraz są istotne dla społeczeństwa;

b. jak, dzięki dostrzeganiu swoich pozytywnych cech i osiągnięć, dostrzeganiu błędów, dążeniu do poprawy i stawianiu sobie własnych celów, rozpoznać swoją indywidualną wartość;

c. jak, dzięki zbieraniu informacji, zwracaniu się o pomoc, odpowiedzialnemu zachowaniu i podejmowaniu działania konstruktywnie stawiać czoła nowym wyzwaniom;

d. jak, będąc u progu dorosłości, rozpoznawać zmiany, jakie zachodzą we własnych emocjach i jak konstruktywnie radzić sobie z emocjami żywionymi wobec siebie samych, swojej rodziny i innych ludzi;

e. o znaczeniu pracy wykonywanej przez innych, znanych im ludzi oraz wglądu w to, jak mogą rozwijać swoje umiejętności, by móc mieć swój wkład w budowanie przyszłości;

f. jak zarządzać pieniędzmi i tego, że przyszłe zachcianki i potrzeby mogą być zaspokojone dzięki oszczędnościom.

2. Przygotowanie do aktywnego obywatelstwa

Uczniowie powinni być uczeni:

a. jak zbierać informacje o bieżących zagadnieniach, problemach i wydarzeniach oraz jak je omawiać i brać udział w debatach na ich temat;

b. o tym, dlaczego i jak tworzy się i wprowadza w życie reguły i prawa, a także o tym, dlaczego różne sytuacje wymagają odmiennych zasad i jak uczestniczyć w tworzeniu i zmienianiu reguł;

c. rozpoznawać skutki, jakie antyspołeczne i agresywne zachowania, takie jak nękanie i rasizm, przynoszą jednostkom i całym społecznościom;

d. o istnieniu różnych rodzajów zobowiązań, praw i obowiązków występujących w domu i w środowisku lokalnym oraz o tym, że czasami mogą wchodzić ze sobą w konflikt;

e. dokonywać namysłu nad zagadnieniami z obszaru duchowości, moralności, życia społecznego i kultury, używając przy tym wyobraźni w celu zrozumienia doświadczeń innych ludzi;

f. jak rozwiązywać spory biorąc pod uwagę alternatywne rozwiązania, podejmując decyzje i wyjaśniając swoje wybory;

g. o tym, czym jest demokracja i o najważniejszych instytucjach, które budują ją na poziomie lokalnym i krajowym;

h. rozpoznawania roli wolontariatu, stowarzyszeń lokalnych i grup nacisku;

i. doceniania całego zakresu narodowych, regionalnych i etnicznych tożsamości obecnych w Wielkiej Brytanii;

j. tego, że zasoby mogą być rozdzielane na różne sposoby oraz tego, że wybory natury ekonomicznej mają wpływ na jednostki, różnego rodzaju społeczności i środowisko naturalne;

k. odkrywania, w jaki sposób środki masowego przekazu przedstawiają informacje.

3. Dążenie do wypracowania zdrowego i bezpiecznego stylu życia

Uczniowie powinni być uczeni:

a. na czym polega zdrowy tryb życia, wliczając w to korzyści wynikające z ćwiczeń fizycznych i zdrowego jedzenia oraz o tym, co ma wpływ na nasze zdrowie psychiczne oraz jak dokonywać świadomych wyborów;

b. o tym, że bakterie i wirusy mogą wpływać na zdrowie i o tym, że przestrzeganie prostych i bezpiecznych reguł może ograniczyć zasięg ich rozprzestrzeniania się;

c. o tym, jak ciało się zmienia wraz z wchodzeniem w dorosłość;

d. o tym, które powszechnie dostępne substancje i leki są legalne, a które nie, oraz o tym jakie wywołują skutki i jakie ryzyko wiąże się z ich zażywaniem;

e. rozpoznawać różne rodzaje zagrożeń, jakie pojawiają się w różnych sytuacjach oraz podejmowania decyzji, jak zachowywać się w sposób odpowiedzialny, wliczając w to odpowiedzialne zachowanie na drodze oraz oceny tego, jakiego rodzaju kontakt fizyczny i psychiczny jest akceptowalny, a jaki nie;

f. o tym, że naciski na podejmowanie niebezpiecznych lub ryzykownych zachowań mogą pochodzić z bardzo różnych źródeł, w tym osób im znanych oraz tego, jak prosić o pomoc i podstawowych technik stawiania oporu naciskom na czynienie złych rzeczy;

g. o szkolnych zasadach dotyczących zdrowia i bezpieczeństwa, zasadach udzielenia pierwszej pomocy oraz tego, skąd uzyskać pomoc.

4. Praca nad dobrymi relacjami i poszanowanie różnic między ludźmi

Uczniowie powinni być uczeni:

a. tego, że ich działania mają wpływ na nich samych i innych, jak mieć baczność na uczucia innych ludzi i jak starać się spojrzeć na świat z perspektywy innych osób;

b. dokonywania namysłu na temat ludzi żyjących w innych miejscach i w innych czasach oraz o ludziach, którzy mają inny system wartości i inne obyczaje;

c. o różnych typach związków międzyludzkich, takich jak małżeństwo, relacje przyjacielskie i związki rodzinne oraz tego, jak rozwijać zdolności, które pozwalają skutecznie angażować się w relacje;

d. na czym polegają rasizm, dręczenie, zaczepki inne rodzaje agresywnych zachowań oraz jakie są ich konsekwencje, a także tego, jak na nie reagować i gdzie można prosić o pomoc;

e. czym są stereotypy, jak je rozpoznawać i jak stawiać im czoła;

f. o tym, że różnice i podobieństwa między ludźmi są rezultatem wielu czynników, takich jak różnorodność kulturowa, etniczna, rasowa i religijna oraz płeć i niepełnosprawność;

g. o tym, gdzie jednostki, rodziny i całe grupy mogą uzyskać pomoc.

5. Korzystanie ze sposobności

Na tym etapie uczniom należy przekazywać wiedzę, umiejętności oraz rozwijać ich zdolność rozumowania korzystając ze sposobności:

a. by brać odpowiedzialność – na przykład za robienie planów i za środowisko szkolne, poprzez dbanie o cudze potrzeby, to jest stając się wsparciem dla rówieśników, zaprzyjaźniając się z nimi lub stając się mediatorem w sporach młodszych uczniów a także poprzez należyte dbanie o zwierzęta, poprzez wybieranie bezpiecznych i niezagrażających środowisku środków transportów przy planowaniu drogi do szkoły;

b. by czuć się dobrze samemu ze sobą, na przykład dzięki pisaniu pamiętnika, tworzeniu *dossier* i portfolio z osiągnięciami oraz by uczniowie mogli pokazać, co potrafią zrobić i jaki zakres odpowiedzialności mogą na siebie przyjąć;

c. do uczestnictwa, na przykład w procesach podejmowania decyzji na terenie szkoły, które z kolei są pomyślane na podobieństwo procesu demokratycznego zachodzącego w radach, parlamencie, rządzie i w procesie głosowania;

d. do dokonywania prawdziwych wyborów, na przykład w kwestiach dotyczących ich zdrowia i dobrostanu, takich jak palenie papierosów, korzystanie z rzadkich zasobów, wydawanie pieniędzy – z uwzględnieniem kieszonkowego, dawanie pieniędzy na cele charytatywne;

e. by spotykać się i rozmawiać z ludźmi, takimi jak na przykład członkowie grup nacisku zajmujący się sprawami środowiska naturalnego albo przedstawiciele międzynarodowych organizacji humanitarnych, pracownicy szkoły i osoby pracujące w środowisku lokalnym – duchowni, lokalna policja;

f. by budować relacje z ludźmi w miejscu pracy i zabawy, na przykład poprzez udział w zajęciach odbywanych w grupach o specjalnych potrzebach, na przykład dzieci ze specjalnymi potrzebami albo osoby starsze, a także poprzez komunikowanie się z dziećmi z innych kontynentów przez satelitę, maile lub listownie;

g. by pochylić się nad problemami społecznymi i dylematami moralnymi zaczerpniętymi z życia uczniów, takimi jak na przykład wspieranie postawy szacunku i porozumienia między osobami różnej rasy oraz radzenie sobie z nękaniami;

h. by szukać informacji i rady, na przykład korzystając z infolinii oraz poznając budowę systemu pomocy społecznej;

i. by przygotowywać się do zmiany, takiej jak na przykład przejście do szkoły średniej.

TREŚCI KSZTAŁCENIA DLA OBYWATELSTWA: POZIOM 3 i 4
(Department for Education, 2013a)

KRAJOWE RAMY KSZTAŁCENIA DLA ANGLII

Ogólny cel kształcenia

Wysokiej jakości edukacja przyczynia się do wyposażenia uczniów w wiedzę, umiejętności i rozumienie potrzebne do odgrywania aktywnej roli w społeczeństwie. Edukacja obywatelska powinna w szczególności wspierać wykształcanie u uczniów pogłębionej świadomości i rozumienia, czym jest demokracja, rząd, jak tworzy się prawo i jak stać na jego straży. Nauczanie powinno wyposażać uczniów w narzędzia i wiedzę niezbędne do krytycznego badania zagadnień dotyczących polityki i społeczeństwa, szacowania wagi dowodów, brania udziału w debatach i formułowania racjonalnych argumentów. Powinno też przygotować uczniów do tego, by mogli zająć w społeczeństwie należne im miejsce jako odpowiedzialni obywatele, umieli zarządzać swoimi pieniędzmi i podejmować dobre decyzje finansowe.

Cele

Nauczanie Obywatelstwa zgodnie z Krajowymi Ramami Kształcenia powinno sprawić, że uczniowie:

- nabeżdą solidnej wiedzy o tym, jak sprawowane są rządy w Zjednoczonym Królestwie, o systemie politycznym swojego kraju oraz o tym, jak obywatele angażują się w jego demokratyczny system rządzenia,
- zdobędą solidną wiedzę o roli prawa i systemu sprawiedliwości w naszym społeczeństwie oraz o procesie stanowienia prawa i utrzymywania go w mocy, a także będą rozumieć te zagadnienia,
- rozwiną zainteresowanie zaangażowaniem w wolontariat i innymi formami odpowiedzialnego działania oraz zachowają postawę zaangażowania w dorosłym życiu,
- zostaną wyposażeni w umiejętność krytycznego namysłu oraz uczestniczenia w debacie na tematy z obszaru polityki, a także umiejętność zarządzania swoimi pieniędzmi w życiu codziennym i planowania w celu zaspokojenia przyszłych potrzeb finansowych.

Zakładane osiągnięcia

Na koniec każdego etapu uczniowie powinni znać określone w stosownym programie kształcenia zagadnienia, potrafić wykorzystać wymienione w nim umiejętności i rozumieć wskazane procesy.

Treści kształcenia

Etap 3

Kształcenie powinno rozwinąć u uczniów zrozumienie, czym jest demokracja, rząd oraz prawa i obowiązki obywateli. Uczniowie powinni korzystać z wiedzy i dokonywać namysłu rozwijając jednocześnie umiejętność analizowania dowodów, uczestnictwa w dyskusji i oceniania różnych punktów widzenia, formułowania racjonalnych argumentów i podejmowania świadomych działań.

Uczniowie powinni być uczeni o:

- rozwoju demokratycznego systemu rządu w Zjednoczonym Królestwie, z uwzględnieniem roli obywateli, parlamentu i osoby monarchy,
- działaniach parlamentu, z uwzględnieniem głosowania i wyborów oraz roli partii politycznych,
- cennych wolnościach, jakie przysługują obywatelom Zjednoczonego Królestwa,
- naturze zasad oraz praw, a także o systemie sprawiedliwości z uwzględnieniem roli policji oraz sposobu funkcjonowania sądów i trybunałów,
- roli, jaką w społeczeństwie odgrywają instytucje publiczne i organizacje oraz o sposobach współpracy, dzięki którym obywatele mogą wspólnie ulepszać życie społeczności, do których należą, z uwzględnieniem działań, jakie można podejmować w szkole,
- o funkcjach i sposobach używania pieniędzy, roli i praktyce planowania wydatków oraz zarządzania ryzykiem.

Etap 4

Kształcenie na tym etapie powinno czerpać z osiągnięć z trzeciego etapu kształcenia w celu pogłębienia u uczniów zrozumienia, czym jest demokracja, rząd oraz prawa i obowiązki obywateli. Uczniowie powinni rozwijać umiejętność korzystania z szerokiego wachlarza strategii badawczych, oceniania wartości dowodów, formułowania przekonujących argumentów i uzasadniania wniosków. Powinni doświadczać i poddawać ocenie różne sposoby, na jakie obywatele mogą działać wspólnie by rozwiązywać problemy i przyczyniać się do poprawy jakości życia społecznego.

Uczniowie powinni być uczeni o:

- demokracji parlamentarnej i podstawowych elementach składających się na ustrój Zjednoczonego Królestwa, w tym o władzy, jaka przysługuje rządowi,
- o roli obywateli i parlamentu w zakresie rozliczania rządu z tej władzy oraz różnych funkcjach, jakie pełnią władza wykonawcza, ustawodawcza i sądownicza oraz wolna prasa,
- różnych systemach wyborczych, zarówno w Zjednoczonym Królestwie jak i poza nim oraz działaniach, jakie można podjąć w ramach wyborów i procesów demokratycznych w celu wywarcia wpływu na proces podejmowania decyzji zarówno w wymiarze lokalnym, krajowym, jak i poza granicami kraju,
- innych systemach i sposobach sprawowania rządów, zarówno demokratycznych jak i nie, spoza Zjednoczonego Królestwa,
- zarządzaniu na poziomie lokalnym, regionalnym i międzynarodowym oraz o stosunkach Zjednoczonego Królestwa z Europą, Wspólnotą Narodów, Organizacją Narodów Zjednoczonych i resztą świata,
- o prawach człowieka i prawie międzynarodowym,
- systemie prawnym Zjednoczonego Królestwa, różnych źródłach prawa oraz o tym, jak prawo pomaga społeczeństwu radzić sobie ze złożonymi problemami,
- różnych rodzajach tożsamości narodowej, regionalnej, religijnej i etnicznej, jakie występują w Zjednoczonym Królestwie oraz o potrzebie wzajemnego szacunku i zrozumienia,
- różnych sposobach, na jakie obywatel może przyczynić się do ulepszenia życia w jej lub jego społeczności, w tym o możliwości brania udziału w wolontariacie oraz o innych rodzajach odpowiedzialnego działania,
- przychodach i wydatkach, kredycie i zadłużeniu, ubezpieczeniach, oszczędnościach i świadczeniach emerytalnych, usługach i produktach finansowych oraz o tym, skąd biorą się publiczne pieniądze i jak są wydawane.

BIBLIOGRAFIA

Literatura przedmiotu

- Arthur, J. i Davison J. (2010). Social literacy and citizenship education in the school curriculum. *The Curriculum Journal*, 11 (1), s. 9–23.
- Crick, B. (2004). *W obronie polityki*. Tłum. A. Waśkiewicz, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dorey, P. (2014). *The Legacy of Thatcherism for Education Policies: Markets, Managerialism and Malice (towards Teachers)*. W: *The Legacy of Thatcherism: assessing and exploring Thatcherite social economic policies*, ed. S. Farrall, C. Hay. Oxford: Oxford University Press, s. 108–135.
- Gould, Ph. (1998). *The Unfinished Revolution. How The Modernisers Saved the Labour Party*. London: Little, Brown and Company.
- Jerome, L., Britton, A., Emerson, L., James, S., Milliken, M. i Sant, E. (2022). Citizenship Education in the United Kingdom: Comparing England, Northern Ireland, Scotland and Wales. *Journal of Social Science Education*, 21 (4), <https://doi.org/10.11576/5853>
- Kavanagh, D. (1990). *Thatcherism and British Politics. The End of Consensus?* Oxford: Oxford University Press.
- Luckmann, T. (1996). *Niewidzialna religia. Problem religii we współczesnym społeczeństwie*. Tłum. L. Bluszcz. Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS”.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCowan, T. (2006). Approaching the political in citizenship education: The perspectives of Paulo Freire and Bernard Crick. *Educate Journal*, 6 (1), s. 57–70.
- Sassoon, D. (1996). *One Hundred Years of Socialism. The West European Left in the Twentieth Century*. London: Fontana Press.
- Seaman, L. C. B. (1993). *Post-Victorian Britain 1902–1951*. London–New York: Routledge.
- Suwalska, A. (2017). *English Educational Policy. Contemporary Challenges in a Historical-Comparative Context*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Źródła internetowe

- Crick, B. (1998). *Education for Citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report of the Advisory Group on Citizenship 22 September 1998*. Online: <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/4385/1/crickreport1998.pdf> [dostęp: 21.11.2023].
- Department for education (2013a). *Citizenship programmes of study: key stages 3 and 4. National curriculum in England*. Online: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5f324f7ad3bf7f1b1ea28dca/SECONDARY_national-curriculum_-_Citizenship.pdf [dostęp: 22.11.2023].
- Department for education (2013b). *Guidance about teaching personal, social, health and economic (PSHE) education in England*. Online: <https://www.gov.uk/government/publications/personal-social-health-and-economic-education-pshe/personal-social-health-and-economic-pshe-education> [dostęp: 20.11.2023].
- Department for education (2015). *Citizenship programmes of study for key stages 1 and 2. Guidance about teaching citizenship in England*. Online: <https://www.gov.uk/government/publication/citizenship-programmes-od-study-for-key-stages-1-and-2> [dostęp: 22.11.2023].
- Gillard, D. (2018). *Education in the UK: a history*. Online: <https://www.education-uk.org/history> [dostęp: 20.11.2023].

Robers, N., Danechi, S. (2019). *FAQs: Academies and free schools*. Online: <https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/sn07059> [dostęp: 20.11.2023].

White Paper: Excellence in Schools. (1998). Online: <https://education-uk.org/documents/official-papers/1997-wp-excellence-in-schools.html> [dostęp: 20.11.2023].

CITIZENSHIP AS A FORM OF ETHICS EDUCATION IN THE UNITED KINGDOM

Abstract

In my article, I present the historical origins of the introduction of the subject of Citizenship in 2002 to British schools in the state sector, discuss its assumptions and present a translation of its syllabus. I also want to show that the subject of Citizenship is a form of ethical education. In the liberal English tradition, the state avoided influencing axiological decisions in the area of education, hence showing initiative in the sphere of ethical education is a significant fact. In the first part of the article, referring to the history of state education in Great Britain, I reconstruct the historical context in which I situate the introduction of the subject of Citizenship. In the second part, I point out the immediate circumstances of the introduction of the new subject by the Labour Party. In the third part, I examine the theoretical foundations of the Citizenship curriculum as presented in a document known as the „Crick Report”, published in 1998.

Keywords:

ethical education, civic education, citizenship, Crick Report