

DARIA HEJWOSZ-GROMKOWSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0003-2144-9600

KSZTAŁTOWANIE ANGIELSKIEJ (*ENGLISHNESS*) I WALIJSKIEJ (*WELSHNESS*) TOŻSAMOŚCI A EDUKACJA OBYWATELSKA. MIĘDZY REALIZACJĄ (POLITYKI) UTOPII A PRAKTYKĄ SZKOLNĄ

ABSTRAKT: Celem artykułu jest próba rekonstrukcji współczesnej debaty wokół kształtowania tożsamości angielskiej i walijskiej poprzez system szkolny w ramach szeroko pojętej edukacji obywatelskiej. Podjęta została także próba ukazania, że tożsamość narodowa, jak i obywatelstwo stanowią nie tylko zmienną konstrukcję społeczną, ale są też uzależnione od prowadzonej polityki, czy też stają się przedmiotem politycznej gry o władzę. Założono, że edukacja obywatelska może stać się utopią, jeśli jej realizacja w praktyce szkolnej oparta jest w większym stopniu na celach politycznych niż merytorycznych. A egzemplifikacje angielskie i walijskie pokazują, że cele polityczne bywają priorytetem w kształceniu przyszłych obywateli.

SŁOWA KLUCZOWE: Walia, Anglia, edukacja obywatelska, tożsamość

Niniejszy artykuł stanowi próbę rekonstrukcji debaty wokół kształtowania tożsamości angielskiej i walijskiej poprzez system szkolny w ra-

mach szeroko pojętej edukacji obywatelskiej. Swoje rozważania lokuje w kontekście prowadzonej polityki oświatowej przez władze brytyjskie i walijskie. Podejmuję zatem próbę ukazania, że tożsamość narodowa, jak i obywatelstwo stanowią nie tylko zmienną konstrukcję społeczną, ale są też uzależnione od prowadzonej polityki, czy też stają się przedmiotem politycznej gry o władzę. Zakładam, że edukacja obywatelska może stać się również utopią, jeśli jej realizacja w praktyce szkolnej oparta jest w większym stopniu na celach politycznych niż merytorycznych. A egzemplifikacje angielskie i walijskie pokazują, że cele polityczne bywają priorytetem w kształceniu przyszłych obywateli.

Swoje badania opieram na założeniach konstruktywizmu społecznego, wedle którego obywatelstwo można traktować jako zmienną konstrukcję społeczną. Według zaproponowanej teorii, zwłaszcza w ujęciu Petera Bergera i Thomasa Luckmanna, ludzie tworzą świat obiektywnej rzeczywistości, a zatem w moich badaniach przyjęłam postawę, zgodnie z którą rzeczywistość społeczna do nas „przemawia”¹. Podobnie zatem w moich badaniach traktuję edukację obywatelską, której cele i treści uzależnione są od różnych, jakże zmiennych czynników, takich chociażby jak dominująca ideologia, polityka państwa, a coraz częściej globalne uwarunkowania społeczne, ekonomiczne i polityczne. Jedną z konkluzji dociekań Bergera i Luckmanna wskazuje, że wiedza staje się wytworem społecznym oraz czynnikiem zmiany społecznej, a także powiązana jest z władzą. Jednostki te, czy też grupy społeczne, które definiują rzeczywistość, posiadają również nad nią władzę². Z tej perspektywy wszelkie rozważania dotyczące kategorii tożsamości, a także obywatelstwa i edukacji obywatelskiej, są efektem społecznego konstruowania rzeczywistości przez tych, którzy w danym momencie posiadają władzę nad jej definiowaniem. Przyjmując takie podejście, akceptuje się nie tylko zmienność wymienionych kategorii, ale także różne możliwości ich definiowania oraz kategoryzacji w zależności od szerokości geograficznej czy

1 Zob. P. L. Berger, T. Luckmann, *Spółeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*, Warszawa 1983.

2 Tamże, s. 184.

też przestrzeni czasowej³. A warto też dodać, że współcześnie kategoria 'obywatelstwo' została poddana silnemu sfragmentaryzowaniu.

Z kolei edukacja obywatelska, w różnych systemach edukacyjnych, także i tych będących przedmiotem moich badań – angielskiego i walijskiego – ulega swoistemu rozproszeniu, wymykając się spod kontroli jednego, dominującego ośrodka władzy. Dawniej koncentrował się on wokół władcy, monarchów, przedstawicieli kościoła, by ostatecznie być utożsamiany z państwem narodowym wraz z podległym mu systemem oświaty. W tym kontekście należy zauważyć, że współcześnie następuje proliferacja ośrodków władzy i rozproszenie kontroli nad procesami wychowawczymi, edukacyjnymi i socjalizacyjnymi, co nie znaczy, że należy zanegować znaczącą rolę zarówno współczesnego państwa narodowego, jak i systemu oświaty w procesie kształcenia przyszłych obywateli. Trzeba jednak przyznać, że *de facto* utraciły one pozycję monopolisty wobec innych podmiotów, w tym rodziny, grupy rówieśniczej, społeczności lokalnej, mediów, lecz nie tylko, bo i wobec globalnych aktorów także⁴. Nie można również zapominać, że w jednej z dominujących współcześnie propozycji koncepcji obywatelstwa akcentuje się jej wymiar tożsamościowy, który stał się przedmiotem refleksji w niniejszym artykule. Warto zadać pytanie, czym jest angielskość (*Englishness*) i walijskość (*Welshness*), a także brytyjskość (*Britishness*)? Oczywiście nie istnieje tutaj jedna odpowiedź, problematyka tożsamości narodowej wymyka się bowiem współcześnie reżimowi definicyjnemu, ulegając fragmentaryzacji i rozproszeniu.

Trzeba również zauważyć, iż zainteresowanie problematyką tożsamości narodowej w Zjednoczonym Królestwie nastąpiło po dewolucji w 1997 roku, czyli decentralizacji. W jej następstwie Walia (ale też Szkocja i Irlandia Płn.) uzyskała większą autonomię w zakresie polityki oświatowej, w tym tworzenia programów nauczania na poziomie narodowym.

³ Por. Z. Melosik, *Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność (próba konfrontacji)*, [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczykowski, Poznań – Toruń 1998.

⁴ Por. D. Hejwosz-Gromkowska, *Edukacja obywatelska we współczesnej Anglii. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2019.

W ostatnich latach obserwuje się jednak zjawisko, które określam jako przesunięcie tożsamościowe, polegające na tym, że ludzie bardziej przestrzegają siebie w kategoriach przynależności do danego kraju niż do identyfikacji ze Zjednoczonym Królestwem. Innymi słowy, obserwuje się przesunięcie w kierunku tożsamości narodowej kosztem tożsamości państwowej (brytyjskiej). Na zjawisko to zwraca uwagę między innymi David Owen, pisząc „utożsamianie się z Brytanią zaczęło słabnąć w ostatnich dekadach w związku z silniejszym poczuciem tożsamości wobec poszczególnych krajów Zjednoczonego Królestwa”⁵.

MIĘDZY ANGIELSKOŚCIĄ A BRYTYJSKOŚCIĄ – TRAJektorie KSZTAŁTOWANIA TOŻSAMOŚCI NARODOWEJ ANGLIKÓW

Powstawanie Imperium Brytyjskiego poprzedzone było podbojami i konsolidacją wysp brytyjskich. Najpierw Anglia zjednoczyła się, dzięki podbojowi Normanów (w 1066 roku), kilka wieków później doszło do zjednoczenia Walii i Szkocji (w 1707 roku), a następnie Irlandii (w 1801 roku) w jedno państwo – Zjednoczone Królestwo i jeden brytyjski naród⁶.

Lata świetności Imperium Brytyjskiego (XVII do II połowy XX wieku) datowane są na koniec XIX wieku⁷. Polityka imperialna wywierała znaczący wpływ na konstruowanie poczucia identyfikacji Anglików oraz wyznaczała dyskurs (nie)obecności obywatelstwa. Brytyjskość bywa utożsamiana z angielskością, a ta z kolei z nacjonalizmem angielskim, chociaż sama kwestia istnienia bądź nieistnienia nacjonalizmu angielskiego jest dyskusyjna. Gerald Newman datuje początki kształtowania się narodości angielskiej na lata 1750–1830⁸. Natomiast inni badacze uważają, że

⁵ D. Owen, *Future Identities: Changing Identities in the UK – the Next 10 Years*, London 2013, s. 5–6.

⁶ K. Kumar, *Empire and English Nationalism*, „Nations and Nationalism” 2006, nr 12(1), s. 3.

⁷ Zob. K. Kumar, *Nation and Empire: English and British National Identity in Comparative Perspective*, „Theory and Society” 2000, nr 29, s. 575–608.

⁸ G. Newman, *The Rise of English Nationalism: A Cultural History, 1720–1830*, New York 1987, s. 127.

nacjonalizm angielski wytworzył się w opozycji do pozostałych nacjonalizmów Zjednoczonego Królestwa i to znacznie później, niż wskazuje na to Newman⁹. Z kolei Krishan Kumar wskazuje, że nacjonalizm angielski różni się od pozostałych osiemnastowiecznych nacjonalizmów brakiem pierwiastka etnicznego i jednocześnie przytacza argumenty wskazujące na niemożność rozwinięcia tej ideologii¹⁰. Zamiast niej rozwinęła się brytyjskość, patriotyzm angielski (angielskość), ksenofobia angielska czy rasistowski anglosaksonizm. Ponadto Kumar dowodzi, że w dziewiętnastowiecznej literaturze pięknej nie pojawił się „angielski Herder lub Fichte, Mazzini czy Garibaldi, Michelet czy Mickiewicz”¹¹. Robert Young zauważa, że angielskość jest „pusta” pojęciowo i kulturowo, i wskazując, że była ona kształtowana z dala od Anglii – głównie w koloniach. W ten sposób niemożliwe było wytworzenie typowego nacjonalizmu „na miejscu” – w Anglii¹².

Rebecca Langlands całą narrację związaną z pochodzeniem etnicznym Brytyjczyków wywodzi od etni angielskiej i anglosaskiej. Patrząc zatem z tej perspektywy, kulturowe i polityczne dziedzictwo Zjednoczonego Królestwa tworzyli Anglicy z mniejszym udziałem doświadczeń Walijszczyków i Szkotów. Ponadto powstanie aparatu państwowego pomogło przekształcić arystokratyczną, angielską etnię w naród. Innymi słowy, angielski naród powstał jako „niezamierzona” konsekwencja procesu inkorporacji arystokratycznej etni do biurokratycznej maszyny państwa¹³. Langlands zauważa również, że państwo ma co prawda charakter brytyjski, ale etnicznie i tożsamościowo jest angielskie. Takie połączenie, w opinii przywołanej badaczki, jest możliwe ze względu na silny rozwój pierwotnej lub pierwotnych etni, co zmniejsza napięcia między pozostałymi etniami, mającymi roszczenia wobec dominacji w państwie narodowym¹⁴. Z tej perspektywy brytyjskość powstała w oparciu o an-

⁹ Por. K. Kumar, *The Making of English National Identity*, Cambridge 2003.

¹⁰ K. Kumar, *Empire and English Nationalism*, dz. cyt., s. 7.

¹¹ Tamże, s. 9.

¹² R. J. C. Young, *The Idea of English Ethnicity*, Oxford 2008, s. 236.

¹³ R. Langlands, *Britishness or Englishness? The Historical Problem of National Identity in Britain*, „Nations and Nationalism” 1999, nr 5(1), s. 55-56.

¹⁴ Tamże, s. 57.

gielskość, aczkolwiek współcześnie pierwsza z przywołanych koncepcji jest bardziej pojemna pojęciowo.

W połowie lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku pojawiła się potrzeba wzmocnienia poczucia identyfikacji z narodem brytyjskim, gdyż pojawiło się poczucie zagrożenia – zresztą żywe po dziś dzień – przed bałkanizacją Zjednoczonego Królestwa. Oto bowiem w 1966 roku *Plaid Cymru* (Partia Walijska) po raz pierwszy weszła do Parlamentu, w następnym roku *Scottish National Party* pokonała laburzystów w lokalnych wyborach w Hamilton. Już w połowie lat sześćdziesiątych Walijszczyki domagali się uznania ich języka (w 1967 roku uzyskał ten sam status, co angielski) i coraz silniej wskazywali na swoją odrębność w dyskursie społecznym i politycznym. Z kolei w następstwie dewolucji, w maju 1999 roku zostało ustanowione Narodowe Zgromadzenie w Cardiff, a osobny Parlament powstał w Edynburgu.

Wokół kategorii *Britishness* toczą się liczne dyskusje w społeczeństwie brytyjskim. Wraz z dojściem do władzy Partii Pracy pod koniec lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku ponownie zaczęto przywiązywać uwagę do tej kategorii. Za czasów liderowania Partii Pracy (1997–2010) niektórzy z polityków utrzymywali, że należy promować „powszechne narodowe obywatelstwo” jako narzędzie budowania jedności społecznej. Innymi słowy, źródłem edukacji obywatelskiej powinna być szeroko pojęta brytyjskość. Natomiast przedstawiciele Partii Konserwatywnej, która doszła do władzy w 2010 roku, również w swoich postulatach na pierwszy plan wysuwali ową brytyjskość jako rdzeń tożsamości i podstawę budowania jedności narodowej. Konserwatyści także widzą potrzebę inkluzji brytyjskości przez grupy mniejszościowe, włączając je w konsekwencji w proces budowania jedności społecznej (*social cohesion*), co również zrywało z ideologią multikulturalizmu. Polityce brytyjskości – zapoczątkowanej przez laburzystów – zarzuca się powielanie dawniejszych, liberalnych poglądów Wigów na kwestie narodowe, których zadaniem było uspokojenie ówczesnej klasy średniej i wygaszanie pojawiającego się angielskiego nacjonalizmu¹⁵.

¹⁵ R. Andrews, A. Mycock, *Dilemmas of Devolution: The 'Politics of Britishness' and Citizenship Education*, „British Politics” 2008, nr 3, s. 150.

Należy przyznać, iż koncepcja brytyjskości nadal pozostaje kategorią trudną do zdefiniowania, bowiem jej znaczenie jest odmiennie rozumiane przez różne grupy społeczne¹⁶. Co więcej, nie jest ona kategorią stałą, zresztą nigdy nią nie była, przeciwnie: płynną, fluktuacyjną i akomodacyjną¹⁷. W sferze praktyki społecznej brytyjskość ma 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. Częściej spotkamy tożsamość angielską, szkocką, walijską, irlandzką niż brytyjską¹⁸. Biorąc pod uwagę pierwiastek emocjonalny, Kumar zauważa, że stosunek do własnej narodowości Anglików, Szkotów czy Walijczyków jest ciepły, natomiast do brytyjskości bardziej zimny i zdystansowany¹⁹. Brytyjskość dla pokolenia urodzonego po szóstej dekadzie XX wieku, w odróżnieniu od tego urodzonego przed zakończeniem drugiej wojny światowej, postrzegana jest w kategoriach obywatelskich (40%), a zatem mniejsze znaczenie dla jego przedstawicieli mają kwestie miejsca urodzenia, pochodzenia przodków czy przestrzegania tradycji i zwyczajów, co z kolei jest bliższe starszemu pokoleniu. Co więcej, ci, którzy postrzegają brytyjskość głównie przez pryzmat etniczności²⁰, są bardziej przeciwni imigracji. Z kolei ci, którzy w brytyjskości akcentują przede wszystkim jego wymiar obywatelski, są bardziej proeuropejscy w odróżnieniu od tych, którzy utożsamiają tożsamość brytyjską z etnicznością²¹.

Badania przeprowadzone przez British Academy w 2017 roku pokazują jednoznacznie, że wśród wszystkich grup wiekowych w Anglii nie

¹⁶ R. Sales, *What is 'Britishness', and is It Important?*, [w:] *Citizenship Acquisition and National Belonging*, red. G. Calder, D. Cole, J. Seglow, London 2010, s. 124.

¹⁷ Por. P. Ward, *The end of Britishness? A Historical Perspective*, „British Politics Review” 2009, nr 4(3), s. 3.

¹⁸ Z. Layton-Henry, *Citizenship and Nationality in Britain*, dz. cyt., s. 61.

¹⁹ K. Kumar, *The Making of English National Identity*, dz. cyt., s. 6.

²⁰ Autorzy przeprowadzonego badania przyjęli, że na brytyjskość składają się dwie kategorie: etniczna (np. urodzenie się w Wielkiej Brytanii) oraz obywatelska (np. zdolność posługiwania się językiem angielskim): https://www.bsa.natcen.ac.uk/media/38893/bsa31_full_report.pdf, dostęp 11.03.2023, s. v.

²¹ A. Park, C. Bryson, J. Curtice, *British Social Attitudes 31*, NatCen 2014, s. 64, 72, https://www.bsa.natcen.ac.uk/media/38893/bsa31_full_report.pdf, dostęp 11.03.2023.

ma generalnie różnicę między tożsamością angielską a brytyjską, a jeśli występuje, to niewielka. Jedynie osoby z niższym wykształceniem bardziej identyfikują się jako Angliki niż Brytyjczycy. Innymi słowy, kategoria *Britishness* jest bliższa osobom z wyższym wykształceniem²². W powszechnym użyciu słowa 'Brytyjczyk' i 'Anglik' stanowią synonimy. Granica między brytyjskością a angielskością jest płynna, zamazana. Co więcej, jak zauważa Kumar, nawet w literaturze naukowej często pojawia się dystynkcja Anglii, na przykład, książki historyczne najczęściej zatytułowane są „historia Anglii”, mimo że uwzględniają historię pozostałych narodów Zjednoczonego Królestwa²³.

Ponadto dla imigrantów angielskość kojarzona jest z rasą białą i wyższym statusem społecznym, natomiast brytyjskość ze statusem prawnym i obywatelstwem²⁴. Według raportu przeprowadzonego przez Komisję ds. Równości Rasowej większość Brytyjczyków mieszkających w Anglii, a pochodzących z mniejszości etnicznych, nie postrzega siebie jako Anglików, gdyż tożsamość ta jest 'zarezerwowana' dla białych. Takie same wyniki otrzymano w badaniach przeprowadzonych w 2017 roku przez British Academy²⁵. Z tej perspektywy brytyjskość stanowi zatem szerszą kategorię tożsamościową obejmującą różne grupy etniczne. Kategoria ta nie ma zatem charakteru wykluczającego, na co wskazywałaby angielskość. Już jednak według 80% respondentów Anglikiem jest ta osoba, która płaci podatki, ma wkład w rozwój społeczeństwa oraz postrzega siebie samą/samego w kategoriach angielskości. Trzy na cztery osoby uważają, że bycie Anglikiem jest zdeterminowane przez miejsce urodzenia, aczkolwiek nie wszyscy podzielają pogląd, że każda osoba urodzona w Anglii powinna być uznana za Anglika. 56% respondentów

²² The British Academy, *English Identity and the Governance of England*, s. 4, <https://www.thebritishacademy.ac.uk/documents/235/English-Identity-governance-of-England.pdf>, dostęp 11.03.2023.

²³ K. Kumar, *The Making of English National Identity*, dz. cyt., s. 8.

²⁴ R. Sales, *What is 'Britishness', and is It Important?*, dz. cyt., s. 134.

²⁵ Commission for Racial Equality, *Citizenship and Belonging: What is Britishness?*, London 2005, s. 7 oraz The British Academy, *English Identity and the Governance of England*, dz. cyt., s. 4.

uważa, że ważne jest, by rodzice urodzili się w Anglii, dla 41% nie ma to znaczenia, a 22% twierdzi, że angielskość determinowana jest przez kolor skóry – biały. Jednocześnie kwestia rasy ma większe znaczenie dla starszego pokolenia²⁶. Brytyjskość z kolei – w opinii respondentów – jest w głównej mierze determinowana przez znajomość języka angielskiego (95%), posiadanie obywatelstwa brytyjskiego oraz przestrzeganie prawa (85%). Trzy czwarte badanych uważa, że urodzenie w Wielkiej Brytanii jest istotne, by móc określić siebie Brytyjczykiem, ale z kolei połowa twierdzi, że znaczenie mają przodkowie. Dla większości respondentów w kształtowaniu tożsamości narodowej (brytyjskiej) odgrywają rolę zarówno czynniki obywatelskie (*civic*), jak i etniczne (*ethnic*)²⁷.

ODZYSKIWANIE TOŻSAMOŚCI WALIJSKIEJ (*WELSHNESS*) A POLITYKA OŚWIATOWA

Warto w tym miejscu przywołać słowa walijskiego historyka Gwyna A. Williamsa, który w ten oto sposób opisywał naród walijski: „Walia nie jest możliwa. Kraj nazywany Walią istnieje tylko dlatego, że Walijczycy go wymyślili. Walijczycy istnieją dlatego, że sami siebie wymyślili”²⁸. Problem z tożsamością/tożsamościami walijską/walijskimi wydaje się bardziej złożony niż w przypadku tożsamości angielskiej, a nawet szkockiej, w tych krajach istniały bowiem silne instytucje państwowe, rozwinęła się duma narodowa (zwłaszcza w szkocki nacjonalizm) oraz problem języka nie był eksponowany. Jako integralna część Zjednoczonego Królestwa, Walia od wieków była pod silnymi wpływami Anglii, która w ramach instytucji państwa narzucała prawo, symbole, obyczaje i język²⁹.

Według spisu powszechnego z 2011 roku 58% osób identyfikuje siebie jako Walijczyków, a 7% zarówno jako Walijczyków, jak i Brytyjczyków. Osoby posługujące się językiem walijskim częściej utożsamiają się z naro-

²⁶ The British Academy, *English Identity and the Governance of England*, dz. cyt., s. 9.

²⁷ A. Park, C. Bryson, J. Curtice, *British Social Attitudes 31*, dz. cyt., s. 67.

²⁸ G. A. Williams, *When Was Wales? A History of the Welsh*, London, 1985, s. 2.

²⁹ Zob. D. Hejwosz-Gromkowska, *Edukacja obywatelska we współczesnej Anglii*, dz. cyt.

dowością walijską niż osoby niemówiące w tym języku. Odsetek białych Brytyjczyków, którzy identyfikują siebie jedynie jako Walijczyków, jest niższy niż odsetek białych Brytyjczyków mieszkających w Anglii i identyfikujących siebie jako Anglików (72%)³⁰. Zbieżność między walijskością i brytyjskością a angielskością i brytyjskością ujawnia się w przypadku korelacji z pochodzeniem klasowym. Okazuje się, że osoby pochodzące z niższych warstw społecznych częściej postrzegają siebie w kategoriach Walijczyków niż Brytyjczyków. Robert Andersen wyjaśnia, że reprezentanci klasy wyższej częściej identyfikują się z brytyjskością, gdyż nie są defaworyzowani przez system społeczny oraz wykazują większe poczucie przynależności do instytucji brytyjskich³¹.

Wzmacnianie tożsamości walijskiej stało się jednym z priorytetów władz walijskich po dewolucji, między innymi poprzez upowszechnienie języka walijskiego³². Wydawałoby się, że kwestia tożsamościowa Walijczyków sprowadza się do wymiaru językowego, przyjmuje się bowiem, że jest on jednym z głównych czynników narodotwórczych, spajających naród. Jednak Walia stanowi w tym przypadku osobliwość. Język nie stanowi bowiem głównego wyznacznika tożsamości walijskiej. Badacze częściej wskazują na motyw geograficzny – Walijczykiem jest ten, kto mieszka w Walii oraz ma negatywną autoidentyfikację – Walijczykiem jest ten, kto nie jest Anglikiem³³.

Wprawdzie język jest łączony z tożsamością walijską, jednak brak umiejętności posługiwania się nim nie jest czynnikiem dyskwalifikującym do określania siebie jako Walijczyka/Walijki. Nadmienię tutaj, że do

³⁰ B. Harries, B. Byrne, K. Lympelopoulou, *Who Identifies as Welsh? National Identities and Ethnicity in Wales*, November 2014, s. 1-2, <http://hummedia.manchester.ac.uk/institutes/code/briefings/dynamicsofdiversity/code-census-briefing-national-identity-wales.pdf>, dostęp 11.03.2023.

³¹ R. Andersen, *National Identity and Independence Attitudes: Minority Nationalism in Scotland and Wales*, Oxford 2001, s. 16.

³² Zob. M. Jones, *Framing Welsh Identity*, „Identities Nationales, Identités Régionales” 2008, nr 1; H. Carter, *Against the Odds. Survival of Welsh Identity*, Cardiff 2010.

³³ Zob. C. Williams. A. D. Smith, *The National Construction of Social Space*, „Progress in Human Geography” 1983, nr 7(4); H. Carter, *Against the Odds*, dz. cyt., s. 140; M. Jones, *Framing Welsh Identity*, dz. cyt., par. 4.

osłabienia pozycji języka walijskiego, a nawet jego stopniowego zaniku, przyczyniły się reformy szkolnictwa z końca XIX wieku, wprowadzające obowiązek nauczania w języku angielskim³⁴. W konsekwencji – mimo wprowadzenia w latach sześćdziesiątych nauczania języka walijskiego do szkół – w 2011 roku biegle posługiwało się nim 19% Walijczyków³⁵.

Współczesna tożsamość walijska nie jest kształtowana wokół mitu wspólnego pochodzenia czy etniczności. Rozwija się bardziej wokół idei obywatelskości, wpisując się w nurt obywatelskiego nacjonalizmu. Jak zauważa bowiem Meryfn Jones,

Walijczycy są w trakcie definiowania siebie, ale nie w kategoriach wspólnego doświadczenia miejsca czy wspólnego dziedzictwa religijnego, a nawet języka, wywodzącego się ze starożytności, ani też poprzez przetrwanie elementarnej tradycji, lecz raczej poprzez instytucje, w których żyją i które kształtują. Ta nowa tożsamość nie opiera się na imperatywnie politycznym czy etnicznym, który kształtował tożsamość walijską przez wieki, ale wydaje się obecnie jedyną z dostępnych³⁶.

Niektóre z badań wskazują, że dla większości Walijczyków nie jest jasne, czym jest walijskość. Bycie Walijczykiem wpisuje się zatem we współczesne niepokoje i kontrowersje wokół tożsamości, gdyż coraz bardziej kojarzone jest z poczuciem siebie samego, z negocjowaną i zmienną tożsamością³⁷. Z jednej strony bowiem, mamy grupę Walijczyków, która wyraża pozytywną postawę wobec języka i kultury, z drugiej zaś, istnieje grupa postrzegająca język w kategoriach staromodnych oraz przeszkody dla budowania wspólnoty narodu walijskiego. Tak przedstawiają się

³⁴ Zob. I. Dąbrowska, *The Role of Cymraeg in Shaping Welsh Identity*, „Anglica. An International Journal of English Studies” 2017, nr 26(1), s. 135; K. O. Morgan, *Rebirth of a Nation: Wales 1880–1980. The History of Wales*, New York 1987, s. 244.

³⁵ Zob. Census 2011, <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/populationandmigration/populationestimates/bulletins/2011censuskeystatisticsforwales/2012-12-11>, dostęp 11.03.2023.

³⁶ M. Jones, *Beyond Identity? The Reconstruction of the Welsh*, „The Journal of British Studies” 1992, nr 31(4), s. 356.

³⁷ M. Jones, *Framing Welsh Identity*, dz. cyt.

dwie skrajne rzeczywistości, jednak w opinii Harolda Cartera możliwe są także inne scenariusze dla rozwoju tożsamości walijskiej, gdyż niektórzy z osób mieszkających w Walii nie będą utożsamiać się z walijskością, lecz z brytyjskością³⁸.

Z całą pewnością sytuacja językowa w Walii poprawiła się w ostatnich dekadach na lepsze. Carter zwraca uwagę, że w przeszłości głównym transmiterem języka i kultury były dwie instytucje, które współcześnie tracą swoje dawne uprawomocnienie: rodzina i kościół. Walijczycy przyznają, że język walijski kształtowany jest w systemie oświaty, a nie jak miało to dawniej miejsce w rodzinie czy kościele (zwłaszcza poprzez udział w tzw. szkołkach niedzielnych). Z tej perspektywy Carter zwraca uwagę, że upowszechnianie języka walijskiego jedynie w instytucjach państwa może okazać się niewystarczające dla jego utrzymania³⁹. Kwestia języka wpisuje się także w nieustającą debatę dotyczącą tożsamości walijskiej, która podlega ciągłym rekonstrukcjom i interpretacjom. Problem polega również na tym, że tożsamość bywa bezkrytycznie łączona z językiem, a w przypadku Walii ten związek nie zawsze jest oczywisty. Można czuć się Walijczykiem i posługiwać się angielskim, można nie czuć się Walijczykiem, a używać walijskiego.

EDUKACJA OBYWATELSKA W ANGLII – BUDOWANIE SPÓJNOŚCI SPOŁECZNEJ POPRZEC KSZTAŁTOWANIE TOŻSAMOŚCI BRYTYJSKIEJ

Edukacja obywatelska w praktyce szkolnej pojawia się w Anglii i Walii za czasów rządów Partii Pracy. W Anglii stała się ona obowiązkowym przedmiotem szkolnym dla młodzieży w wieku od 11 do 16 roku życia, czyli na 3 i 4, kluczowym etapie kształcenia, od 2002 roku. Głównymi motywami wprowadzenia powszechnej i obowiązkowej edukacji obywatelskiej do szkół było według uzyskanej diagnozy poczucie społecznej apatii i defi-

³⁸ H. Carter, *Against the Odds*, dz. cyt., s. 141.

³⁹ Tamże, s. 143.

cyt demokratyczny wśród młodzieży szkolnej. Na poziomie politycznym uważano również, że Brytyjczycy mają bardzo słabe poczucie obywatelstwa, a kształtowanie wspólnoty narodowej było jednym z kluczowych wyzwań politycznych⁴⁰.

Źródłem edukacji obywatelskiej – według polityki ówczesnego rządu – powinna być szeroko pojęta brytyjskość, czyli *Britishness*, dlatego w ramach pierwszego etapu wprowadzania edukacji obywatelskiej do szkół, nacisk został położony na promowanie wspólnych i podzielanych wartości poprzez kształtowanie wspólnego obywatelstwa oraz zwiększenie partycypacji społecznej młodzieży⁴¹. Cele edukacji obywatelskiej sformułowane w strategicznym Raporcie Cricka i następnie wcielone do podstawy programowej były powiązane z państwem narodowym i budowaniem orientacji propaństwowej (*Britishness*). Tym samym nie uwzględniono wówczas wymiaru tożsamościowego i wielokulturowego Anglii. Edukacja obywatelska miała na celu kształtowanie Brytyjczyków, którzy dzielą wspólne wartości bliskie *de facto* Anglikom. W tym zakresie był to projekt utopijny, cele edukacji obywatelskiej, będące swoistym kompromisem między orientacją republikańską a liberalną, miały charakter bardziej polityczny, a nie merytoryczny⁴². Brytyjskość – na poziomie politycznym – stała się zatem pożądaną tożsamością, jednak w praktyce szkolnej, w sytuacji hiperróżnorodności etnicznej i kulturowej, ta polityka okazała się być krótkowzroczna. Pominięcie perspektywy globalnej, wielokulturowej, a nawet europejskiej w edukacji obywatelskiej stało się jednym z głównych źródeł krytyki. Uważano, że budowanie spójności społecznej jedynie w oparciu o wspólnie podzielane wartości, nie przyniesie oczekiwanej sprawiedliwości i równości społecznej, wykluczeni zostaną ci, którzy nie dzielą wartości skoncentrowanych wokół brytyjskości.

⁴⁰ Zob. D. Hejwosz-Gromkowska, *Edukacja obywatelska we współczesnej Anglii*, dz. cyt.

⁴¹ D. Kerr, A. Smith, C. Twine, *Citizenship Education in the United Kingdom*, [w:] *Education for Citizenship and Democracy*, red. J. Arthur, I. Davies, C. Hahn, London 2008, s. 252.

⁴² *Education for Citizenship and Teaching Democracy in Schools*, Final Report of the Advisory Group of Citizenship, 22 September 1998, s. 7-8; D. Heater, *The History of Citizenship Education in England*, [w:] *Citizenship Education*, vol. 1, red. J. Arthur, I. Davies, London 2008, s. 165; A. Osler, *Citizenship Education, Democracy and Racial Justice 10 Years On*, „Race Equality Teaching” 2009, nr 27(3), s. 21.

Ponadto oznaczałoby to powrót do asymilacjonizmu i odrzucenia idei wielokulturowości⁴³. I poniekąd – zdaniem niektórych badaczy – ta polityka była niczym innym, jak zawoalowaną formą asymilacji⁴⁴.

Dopiero po pięciu latach zreformowano program nauczania, wprowadzając – na podstawie tzw. Reportu Ajegbo – do edukacji obywatelskiej wymiar tożsamościowy i różnorodności kulturowej. Nadal jednak wielu badaczy krytykowało wprowadzone zmiany, zarzucając twórcom reformy działanie polityczne, niezrozumienie współczesnych problemów tożsamościowych, etnicznych i wielokulturowych oraz traktowanie pojęcia obywatelstwa w kategoriach monokulturowych⁴⁵. W odróżnieniu od Raportu Cricka, Raport Ajegbo nie łączył różnorodności ze sferą wiedzy i rozumienia, lecz z aktywnym obywatelstwem. Należy również zauważyć, że mimo promocji brytyjskości (*Britishness*) w deklaracjach politycznych, Raport Ajegbo nie definiuje, czym ona *de facto* jest, wskazując bardziej na wspólnotę doświadczeń niż wspólnotę wartości:

Brytyjskość oznacza różne rzeczy dla różnych ludzi. Ponadto współczesna tożsamość jednostek jest zwykle konstruowana jako złożona i wielowymiarowa. W toku naszych konsultacji zauważyliśmy, że definiowanie brytyjskości przysparza wiele problemów, jest pojęciem spornym i może być użyte w celu wykluczenia innych⁴⁶.

Z tej perspektywy w odróżnieniu od Raportu Cricka, ten odrzucał asymilacyjną funkcję edukacji obywatelskiej.

⁴³ D. Kiwan, N. Kiwan, *Citizenship Education: the French and English Experience*, [w:] *Young People in Transition. Becoming Citizens?*, red. C. Pole, J. Pilcher, J. Williams, London 2005, s. 149; A. Osler, *Citizenship Education, Democracy and Racial Justice 10 Years On*, dz. cyt., s. 21.

⁴⁴ Zob. D. McGhee, *The End of Multiculturalism. Terrorism, Integration and Human Rights*, Berkshire 2008.

⁴⁵ Por. J. A. Banks i in., *Democracy and Diversity: Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global Age*, Seattle 2005; A. Osler, *Citizenship Education and the Ajegbo Report: Re-Imagining a Cosmopolitan Nation*, „London Review of Education” 2008, nr 6(1), s. 21.

⁴⁶ Department for Education and Skills (DfES), *Curriculum Review: Diversity and Citizenship* (Ajegbo Report), s. 8.

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) obywatelstwa⁴⁷. Z tej perspektywy – na poziomie deklaracji politycznych – wiele problemów społeczeństwa wielokulturowego miało zostać rozwiązanych poprzez edukację obywatelską. Jednak w praktyce pedagogicznej większość z nich nie zostało rozwiązanych z powodu braku wystarczających funduszy, zbyt dużych klas, braku odpowiedniego przygotowania nauczycieli oraz materiałów dydaktycznych⁴⁸.

Po dojściu do władzy Partii Konserwatywnej z Davidem Cameronem na czele, dalsze losy edukacji obywatelskiej w szkołach stały pod znakiem zapytania. Po pierwsze, osłabło społeczne zainteresowanie tym tematem, po drugie, uznano – ponownie na poziomie politycznym – że przedmiot ten jest niepotrzebny w szkołach. Minister Edukacji w rządzie Camerona – Michael Gove, uważał bowiem, że silny naród nie potrzebuje edukacji obywatelskiej, a większej liczby godzin historii narodowej w szkołach, jak również dyscypliny, dlatego kosztem edukacji obywatelskiej, zaczęto wprowadzać edukację wojskową⁴⁹. W opinii Diany Burton i Stephanie May lekceważenie przez władze centralne, jak i samych dyrektorów szkół oraz nauczycieli edukacji obywatelskiej sprawia, że pozostaje ona jedynie „ozdobą” w procesie kształcenia⁵⁰.

⁴⁷ P. Brett, *Identity and Diversity: Citizenship Education and Looking Forwards from the Ajegbo Report*, 2007, https://www.researchgate.net/publication/284724247_Identity_and_Diversity_Citizenship_Education_and_looking_forwards_from_the_Ajegbo_Report, dostęp 11.03.2023; Zob. P. Figueroa, *Diversity and Citizenship Education in England*, [w:] *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*, red. J. A. Banks, San Francisco 2007.

⁴⁸ D. Kerr, A. Smith, C. Twine, *Citizenship Education in the United Kingdom*, dz. cyt., s. 253-255.

⁴⁹ I. Davies, E. K. M. Chong, *Current Challenges for Citizenship Education in England*, „Asian Education and Development Studies” 2016, nr 5(1).

⁵⁰ Zob. D. Burton, S. May, *Citizenship Education in Secondary Schools in England*, „Educational Futures” 2015, 7(1).

Podsumowując tę część, należy zauważyć, że przemiany polityczne w Anglii pokazują silną korelację między prowadzoną polityką rządową a edukacją. W sferze polityki edukacyjnej można zaobserwować występowanie sprzecznych podejść wobec edukacji obywatelskiej i różnorodności kulturowej. Raport Cricka akcentował wiedzę obywatelską oraz kładł nacisk na zwiększenie partycypacji społecznej poprzez budowanie spójnego społeczeństw w ramach kategorii *Britishness* czy podzielanych, podstawowych wartości brytyjskich. Nie uwzględniał jednak różnorodności kulturowej w wielokulturowym społeczeństwie. Miał to zmienić Raport Ajegbo, który akcentował wielokulturowość i wielonarodowość w kształceniu przyszłych obywateli. Akcentowanie jedynie podstawowych i podzielanych wartości brytyjskich w programach nauczania edukacji obywatelskiej może wykluczać rozwój innych tożsamości kulturowych. Rozwijanie odrębnych tożsamości kulturowych, nabywanych poza szkołą, konfrontowane jest w systemie szkolnym z ograniczającą, zadekretowaną tożsamością brytyjską. Dojście do władzy Torysów w 2010 roku przyniosło zmianę orientacji w sposobie postrzegania edukacji obywatelskiej. W przeciwieństwie do laburzystów konserwatyści postrzegali ją jako mało istotny przedmiot, który nie jest w stanie kształtować wspólnych brytyjskich wartości. Według założeń konserwatystów młodym ludziom potrzebne jest wychowanie moralne oraz historia narodowa. W konkluzji należy stwierdzić, że „złoty wiek” edukacji obywatelskiej w Anglii przypadał na lata 1998–2010. Mimo empirycznych dowodów potwierdzających skuteczność edukacji obywatelskiej w Anglii – szczególnie w wymiarze zwiększenia partycypacji obywatelskiej młodych ludzi – rząd konserwatystów w drodze reform zmarginalizował znaczenie tego przedmiotu w procesie kształcenia. Można zatem zauważyć triumf celów politycznych i ideologicznych nad osiągnięciami w sferze praktyki pedagogicznej.

ORIENTACJA GLOBALNA I PONADNARODOWA W EDUKACJI OBYWATELSKIEJ W WALII

Walijczycy obrali nieco inne rozwiązania w zakresie prowadzenia edukacji obywatelskiej w szkołach. Jednak wydaje się, że i tutaj również prym

wiodły względy polityczne, a zapewne w mniejszym stopniu merytoryczne. Oto bowiem Walia – po uzyskaniu autonomii – kreuje politykę oświatową w taki sposób, aby różniła się od angielskiej. Innymi słowy, skoro w edukacji obywatelskiej w Anglii marginalizuje się problematykę kształtowania tożsamości, elementy globalne, europejskie, ponadnarodowe, to muszą stać się one priorytetem polityki oświatowej walijskiego rządu. Po pierwsze zatem, edukacja obywatelska w Walii w swoim założeniu nakierowana jest na pomoc uczniom w angażowaniu się w działalność obywatelską na poziomie lokalnym, narodowym i globalnym. Po drugie, w programie nauczania eksponuje się marginalizowaną w angielskim modelu różnorodność kulturową, wymiar globalny i europejski. Po trzecie, włącza się – ponownie podkreślę, na poziomie polityki oświatowej – problematykę zupełnie pominiętą w angielskim modelu – ochrony środowiska naturalnego. Po czwarte, walijska edukacja obywatelska nie odbywa się w ramach odrębnego przedmiotu, lecz przez cały czas trwania poprzez działalność w środowisku szkolnym i lokalnym, wspierana przez ścieżki międzyprzedmiotowe. Po piąte, ważną cechą odróżniającą model edukacji walijskiej od angielskiej jest obowiązek powoływania samorządów uczniowskich w szkole. W Anglii nie ma ani takiego obowiązku, ani, co więcej, nie promuje się tej działalności w programie nauczania czy podręcznikach szkolnych.

Walijska koncepcja obywatelstwa była ściśle powiązana z dyskursem komunitariańskim (wspólnotowym), w którym istotną rolę odgrywała również tożsamość narodowa (walijskość)⁵¹. Walia kontynuowała zatem swój własny projekt rozwoju edukacji obywatelskiej w szkołach. Bazowymi dokumentami dla realizacji polityki walijskiego modelu – odróżniającego go od reszty regionów Zjednoczonego Królestwa – były *Community and Understanding* z 1991 roku oraz *Curriculum Cymreig*, czyli walijski program nauczania, akcentujący odrębność kulturową Walii. Istniało bowiem przekonanie, że zrozumienie złożoności procesów zachodzących w społeczeństwie, takich jak różnorodność, nierówności czy uprzedze-

⁵¹ K. Smith, *Curriculum, Culture and Citizenship Education in Wales. Investigations into the Curriculum Cymreig*, London 2016, s. 3.

nia, jest istotne dla rozwoju dyskursu walijskiego (*Welshness*), walijskiej kultury pojmowanej jako *Cymerig*⁵².

W 1993 roku ukazał się rządowy dokument *Developing the Curriculum Cymreig*, który zawierał wskazówki dla nauczycieli i wychowawców, w jaki sposób włączać problematykę walijskości do edukacji szkolnej przy jednoczesnym akcentowaniu różnorodności kulturowej⁵³. Z tak obranej perspektywy nadrzędnym celem edukacji obywatelskiej byłoby generowanie włączającego poczucia kulturowej i obywatelskiej walijskości, opartej na nowo wyłaniających się instytucjach narodowych, jednak wciąż w oparciu o lokalność⁵⁴. Tym samym zdaniem Kevina Smitha walijski system edukacji, kształtując obywatelstwo, kształtował również odrębność narodową, rozumianą jako – *Welshness*⁵⁵. Jednak według przywołanego autora opieranie idei edukacji obywatelskiej jedynie na kulturze i tożsamości walijskiej nie sprzyja prawidłowemu kształtowaniu postaw obywatelskich⁵⁶.

Edukacja obywatelska w Walii odbywa się w ramach przedmiotu edukacji osobistej i społecznej *Personal and Social Education (PSE)*, a także poprzez ścieżkę międzyprzedmiotową *Education for Sustainable Development and Global Citizenship (ESDGC)*, która stanowi pewien rodzaj filozofii, sposobu myślenia czy też szkolnego etosu. W swoim założeniu walijski model edukacji obywatelskiej nakierowany jest na pomoc uczniom w rozwijaniu politycznego alfabetyzmu (co było także celem postawionym w angielskim Raporcie Cricka), rozumianego jako umiejętność rozpoznawania, rozumienia i działania obywatelskiego w ramach społeczności lokalnej, państwa, a także globu⁵⁷. Jak zauważają Garratt oraz Piper, edukacja obywatelska w Walii jest bardziej otwarta, demokratyczna i zakorzeniona w środowisku lokalnym, co znacząco odróżnia

⁵² K. Smith, *Curriculum, Culture and Citizenship Education in Wales*, dz. cyt., s. 4.

⁵³ D. Garratt, H. Piper, *Citizenship Education in England and Wales: Theoretical Critique and Practical Considerations*, „*Teachers and Teaching*” 2008, nr 14(5), s. 484; K. Smith, *Curriculum, Culture and Citizenship Education in Wales*, dz. cyt., s. 4.

⁵⁴ R. Andrews, A. Mycock, *Citizenship Education in the UK: Divergence Within a Multi-National State*, „*Citizenship Teaching and Learning*” 2007, nr 3(1), s. 77.

⁵⁵ K. Smith, *Curriculum, Culture and Citizenship Education in Wales*, dz. cyt., s. 4.

⁵⁶ Tamże, s. 8.

⁵⁷ Tamże, s. 2.

ją od wersji angielskiej⁵⁸. Z kolei, jak zauważa w swojej dysertacji Alyson Jenkins⁵⁹, Walia, jako jedno z nielicznych państw Unii Europejskiej, połączyła w szkolnym programie nauczania edukację obywatelską z edukacją dla zrównoważonego rozwoju.

W założeniu problematyka edukacji obywatelskiej, odbywającej się w ramach przedmiotu PSE oraz ścieżki ESDGC, skupiona jest wokół następujących zagadnień⁶⁰:

- aktywnego obywatelstwa, na które składa się dostrzeganie różnorodności, rozumienie politycznych procesów oraz uczestnictwo w społeczności szkolnej i lokalnej;
- zrównoważonego rozwoju i globalnego obywatelstwa, na który składa się dostrzeganie i rozumienie, czym są źródła naturalne, ubóstwo, nierówność oraz globalna zależność.

W ramach pierwszej ścieżki edukacja obywatelska stanowi obowiązkowy przedmiot PSE na poziomie kluczowych etapów 1–5 (*Key Stages*), a od roku szkolnego 2011/2012 – od etapu podstawowego (*Foundation Stage*)⁶¹ do kluczowego etapu piątego. Przedmiot ten jest częścią programu nauczania od 2003 roku. Na etapie podstawowym dzieci w wieku od 3. do 7. roku życia poprzez zabawę, metody aktywizujące i eksperymentalne nabywają umiejętności odnoszące się do osobistego i społecznego rozwoju, dobrostanu oraz różnorodności kulturowej. Według założeń podstawy programowej na tym etapie dzieci uczą się o sobie, swoich relacjach z innymi zarówno w kręgu rodziny, jak i poza nią. Wzmacniające jest poczucie ich własnej wartości, osobiste przekonania i wartości moralne. Uczą się również szacunku dla innych poprzez zrozumienie, że

⁵⁸ D. Garratt, H. Piper, *Citizenship education in England and Wales*, dz. cyt., s. 481.

⁵⁹ A. Jenkins, *Education for Sustainable Development and Global Citizenship Adult and Community Learning in Wales – from Policy to Pedagogy*, doctoral thesis, Swansea University, <https://cronfa.swan.ac.uk/Record/cronfa48775>, s. 9, dostęp 20.11.2022.

⁶⁰ K. Smith, *Curriculum, Culture and Citizenship Education in Wales*, dz. cyt., s. 8.

⁶¹ Od roku szkolnego 2011/2012 etap kluczowy pierwszy zastąpiono etapem podstawowym *Foundation Stage*, obejmując dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (od 3 do 7 roku życia). Na tym etapie w mniejszym stopniu wykorzystuje się podręczniki szkolne, a w większym angażuje się dzieci w różne działania rozwijające wyobraźnię i kreatywność.

ludzie mogą mieć różne potrzeby, zdolności, przekonania i poglądy. Na tym etapie uczniowie nabywają również wiedzę i umiejętności związane z różnorodnością kulturową⁶².

Na kolejnych kluczowych etapach kształcenia program PSE obejmuje zagadnienia związane z rozwojem społecznym i osobistym, zdrowiem, wartościami, a także z uczestnictwem społecznym (zwłaszcza w środowisku lokalnym)⁶³. Intencją zajęć PSE jest holistyczne podejście do problematyki obywatelstwa, w ramach którego obok kwestii związanych z konwencjonalnymi tematami mieszczącymi się w zakresie szerokiego rozumienia obywatelskości, poruszane są kwestie związane z indywidualnym wymiarem obywatelstwa lub, by użyć kategorii Kena Plummera⁶⁴, z intymnym obywatelstwem.

Zajęcia mieszczące się w ramach ścieżki zrównoważonego rozwoju i globalnego obywatelstwa rozpoczynają się na samym początku procesu kształcenia (*Education for Sustainable Development and Global Citizenship*). W ramach ESDGC sugeruje się, aby poruszać następujące zagadnienia w ramach zajęć: wybory i decyzje, konsumpcja i marnotrawstwo, zdrowie, tożsamość i kultura, zmiana klimatu, bogactwo i ubóstwo, środowisko naturalne⁶⁵.

Jednak również i walijski model edukacji obywatelskiej spotyka się z krytyką. Przede wszystkim zwraca się uwagę, że w wielu szkołach nie realizuje się założeń podstawy programowej związanej z edukacją globalną i zrównoważonym rozwojem. Wymiar edukacji globalnej najczęściej sprowadza się do zwiększenia wiedzy o innych kulturach poprzez

⁶² Department for Children, Education, Lifelong Learning and Skills Welsh Assembly Government, *Personal and Social Development, Well-Being and Cultural Diversity*, Cardiff 2008, s. 4-6.

⁶³ Department for Children, Education, Lifelong Learning and Skills Welsh Assembly Government, *Personal and Social Education Framework for 7 to 19-Year-Olds in Wales*, Cardiff 2008, s. 6.

⁶⁴ Zob. K. Plummer, *Intimate Citizenship. Private Decisions and Public Dialogues*, Washington 2003.

⁶⁵ Department for Children, Education, Lifelong Learning and Skills Welsh Assembly Government, *Education for Sustainable Development and Global Citizenship. Information for Teacher Trainees and New Teachers in Wales*, Cardiff 2008, s. 4.

organizowanie tygodni kulturalnych i nawiązywanie współpracy. Ponadto zauważa się, że nauczyciele mają niewystarczające kompetencje do prowadzenia tego przedmiotu. Jako nieobowiązkowa i międzyprzedmiotowa ścieżka ta często musi ustąpić – zwłaszcza w siatce godzin – przedmiotom obowiązkowym i selekcyjnym. Z tej perspektywy mamy do czynienia z utopią. Oto bowiem na poziomie polityki oświatowej cele edukacji obywatelskiej wydają się być ambitne, wpisujące się w wyzwania współczesności. Natomiast w rzeczywistości szkolnej – jak wskazują różne raporty badawcze – cele te są trudne do realizacji, procesy selekcyjne, rankingi, zdawalność egzaminów wygrywa bowiem z utopijną wizją kształcenia troskliwych, globalnych obywateli⁶⁶.

Ponadto kwestia rozwijania tożsamości walijskiej i promowania kultury walijskiej również w praktyce szkolnej wygląda nieco inaczej niż na poziomie intencji politycznych. Oto bowiem – jak pokazują, podłużne badania przeprowadzone przez Kevina Smitha – uczniowie przyznają, że rzadko rozmawiają o walijskiej kulturze, dlatego też trudno im wyrazić, czym jest walijskość. Według uczniów szkoła nie pomaga im rozwijać poczucia tożsamości walijskiej i doceniania własnej kultury. Najczęściej bycie Walijszym sprowadza się dla nich do nie bycia Anglikiem⁶⁷.

Z kolei nauczyciele czują się przeciążeni włączaniem kwestii tożsamościowych podczas zajęć, gdyż w ich opinii prowadzone przez nich lekcje nie zawsze obejmują tę problematykę oraz nie posiadają właściwych wytycznych ze strony władz szkoły i władz Walii, w jaki sposób prowadzić takie zajęcia. Ponadto w większym stopniu czują się odpowiedzialni za przygotowywanie uczniów do egzaminów, niż za prowadzenie zajęć o kulturze i tożsamości walijskiej. Innymi słowy, w szkołach średnich większy nacisk kładziony jest na wskaźniki osiągnięć uczniów, powiązanych z procami selekcji, szczególnie akademickiej, a w konsekwencji problematyka kultury walijskiej traci na znaczeniu⁶⁸. Praktyki te wpisują

⁶⁶ Por. S. Bennell, D. Norcliffe, *Education for Sustainable Development and Global Citizenship: A Study in Policy Formation*, „Education Transactions” 2011, s. 1-27; R. Andrews, A. Mycock, *Citizenship Education in the UK*, dz. cyt., s. 79.

⁶⁷ K. Smith, *Curriculum, Culture and Citizenship Education in Wales*, dz. cyt., s. 79-80.

⁶⁸ Tamże, s. 88.

ją się w globalną, neoliberalną orientację na standaryzowane wskaźniki osiągnięć uczniów, w których pomija się kulturę uczniów i ich osobiste doświadczenia. Kluczowe umiejętności niezbędne na rynku pracy, dające się zmierzyć w standardowych testach, otwierające drogę na uczelnie wyższe, zyskują wyższą rangę niż kwestie tożsamościowe i kulturowe. Lokalna kultura, tożsamość i indywidualne doświadczenia nie stanowią w neoliberalnej polityce oświatowej punktu odniesienia, przeciwnie, jak pokazują doświadczenia walijskie, 'przegrywają' z kluczowymi kompetencjami, które można znaleźć w pomiarach akademickich, rankingach szkół czy testach PISA.

Jak wspominałam wcześniej, narodowy program nauczania w Walii tworzył się niejako w opozycji do angielskiej hegemonii i postkolonializmu, a walijskość miała być dystynktywna i różnicująca wobec angielskości. Tym samym edukacja obywatelska miała rozwijać i umacniać odgórnie wybrane, określone cechy tożsamościowe obywatela, które określone zostały przez dominującą w społeczeństwie walijskim ideologię, jak i politykę państwa. System szkolny przy pomocy aparatu państwowego i rządowego, poprzez – by użyć określenia Pierre'a Bourdieu – działania pedagogiczne, socjalizuje, wychowuje i edukuje młodzież zgodnie z ideologicznym portretem obywatela. Wiedza dotycząca obywatelstwa oraz tożsamości narodowej – zarówno w systemie walijskim, jak i angielskim – pozostaje w systemie szkolnym zakonserwowana, transmitowana i reprodukowana. Staje się ona nietykalnym dyskursem społecznych praktyk, swoistą ostoją ładu społecznego, a wszelkie próby burzenia tego porządku – czy to przez krytykę wydarzeń historycznych, czy obecnych – bywają naznaczone oskarżeniem o próbę upadku tradycyjnych wartości. Szkolna edukacja obywatelska – z tej perspektywy – wydaje się być mniej skomplikowana niż rzeczywistość społeczna i nie uwzględnia, jak twierdzi Henry A. Giroux „społecznych i strukturalnych dysfunkcji tkwiących w społeczeństwie”⁶⁹.

⁶⁹ H. A. Giroux, *Critical Theory and Rationality in Citizenship Education*, „Curriculum Inquiry” 1980, nr 10(4), s. 338.

PODSUMOWANIE

Podsumowując powyższy wywód, można zauważyć pewną tendencję utopijności polityki oświatowej – zarówno w Anglii, jak i w Walii – w zakresie kształtowania tożsamości i promowania aktywnego i odpowiedzialnego obywatelstwa. Po pierwsze, na poziomie celów politycznych tożsamość narodowa jawi się jako skończony i zdefiniowany projekt, konstrukt społeczny, który w toku kształcenia i socjalizacji uczniowie będą nabywać. Wydaje się zatem, że dla twórców polityki oświatowej tożsamość narodową można zadekretować, można się jej po prostu nauczyć. Nie bierze się przy tym skomplikowanych procesów społecznych, w których tożsamość narodowa jest nie tylko fragmentaryczna, zmienna i fluktuacyjna, ale też i ulotna. Po drugie, szkolna edukacja obywatelska najczęściej zostaje zredukowana do kolejnego przedmiotu, zakresu tematycznego, celu, który należy zrealizować i przedstawić tym, którzy swoją wizję wzoru obywatelskiego zapisali w strategicznych dokumentach. Jednak w czasach, w których systemy szkolnictwa funkcjonują w warunkach konkurencyjności, wskaźników, parametrów, rankingów, liczb – cele edukacji obywatelskiej, nawet jeśli szlachetne, przegrywają z określonymi parametrami i wskaźnikami sukcesu edukacyjnego. Tym sukcesem nie jest troskliwy, zaangażowany, odpowiedzialny obywatel na szczeblu lokalnym, narodowym czy globalnym, lecz miejsce w rankingu pod względem zdawalności różnego rodzaju testów. Test z obywatelstwa, z różnym skutkiem, zdaje się już poza systemem szkolnym.

BIBLIOGRAFIA

- Andersen R., *National Identity and Independence Attitudes: Minority Nationalism in Scotland and Wales*, Working Paper 86, Centre for Research into Elections and Social Trends, Oxford 2001.
- Andrews R., Mycock A., *Citizenship Education in the UK: Divergence Within a Multi-National State*, „Citizenship Teaching and Learning” 2007, nr 3(1).
- Andrews R., Mycock A., *Dilemmas of Devolution: The ‘Politics of Britishness’ and Citizenship Education*, „British Politics” 2008, nr 3.

- Banks J. A. i in., *Democracy and Diversity: Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global Age*, University of Washington, Seattle 2005.
- Bennell S., Norcliffe D., *Education for Sustainable Development and Global Citizenship: A Study in Policy Formation*, „Education Transactions”, University of Bangor, Bangor 2011.
- Berger P. L., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*, przekł. J. Niżnik, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1983.
- Brett P., *Identity and Diversity: Citizenship Education and Looking Forwards from the Ajegbo Report*, 2007, https://www.researchgate.net/publication/2847-24247_Identity_and_Diversity_Citizenship_Education_and_looking_forwards_from_the_Ajegbo_Report, dostęp 11.03.2023.
- Burton D., May S., *Citizenship Education in Secondary Schools in England*, „Educational Futures” 2015, nr 7(1).
- Commission for Racial Equality, *Citizenship and belonging: what is Britishness?*, London 2005.
- Carter H., *Against the Odds. Survival of Welsh Identity*, Institute of Welsh Affairs, Cardiff 2010.
- Davies I., Chong E. K. M., *Current Challenges for Citizenship Education in England*, „Asian Education and Development Studies” 2016, nr 5(1).
- Dąbrowska I., *The Role of Cymraeg in Shaping Welsh Identity*, „Anglica. An International Journal of English Studies” 2017, nr 26(1).
- Department for Education and Skills (DfES), *Curriculum Review: Diversity and Citizenship* (Ajegbo Report).
- Department for Children, Education, Lifelong Learning and Skills Welsh Assembly Government, *Personal and Social Development, Well-Being and Cultural Diversity*, Cardiff 2008.
- Department for Children, Education, Lifelong Learning and Skills Welsh Assembly Government, *Personal and Social Education Framework for 7 to 19-Year-Olds in Wales*, Cardiff 2008.
- Department for Children, Education, Lifelong Learning and Skills Welsh Assembly Government, *Education for Sustainable Development and Global Citizenship. Information for Teacher Trainees and New Teachers in Wales*, Cardiff 2008.
- Education for Citizenship and Teaching Democracy in Schools*, Final Report of the Advisory Group of Citizenship, 22 September 1998.

- Figuerola P., *Diversity and Citizenship Education in England*, [w:] *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*, red. J. Banks, Jossey-Bass, San Francisco 2007.
- Garratt D., Piper H., *Citizenship Education in England and Wales: Theoretical Critique and Practical Considerations*, „Teachers and Teaching” 2008, nr 14(5).
- Harries B., Byrne B., Lymperopoulou K., *Who Identifies as Welsh? National Identities and Ethnicity in Wales*, Centre on Dynamics of Ethnicity (CODE), The University of Manchester November 2014, <http://hummedia.manchester.ac.uk/institutes/code/briefings/dynamicsofdiversity/code-census-briefing-national-identity-wales.pdf>, dostęp 19.03.2021.
- Hejwosz-Gromkowska D., *Edukacja obywatelska we współczesnej Anglii. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.
- Jenkins A., *Education for Sustainable Development and Global Citizenship Adult and Community Learning in Wales – from Policy to Pedagogy*, doctoral thesis, Swansea University, <https://cronfa.swan.ac.uk/Record/cronfa48775>, dostęp 20.11.2022.
- Jones M., *Framing Welsh Identity*, „Identities Nationales, Identities Régionales” 2008, nr 1.
- Kerr D., Smith A., Twine C., *Citizenship Education in the United Kingdom*, [w:] *Education for Citizenship and Democracy*, red. J. Arthur, I. Davies, C. Hahn, Sage, London 2008.
- Kiwan D., Kiwan N., *Citizenship Education: the French and English Experience*, [w:] *Young People in Transition. Becoming Citizens?*, red. C. Pole, J. Pilcher, J. Williams, Palgrave Macmillan, London 2005.
- Kumar K., *Empire and English Nationalism*, „Nations and Nationalism” 2006, nr 12(1).
- Kumar K., *Nation and Empire: English and British National Identity in Comparative Perspective*, „Theory and Society” 2000, nr 29.
- Kumar K., *The Making of English National Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 2003.
- Langlands R., *Britishness or Englishness? The Historical Problem of National Identity in Britain*, „Nations and Nationalism” 1999, nr 5(1).
- Layton-Henry Z., *Citizenship and Nationality in Britain*, [w:] *Challenging Racism in Britain and Germany*, red. Z. Layton-Henry, C. Wilpert, Palgrave Macmillan, London 2003.

- McGhee D., *The End of Multiculturalism. Terrorism, Integration and Human Rights*, Open University Press, Berkshire 2008.
- Melosik Z., *Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność. (Próba konfrontacji)*, [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczypkowski, Edytor, Poznań – Toruń 1998.
- Morgan K. O., *Rebirth of a Nation: Wales 1880–1980. The History of Wales*, Oxford University Press, New York 1987.
- Newman G., *The Rise of English Nationalism: A Cultural History, 1720–1830*, St. Martin's Press, New York 1987.
- Osler A., *Citizenship Education, Democracy and Racial Justice 10 Years On*, „Race Equality Teaching” 2009, nr 27(3).
- Osler A., *Citizenship Education and the Ajegbo Report: Re-Imagining a Cosmopolitan Nation*, „London Review of Education” 2008, nr 6(1).
- Owen D., *Future Identities: Changing Identities in the UK – the Next 10 Years*, Government Office for Science, London 2013.
- Park A., Bryson C., Curtice J., *British Social Attitudes 31*, NatCen 2014, https://www.bsa.natcen.ac.uk/media/38893/bsa31_full_report.pdf, dostęp 11.03.2023.
- Plummer K., *Intimate Citizenship. Private Decisions and Public Dialogues*, University of Washington Press, Washington 2003.
- Sales R., *What is 'Britishness', and is It Important?*, [w:] *Citizenship Acquisition and National Belonging*, red. G. Calder, D. Cole, J. Seglow, Palgrave Macmillan, London 2010.
- Smith K., *Curriculum, Culture and Citizenship Education in Wales. Investigations into the Curriculum Cymreig*, Palgrave Macmillan, London 2016.
- The British Academy, *English Identity and the Governance of England*, London 2017, <https://www.thebritishacademy.ac.uk/documents/235/English-Identity-governance-of-England.pdf>, dostęp 11.03.2023.
- Ward P., *The End of Britishness? A Historical Perspective*, „British Politics Review” 2009, nr 4(3).
- Welsh Assembly Government, *Education for Sustainable Development and Global Citizenship: A Common Understanding for Schools*, Welsh Assembly Government, Cardiff 2008.
- Williams C., Smith A. D., *The National Construction of Social Space*, „Progress in Human Geography” 1983, nr 7(4).

Williams G. A., *When was Wales? A History of the Welsh*, Penguin Books, London 1985.
Young R. J. C., *The Idea of English Ethnicity*, Blackwell Publishing, Oxford 2008.

DEVELOPMENT OF ENGLISHNESS AND WELSHNESS AND CITIZENSHIP EDUCATION. BETWEEN POLICY OF UTOPIA AND SCHOOL PRACTICE

ABSTRACT: The aim of the paper is an attempt to reconstruct the contemporary debate about Englishness and Welshness development within citizenship education in the school system. It is assumed that both national identity and citizenship are not only the changeable social construct but also the subject of politicization and educational policies. Citizenship education may be a utopia, then, if its goals stem from political premises, not educational ones. The English and Welsh examples suggest that political goals come to the fore in educating prospective citizens.

KEYWORDS: Wales, England, citizenship education, identity