

**Dobrochna Hildebrandt-Wypych**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0002-2422-6405

Ewolucja edukacji obywatelskiej w Niderlandach: historia, transformacje i współczesne wyzwania

Artykuł analizuje ewolucję edukacji obywatelskiej w Niderlandach, od lat powojennych po współczesne reformy programowe. Przedstawia trzy kluczowe etapy rozwoju: od ideałów emancypacyjnych, przez moralizujące i kulturowe ujęcie obywatelstwa, aż po współczesne próby zdefiniowania wspólnych wartości w społeczeństwie pluralistycznym. W oparciu o jakościową analizę dokumentów (QDA) omówiono przemiany polityki edukacyjnej w obszarze edukacji obywatelskiej. Szczególną uwagę poświęcono napięciom między autonomią szkół a potrzebą spójnych standardów obywatelskich oraz równością szans edukacyjnych. Ukazują one kluczowe położenie edukacji obywatelskiej w przestrzeni negocjacji między wolnością, równością i integracją kulturową w społeczeństwie demokratycznym. Artykuł, poprzez swoje krytyczne spojrzenie na niderlandzki model, stanowi studium przypadku służące lepszemu zrozumieniu toczących się w Europie debat na temat kierunku przemian edukacji obywatelskiej.

Słowa kluczowe: pedagogika porównawcza, edukacja obywatelska, Niderlandy, polityka edukacyjna, równość szans, system oświaty

The Evolution of Citizenship Education in the Netherlands: History, Transformations and Contemporary Challenges

The article analyses the evolution of citizenship education in the Netherlands, from the post-war period to recent curricular reforms. It outlines three key stages: from emancipatory ideals, through moralized and culturalized models of citizenship, to current efforts to define shared values within a pluralistic society. Based on qualitative document analysis (QDA), it explores changes in educational policy, teacher training, and curriculum development. Special attention is given to tensions between school autonomy and the need for unified civic standards, as well as the increasing role of equal educational opportunities. The article shows how citizenship

education becomes a space of negotiation between freedom, equality, and cultural integration in a democratic society. The Dutch case is presented as a critical reference point for European debates on the evolution of citizenship education.

Keywords: comparative pedagogy, citizenship education, Dutch education, educational policy, equality of opportunity, school system

Wprowadzenie

Niderlandzki system edukacyjny, ceniony za różnorodność, wolność wyboru i pluralizm religijny, stoi przed wyzwaniem pogodzenia tradycyjnej autonomii szkół z dynamicznie zmieniającą się strukturą demograficzną. Od 1848 roku system ewoluował: od dominacji wartości chrześcijańskich do „wielogłosu” obecnej, pluralistycznej mozaiki etniczno-religijnej. Współczesna rzeczywistość, naznaczona wzrostem imigracji i zmianami kulturowymi, wymaga nowego paradygmatu edukacyjnego, godzącego wolność edukacji i pluralizm religijny z rosnącą różnorodnością społeczną i równością szans edukacyjnych. W tle reformy edukacji obywatelskiej w Niderlandach toczy się szersza debata nad równością dostępu do ujednoliconego standardu obywatelstwa, z jednoczesnym zachowaniem wolności wyboru, umożliwiającej światopoglądowe zróżnicowanie praktyk pedagogicznych. W tym kontekście Niderlandy – bardziej niż kiedykolwiek wcześniej – postrzegać można jako społeczny i polityczny „tygiel” ukazujący, jak naród polityczny może chronić indywidualne wolności i utrzymywać wolność wyboru w edukacji, promując jednocześnie spójne, sprawiedliwe i włączające społeczeństwo.

Jako badaczka zafascynowana niderlandzką kulturą polityczną, społeczeństwem obywatelskim i systemem edukacyjnym, staram się jednocześnie nie tracić z pola widzenia wartości, jaką niesie spojrzenie z dystansu. Perspektywa osoby zaangażowanej, ale „spoza układu” (*relative outsider*, A. Hall) wnosi cenny dystans analityczny; pozwala dostrzec to, co dla osób zakorzenionych w danym systemie kulturowym pozostaje przezroczyste. Hall (1992) przywołuje w tym kontekście metaforę ryby, która „nie wie, że pływa w wodzie”, by zobrazować, jak głęboko naturalizowane są normy, wartości i sposoby myślenia w obrębie danej kultury – na tyle, że tracą swój status konstrukcji społecznej i jawią się jako „naturalne”. W odniesieniu do niderlandzkiej „kultury konsensusu” (Oudenampsen, 2018) spojrzenie „outsidera” – badacza spoza systemu społeczno-politycznego Niderlandów – pozwala dostrzec nie tylko jej zalety (stabilność, inkluzyjność), lecz także mechanizmy wykluczenia, dyscyplinowania różnicy oraz subtelne przejawy presji na konformizm. Bycie zaangażowanym, zewnętrznym obserwatorem to nie tylko

epistemologiczny atut, ale też narzędzie krytyki kulturowej, umożliwiające lepsze zrozumienie „oczywistości” danego społeczeństwa.

Celem niniejszego opracowania jest krytyczna analiza ewolucji edukacji obywatelskiej w Niderlandach, ze szczególnym uwzględnieniem jej historycznych warunkowań, kluczowych etapów reform oraz współczesnych wyzwań społeczno-politycznych. Na podstawie analizy polityki edukacyjnej – obejmującej zarówno ramy legislacyjne, jak i dokumenty programowe – tekst podejmuje refleksję nad tym, w jaki sposób zmieniające się konstelacje ideowe, priorytety polityczne oraz napięcia społeczne wpływały na sposoby definiowania celów i funkcji edukacji obywatelskiej. Jednocześnie dokonana zostaje ocena spójności oraz skuteczności podejmowanych działań w kontekście wyzwań, jakie niesie ze sobą życie w wielokulturowym, pluralistycznym społeczeństwie późnej nowoczesności.

Metodologia

Tekst powstał w oparciu o jakościową analizę dokumentów (*Qualitative Document Analysis*, QDA) – metodę badawczą szeroko stosowaną na styku nauk politycznych i edukacyjnych. Jako podejście interpretacyjne w ramach nauk społecznych, QDA zakłada wielowymiarowe i kontekstualne odczytywanie treści, traktując dokumenty nie jako neutralne nośniki faktów, lecz jako artefakty wpisane w określone ramy dyskursywne i ideologiczne. W przeciwieństwie do podejść ilościowych analiza ta odrzuca założenie intersubiektywności, wychodząc z założenia, że „znaczenia zawarte w tekstach nie muszą być dzielone przez wszystkich” (Krippendorff, 2004, s. 22–23). Oznacza to, że teksty mogą być „czytane” i interpretowane w różnorodny sposób w zależności od perspektywy badacza, który ma obowiązek uzasadnić wiarygodność i perswazyjność swoich interpretacji (Wesley, 2010).

Podczas gdy badacze ilościowi opierają się na zestandaryzowanych narzędziach, takich jak testy statystyczne czy miary trafności, praktycy QDA – jak podkreśla Jarol B. Manheim i in. (2002) – muszą polegać na precyzyjnych opisach, spójności analizy oraz sile argumentacji, aby potwierdzić swoje wnioski. Zwolennicy QDA zauważają, że metoda ta pozwala uchwycić bogactwo i złożoność rzeczywistości społecznej, której redukcja do abstrakcyjnych kategorii ilościowych mogłaby prowadzić do zubożenia istotnych aspektów badanej problematyki. Z kolei krytycy wskazują na subiektywność oraz sytuacyjny charakter interpretacji, które utrudniają budowanie wiedzy kumulatywnej i osiąganie konsensusu naukowego. Ograniczenia te są często postrzegane jako nieunikniony element badań jakościowych, które próbują zrozumieć rzeczywistość w jej pełnym, zniuansowanym kontekście.

Wskazuje się, że QDA umożliwia prowadzenie „gęstej analizy” (*thick analysis*), otwierając przed badaczem możliwość twórczego zastosowania metodologii w celu uchwycenia i integracji wielorakich perspektyw analitycznych (Evers, 2015). Podejście to zakłada formułowanie szczegółowych, empirycznie ugruntowanych interpretacji, w których istotną rolę odgrywa włączanie cytatów bądź parafraz z analizowanych źródeł. Tego rodzaju procedura analityczna przyczynia się do pogłębionego i wielowymiarowego ujęcia badanych zjawisk – w tym przypadku różnych aspektów polityki edukacyjnej Niderlandów. Fundamenty dla takiego podejścia odnaleźć można już w klasycznych pracach metodologicznych, jak choćby w koncepcji „gęstego opisu” (*thick description*) autorstwa Clifforda Geertza (1973). Akcentował on znaczenie kontekstualnego osadzenia interpretacji oraz konieczność prowadzenia analiz, które nie tylko oddają złożoność badanych fenomenów, lecz także sprzyjają epistemicznej przejrzystości i hermeneutycznej wnikliwości.

Jednym z zasadniczych wyzwań metodologicznych w ramach QDA pozostaje utrzymanie właściwej równowagi pomiędzy liczbą przywoływanych danych empirycznych a stopniem ich interpretacyjnego opracowania. Zbyt ograniczona liczba materiałów dowodowych może skutkować nadmiernie spekulatywnymi wnioskami, niekiedy określanymi mianem „interpretacji zza biurka”, natomiast nadmierne nagromadzenie cytatów grozi przekształceniem analizy w quasi-transkrypcję (Wesley, 2009). Jak podkreśla Jared J. Wesley, QDA wymaga od badacza „zachowania równowagi, aby zaprezentować wystarczające dowody wspierające wnioski, a jednocześnie zachować spójność analizy” (2010, s. 9). Pomimo braku jednolitych standardów ilościowych w tym zakresie, w literaturze przedmiotu pojawiają się rekomendacje wskazujące, iż każda zasadnicza interpretacja powinna być podparta co najmniej trzema niezależnymi dowodami (Berg, 2004). Dowody te mogą przybierać formę cytatów, parafraz bądź odniesień kontekstowych, w zależności od przyjętego stylu analitycznego oraz indywidualnych preferencji badacza.

Analiza ewolucji polityki edukacyjnej w obszarze edukacji obywatelskiej w Niderlandach pozwala wyróżnić trzy zasadnicze okresy, z których każdy wiąże się z nowymi wyzwaniami społeczno-politycznymi oraz częściową zmianą paradygmatu:

1. Do lat 80. XX wieku: początkowo edukacja obywatelska opierała się na ideałach emancypacyjnych, promując aktywne uczestnictwo w demokracji. Pod koniec lat 80. nastąpiło przesunięcie ku neoliberalnemu instrumentalizmowi i technokratycznemu zarządzaniu, co osłabiło autonomię nauczycieli i ograniczyło obywatelski wymiar edukacji.
2. Na przełomie wieków (do 2006 roku): w tym okresie dominującą początkowo koncepcję „moralizującego obywatelstwa” zastąpiła „kulturalizacja obywatelstwa”, kładąca nacisk na integrację kulturową jako warunek spójności

społecznej. Wprowadzenie jednolitych ram obywatelskich w odpowiedzi na wyzwania globalizacji i pluralizmu wzbudziło krytykę z powodu ich potencjalnie asymilacyjnego charakteru.

3. Po 2021 roku: współczesna reforma koncentruje się na zwiększeniu inkluzyjności, ograniczaniu nierówności oraz przygotowaniu uczniów do życia w społeczeństwie pluralistycznym. Zakłada ona pogodzenie autonomii szkół z potrzebą spójnych standardów wychowania obywatelskiego.

Na każdym z tych etapów dochodzi do przededefiniowania edukacji obywatelskiej w odpowiedzi na zmieniające się realia społeczne, wszystkie one wpisują się jednak w konsensualny model polityki edukacyjnej, charakterystyczny dla Niderlandów.

Edukacja obywatelska w Niderlandach do lat 80. XX wieku – od ideałów emancypacyjnych do neoliberalnego instrumentalizmu

W powojennych Niderlandach przedmiot *Maatschappijleer* (nauka o społeczeństwie) został włączony do programu nauczania szkół średnich jako wyraz zaangażowania państwa w kształtowanie świadomego obywatelstwa. Jego rozwój od końca lat 60. XX wieku wpisywał się w szerszy kontekst ruchów demokratyzacyjnych i emancypacyjnych lat 70., w których edukację społeczną postrzegano jako narzędzie transformacji społecznej. Kluczowe znaczenie miało tu zjawisko określane mianem „dekolonizacji życia codziennego” (Hofland), symbolizujące odchodzenie od tradycyjnych, patriarchalnych norm i otwarcie na postkolonialną refleksję (de Jong, 2022). Wprowadzenie *Maatschappijleer* w 1969 roku zbiegło się z reformą programową z 1968 roku oraz z opracowaniem sylabusu nauczycielskiego w 1971 roku, których celem było zwiększenie zaangażowania młodzieży w procesy demokratyczne na różnych szczeblach władzy. Jak zauważa Reijer Veldhuis (2005, s. 31), przedmiot ten miał charakter społeczno-polityczny i służył rozwijaniu kompleksowego rozumienia obywatelstwa w jego wymiarze społecznym, ekonomicznym i politycznym.

W 1971 roku powołano Komitet ds. Programu i Treści Kształcenia, którego zadaniem było nadanie przedmiotowi bardziej akademickiego i praktycznego wymiaru. Jednak ze względu na rozproszenie inicjatyw i brak koordynacji nauczyciele doświadczali dezorientacji w zakresie celów i metod nauczania. Odpowiedzią na te trudności było utworzenie w 1975 roku Holenderskiego Narodowego Instytutu Rozwoju Programów Nauczania (SLO), który zainicjował bardziej zintegrowane i systemowe podejście do projektowania programów nauczania (Hooghoff, 1986). Raport SLO z 1981 roku wskazywał sześć kluczowych obszarów tematycznych – od edukacji i kształcenia zawodowego, poprzez środowisko życia,

pracę i czas wolny, technologię i społeczeństwo, rząd i społeczeństwo, aż po relacje międzykulturowe – odzwierciedlając holistyczną wizję edukacji obywatelskiej (Hooghoff, 1986, s. 32).

Od połowy lat 80. XX wieku rozpoczął się proces transformacji *Maatschappijleer* od podejścia pragmatyczno-emancypacyjnego ku bardziej sformalizowanemu i zorientowanemu na standaryzację. W 1985 roku rozpoczęto prace nad zunifikowaniem egzaminów końcowych, co skutkowało wzrostem nacisku na spójność programową i mierzalność efektów nauczania. Wzmacniano wówczas nurt krytyczny, kładąc nacisk na refleksję nad problemami społecznymi i politycznymi oraz na rozwijanie świadomości obywatelskiej uczniów (Hooghoff, 1986; 1987). Do zmian w nauczaniu *Maatschappijleer* przyczyniło się również opracowanie rekomendacji programowych przez SLO. Emancypacyjna misja edukacji obywatelskiej obejmowała refleksję nad problemami społecznymi i politycznymi. Polityka w ramach przedmiotu *Maatschappijleer* miała być rozumiana jako „polityka rządowa, jej realizacja oraz skutki” – „narzędzie” do rozwiązywania problemów, które trafiały z poziomu społecznego na agendę polityczną (Hooghoff, 1987, s. 15).

Polityka edukacyjna tego okresu zaczęła jednak podlegać coraz silniejszym wpływom neoliberalnym. Wraz z wyborem centroprawicowego rządu (CDA-VVD) pod przewodnictwem Ruuda Lubbersa (1982–1988) nastąpił zwrot ku technokratycznemu zarządzaniu, deregulacji i decentralizacji edukacji. W duchu nowej polityki publicznej promowano konkurencję rynkową, autonomię instytucji oświatowych i efektywność zarządczą: obok „starej” filaryzacji¹ edukacji zaistniała „nowa” polityka rządu, oparta na konkurencji rynkowej i wolnym wyborze (Gingrich, 2011). Proces ten nie oznaczał całkowitego zerwania z systemem filarowym, lecz jego przekształcenie zgodnie z logiką neoliberalną, łączącą publiczne zobowiązania z prywatną inicjatywą. Reforma *Maatschappijleer* obejmowała także wprowadzenie egzaminów końcowych (pierwszy odbył się w 1988 roku), co podniosło status przedmiotu i nadało mu wymiar systemowej rozliczalności. Egzamin podzielono na trzy bloki: polityczno-prawny, społeczno-ekonomiczny i społeczno-kulturowy (Veldhuis, 2005, s. 32), co odzwierciedlało szeroką definicję obywatelstwa. Jak zauważa Martien de Jong (2022), edukacja obywatelska zaczęła być definiowana jako „moralne rozumienie obywatelstwa”, promujące odpowiedzialność jednostki w ramach porządku liberalno-demokratycznego.

Neoliberalne przekształcenia spotkały się jednak z krytyką. Po pierwsze, zwiększona formalizacja treści ograniczyła autonomię nauczycieli, zmniejszając przestrzeń dla spontanicznych, krytycznych dyskusji w klasie. Po drugie, ściśle

¹ Pomimo spadku znaczenia filaryzacji system edukacji w Niderlandach nadal cechuje „dobrowolny apartheid”, czyli strukturalna izolacja grup ideologicznie odmiennych, umożliwiająca utrzymanie ładu społecznego w pluralistycznym społeczeństwie (szerzej: Hildebrandt-Wypych, 2014).

wyznaczone ramy czasowe nauczania uniemożliwiały realizację działań partycypacyjnych, takich jak organizacja próbnych wyborów (de Groot i Eidhof, 2019). Zmniejszenie przestrzeni dla działań oddolnych osłabiło potencjał edukacji obywatelskiej jako praktyki angażującej i transformującej. Pomimo wzrostu przejrzystości i pozycji przedmiotu w systemie edukacyjnym reformy te stanowiły poważne wyzwanie dla kształtowania autonomicznego i krytycznego obywatelstwa, opartego na aktywnej podmiotowości ucznia.

Ewolucja edukacji obywatelskiej w Niderlandach na przełomie wieków – od „moralizującego obywatelstwa” do „kulturalizacji obywatelstwa”

Lata 90. XX wieku w Niderlandach przyniosły intensywną debatę nad granicami obywatelstwa. W tym okresie rozwinął się też dyskurs, w którym wyłoniła się figura „antyobywatela” – jednostki postrzeganej jako zagrożenie dla porządku społecznego ze względu na brak pożądanых postaw i wartości (de Jong, 2022). Dyskurs ten zyskał poparcie nie tylko środowisk konserwatywnych, lecz także socjaldemokratów i postępowych liberałów. W obliczu narastających napięć społecznych i politycznych, podobnie jak w burzliwych latach 60. XX wieku, społeczeństwo niderlandzkie dążyło do przywrócenia równowagi poprzez budowanie nowego konsensusu wokół pojęcia „dobrego obywatelstwa”. Proces ten wiązał się z depolityzacją debaty publicznej oraz zastosowaniem retoryki, która – jak zauważa James Kennedy, amerykańsko-holenderski historyk i badacz kultury politycznej Niderlandów – prowadziła do „zdecydowanego, zbiorowego zerwania z przeszłością, w której trudno o pewnych siebie obrońców *ancien régime*, a nowe dogmaty są głoszone z misyjnym zapałem” (2010, s. 148–149). Kennedy porównuje dwa okresy głębokiej transformacji społecznej – progresywne przesunięcie w lewo w latach 60. oraz prawicowy zwrot początku XXI wieku – wskazując na ich wspólne źródło: dążenie do konsensusu jako podstawowej formy organizacji społecznej i legitymizacji zmian. Punktem zwrotnym tego drugiego procesu były dramatyczne wydarzenia, takie jak zabójstwa Pima Fortuyna i Theo van Gogha, które ujawniły pęknięcia w dotychczasowym porządku społecznym i zapoczątkowały renegocjację norm obywatelskich oraz kulturowych. W warunkach stabilności społecznej kultura polityczna Niderlandów opiera się na tłumieniu ideologicznych napięć i marginalizacji radykalnych stanowisk. Konsensus traktowany jest jako wartość nadrzędna, a debata publiczna koncentruje się raczej na doskonaleniu istniejącego porządku niż na radykalnym zakwestionowaniu. Nawet w sytuacjach erozji dominującej narracji nie dochodzi do otwartego konfliktu idei, lecz do powolnego, negocjowanego rozmontowywania starych uzgodnień

i konstruowania nowych, bardziej dostosowanych do zmieniających się realiów społecznych i kulturowych.

W latach 90. XX wieku w Niderlandach wzrosło zainteresowanie edukacją obywatelską, wzmacniane debatą pedagogiczną oraz inicjatywami takimi jak Platforma ds. Pedagogicznych Zadań Edukacji (*Platform Pedagogische Opdracht van het Onderwijs*). W jej raporcie z 1995 roku podkreślono konieczność oparcia edukacji na „wartościach uniwersalnych, stanowiących fundament demokratycznego i humanitarnego społeczeństwa, uznawanych za wspólne dobro kulturowe” (de Groot i in., 2022, s. 7). W tym kontekście pojawiła się koncepcja „moralizującego obywatelstwa” (*moraliseren burgerschap*), oznaczająca polityczno-społeczną próbę restytucji określonego kanonu norm i wartości wśród obywateli. Tak rozumiane obywatelstwo miało być mierzone zgodnością z oczekiwanymi wzorcami moralnymi, takimi jak „dobre zachowanie” czy „dbanie o innych” – wartości uznawane w ówczesnych Niderlandach za wyraz *civic spirit*. Martien J. de Jong, nawiązując do krytyki m.in. Antona C. Zijdervelda, ostrzegał jednak, że sprowadzanie obywatelstwa do wymiaru moralnego upraszcza złożoność społeczną i prowadzi do jego „medykalizacji” – traktowania problemów społecznych jako „choroby moralnej” (de Jong, 2020, s. 189).

Nacisk na indywidualną odpowiedzialność za przestrzeganie norm demokratycznych był odpowiedzią na rosnące podziały społeczne i spadek spójności społecznej. Termin *moralizujące obywatelstwo* oznaczał przejście od paternalistycznej polityki społecznej napędzanej przez państwo do bardziej libertariańskiego podejścia, w którym odpowiedzialność za utrzymanie porządku społecznego spoczywała na jednostce. Głównym celem stało się kształtowanie obywatela o wysokich zdolnościach samoregulacyjnych, który swoją postawą wspierałby wartości demokratyczne, sprzyjałby zachowaniu spójności społecznej oraz umiejętnie nawigowałby pomiędzy interesami indywidualnymi i zbiorowymi (de Jong, 2020, s. 193–194). Pomimo wzmożonego zainteresowania tematem konkretne działania legislacyjne mające na celu formalne wprowadzenie edukacji obywatelskiej do programów nauczania były wdrażane powoli. Dopiero na początku nowego tysiąclecia działania ustawodawcze zaczęły odpowiadać na wcześniejsze dyskusje konceptualne (de Groot i in., 2022, s. 7).

Nasilające się na przełomie tysiącleci w Niderlandach obawy o integrację mniejszości również wpłynęły na przededefiniowanie edukacji obywatelskiej. Rinus Penninx (2020, s. 100) określa ten kierunek jako „neoliberalną politykę obywatelską”, w której odpowiedzialność za integrację spoczęła głównie na imigrantach, a edukacja stała się narzędziem adaptacji do dominujących norm społecznych. Dokument *Onderwijs, Integratie en Burgerschap* (2004) oraz ustawa o aktywnym obywatelstwie i integracji społecznej z 2006 roku wprowadziły ramy prawne wspierające integrację i uczestnictwo społeczne, promując edukację obywatelską

jako środek wzmacniania spójności społecznej i zapobiegania segregacji szkolnej² (Driessen, 2008). Szkoły zobowiązano do uwzględnienia pluralizmu kulturowego, promowania aktywności obywatelskiej i rozwijania wiedzy o zróżnicowanych środowiskach uczniowskich. W swoich propozycjach programowych SLO wskazało trzy obszary działań edukacji obywatelskiej: zrozumienie demokracji i procesów politycznych, aktywne uczestnictwo (w szkole i społeczeństwie) i zrozumienie tożsamości (własnej oraz innych) (Driessen, 2008, s. 35).

Choć przyjęte rozwiązania wspierały zasadę wolności edukacji (*onderwijsvrijheid*), ich ogólnikowość spotkała się z krytyką. Brak precyzyjnych definicji i standardów realizacji doprowadził do rozbieżności w praktykach szkolnych oraz powierzchownej implementacji programów obywatelskich (de Groot i in., 2022, s. 8). W wielu przypadkach działania ograniczały się do jednorazowych wydarzeń lub kontynuacji tradycyjnych zajęć z historii i wiedzy o społeczeństwie, bez podejmowania oddziaływań, promujących aktywne uczestnictwo i krytyczne podejścia do nierówności społecznych i politycznych (de Groot i in., 2022, s. 9). Problematiczna była także integracja edukacji obywatelskiej w systemie kształcenia nauczycieli. Badania wskazują na niewystarczające przygotowanie kadry oraz niechęć do podejmowania kontrowersyjnych tematów, co sprzyjało utrwalaniu stereotypów i marginalizacji (de Groot i in., 2022, s. 10). Choć większość nauczycieli opowiadała się za modelem obywatelstwa krytyczno-demokratycznego, badania z 2008 roku ujawniły silne zróżnicowanie podejść w zależności od typu szkoły³ (Leenders i in., 2008).

W tym kontekście ugruntowała się koncepcja „aktywnego obywatelstwa”, łącząca gotowość do uczestnictwa z koniecznością przekroczenia granic etnicznych i kulturowych. Stanowiła ona punkt wyjścia do procesu „kulturalizacji obywatelstwa”, który – jak podkreślają Jan Willem Duyvendak i Evelien Tonkens – polegał na definiowaniu obywatelstwa poprzez normy kulturowe, emocje, symbole i wartości, „czy to jako alternatywa, czy uzupełnienie obywatelstwa politycznego, prawnego i społecznego” (2016, s. 3). Wobec imigrantów oznaczało to wymóg okazywania „kulturowej lojalności” względem społeczeństwa przyjmującego. Tak

² Ministerialne oświadczenie z 2004 roku podkreślało palący problem segregacji etnicznej w tzw. czarnych szkołach – placówkach z przewagą uczniów należących do mniejszości etnicznych – oraz ich negatywny wpływ na integrację społeczną (Driessen, 2008, s. 31).

³ Badanie z 2008 roku, przeprowadzone w ponad 150 szkołach średnich, wyodrębniło trzy orientacje obywatelskie wśród nauczycieli. Najczęściej reprezentowana była orientacja krytyczno-demokratyczna (53%), akcentująca autonomię jednostki i zaangażowanie społeczne przy niskim nacisku na dyscyplinę. Model adaptacyjny (29%) skupiał się na dyscyplinie i porządku, ograniczając jednak wymiar polityczny. Obywatelstwo zindywidualizowane (18%) kładło nacisk na krytyczne myślenie i kompetencje komunikacyjne. Co istotne, preferencje te korelowały z typem szkoły: model zindywidualizowany dominował w akademickiej VWO, adaptacyjny – w przedzawodowej VMBO (Leenders i in., 2008).

rozumiane obywatelstwo oznaczało konieczność internalizacji dominujących narracji kulturowych, zbliżając się do koncepcji *Leitkultur*. Jednocześnie – jak zauważają autorzy – „skupianie się na kulturze w najlepszym razie odwraca uwagę od rzeczywistych problemów obywatelstwa, które mają charakter społeczno-ekonomiczny” (Duyvendak i Tonkens, 2016, s. 4). Krytycy wskazują, że przesunięcie akcentu z praw społecznych – takich jak edukacja, zatrudnienie czy zabezpieczenia – na zbieżność kulturową może prowadzić do wykluczenia, szczególnie poprzez asymilacyjne oczekiwania wobec mniejszości etnicznych. Kulturalizacja obywatelstwa ujawniła napięcia między pluralizmem a jednorodnością normatywną. Postrzegane jako proces dynamiczny, aktywne obywatelstwo miało wymagać od jednostki przekraczania pierwotnych afiliacji kulturowych w celu przyjęcia i zinternalizowania etosu⁴ – kulturowej orientacji kraju przyjmującego. Akceptacja konieczności akulturacji według norm ustalonych przez dominującą większość etniczną przyćmiewa zatem znaczenie społeczno-ekonomicznych podstaw obywatelstwa, przesuwając nacisk z równości społecznej na spełnienie określonych standardów kulturowych.

Reforma edukacji obywatelskiej po 2021 roku

Nowelizacja przepisów dotyczących edukacji obywatelskiej, rozpoczęta w 2017 roku, była elementem szerszej reformy programowej mającej na celu „uaktualnienie” treści nauczania w szkołach podstawowych i średnich. Badania Inspektoratu Edukacji na próbie 2237 uczniów klas ósmych (koniec szkoły podstawowej) wykazały, że poziom wiedzy obywatelskiej pozostaje niższy niż w 2009 roku mimo obowiązywania nowych, obowiązkowych ram kształcenia obywatelskiego od roku 2006. W wielu szkołach brakowało klarownych celów i strategii, co utrudniało skuteczne kształtowanie postaw obywatelskich (Tellings, 2022). W odpowiedzi, w sierpniu 2021 roku, weszła w życie ustawa regulująca edukację obywatelską w szkołach podstawowych (PO), średnich (VO) oraz zawodowych (MBO)⁵. Nowe przepisy wprowadziły jednoznaczne standardy, akcentujące zasady demokratyczne, konstytucyjne wartości, prawa człowieka, kompetencje społeczne, myślenie krytyczne oraz tworzenie włączającej kultury szkolnej. Rząd

⁴ Jerzy Nikitorowicz (2002) definiuje etos jako zespół społecznie akceptowanych norm i reguł moralnych oraz styl życia, który kształtuje zachowania właściwe dla danej zbiorowości, będące „duchem kultury”.

⁵ Nowelizacja niektórych ustaw oświatowych w związku z doprecyzowaniem obowiązków obywatelskich szkół w edukacji podstawowej i średniej (*Wijziging van een aantal onderwijswetten in verband met de verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs*), https://www.eerstekamer.nl/wetsvoorstel/35352_verduidelijking_van_de (dostęp: 4.04.2025).

uzyskał również prawo do monitorowania zgodności programowej (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021). Celem ustawy było przełamanie wcześniej rozproszonych i często odpolitycznionych działań oraz uznanie edukacji obywatelskiej za zadanie centralne. Niektórzy badacze poddają reformę krytyce, wskazując, że nadmierny nacisk na spójność społeczną może marginalizować różnorodność. Debata ta dotyczy głównie szkół religijnych, które – choć bywają postrzegane jako separujące grupy mniejszościowe – działają w obszarze tak znaczącej w Niderlandach wolności nauczania, deklarując zgodność swojej misji z wartościami demokratycznymi (de Groot i in., 2022, s. 11).

Od 2022 do 2024 roku Instytut SLO pracował nad reformą programu nauczania wiedzy o społeczeństwie, obejmującą różne typy szkół średnich. Jak podkreślono w *Handboek vakdidactiek maatschappijleer*, „przedmiot dotyczący społeczeństwa musi ewoluować wraz z nim”. Opracowano nową charakterystykę przedmiotu, cele końcowe oraz rekomendacje dotyczące organizacji egzaminów, z możliwością wprowadzenia egzaminu centralnego (Dogterom, 2024). Reforma, dążąc do równowagi między ciągłością a zmianą, zachowała kluczowe wartości, takie jak rozwój wiedzy o strukturach społeczno-politycznych i krytyczną refleksję nad życiem publicznym, jednocześnie adaptując program do współczesnych wyzwań. Podkreślono znaczenie edukacji obywatelskiej jako integralnej części programu nauczania, z naciskiem na rozwijanie *politieke en maatschappelijke waakzaamheid* (świadomości politycznej i społecznej) oraz zdolności do pokojowego współistnienia w zróżnicowanym społeczeństwie (Dogterom, 2024, s. 8–11). Jednym z priorytetów reformy było zniwelowanie dysproporcji w kompetencjach obywatelskich między uczniami różnych typów szkół średnich, wyrażone *expressis verbis* w dokumentach programowych. Dotychczas edukacja obywatelska w pełnym zakresie skierowana była do uczniów szkół akademickich (VWO), natomiast uczniowie szkół zawodowych (VMBO) realizowali program okrojony. Nowe ramy zakładają wspólne podstawowe treści dla wszystkich uczniów, ze różnicowaniem poziomu szczegółowości celów końcowych w zależności od ścieżki edukacyjnej (Dogterom, 2024).

Kolejnym kluczowym wyzwaniem podnoszonym w nowym ustawodawstwie jest kształcenie nauczycieli. Mimo istniejących od 2008 roku krajowych programów kształcenia nauczycieli Holenderska Rada Edukacyjna już w 2012 roku zwracała uwagę na marginalne miejsce obywatelstwa i obywatelskości w kształceniu przyszłych nauczycieli. Sami nauczyciele otwarcie deklarowali, że otrzymali minimalne przygotowanie w zakresie (Nieuwelink i Oostdam, 2021, s. 134). Analizy programów nauczania wskazują na dominację treści przedmiotowych i metod dydaktycznych, przy niedostatecznym uwzględnieniu komponentu kształcenia postaw obywatelskich. Na przykład w podstawie programowej z ekonomii tematyka obywatelstwa nie została w ogóle uwzględniona. Choć wiele zagadnień

ekonomicznych – takich jak gospodarka sieciowa, rynek kapitałowy czy polityka społeczna – mogłoby być analizowanych w kontekstach społecznym, obywatelskim i etycznym, program skupia się wyłącznie na wiedzy teoretycznej, pomijając kwestie wartości, interpretacji i wieloperspektywiczności możliwych rozwiązań (Nieuwelink i Oostdam, 2021, s. 137).

Badania z 2017 roku pokazały, że 14% szkół podstawowych i 13% szkół średnich w największych miastach unikało tematów takich jak homoseksualizm, religia, niewolnictwo czy terroryzm (Tellings, 2022, s. 9). Ponadto analiza programów nauczania wskazuje na niedoreprezentowanie politycznego wymiaru edukacji obywatelskiej. Tematy związane z demokracją i rządami prawa są omawiane głównie w przedmiotach takich jak historia i wiedza o społeczeństwie. W innych dyscyplinach nacisk kładziony jest na aspekty społeczne, przy marginalizacji treści *stricte* politycznych. Jak wskazują Hessel Nieuwelink i Ron J. Oostdam, celem edukacji obywatelskiej powinno być również „uświadomienie, że konflikty polityczne są nieodłączną częścią społeczeństwa” (2021, s. 143). Komentarz ten podkreśla konieczność zintegrowanego podejścia do edukacji obywatelskiej, obejmującego aspekty społeczne, obywatelskie i polityczne. Zrozumienie, że konflikty są immanentnym elementem życia demokratycznego, stanowi warunek kształtowania świadomych, aktywnych obywateli.

Wnioski końcowe

Edukacja obywatelska w Niderlandach przeszła ewolucję, a jej kolejne fazy odzwierciedlały zmiany konstelacji społecznych i politycznych. Od emancypacyjnych ambicji lat powojennych, przez technokratyczne i standaryzujące podejścia lat 80., aż po współczesne reformy z lat 2021 i 2024, polityka edukacyjna reagowała na wyzwania wynikające z globalizacji, pluralizacji społeczeństwa i pogłębiających się nierówności. Każdy z tych etapów redefiniował cele i zakres edukacji obywatelskiej, ujawniając napięcie między wolnością a równością, między pluralizmem a spójnością, między lokalnym zakorzenieniem a uniwersalizmem wartości demokratycznych.

Kluczowym wyróżnikiem niderlandzkiego systemu edukacji pozostaje konstytucyjna autonomia szkół, umożliwiająca dostosowanie treści programowych do określonych przekonań światopoglądowych i pedagogicznych. Ta zasada, głęboko zakorzeniona w tradycji filaryzacji, stanowi jednocześnie wyzwanie i wartość. Z jednej strony wspiera różnorodność i oddolne formy obywatelskości, z drugiej – utrudnia wdrożenie jednolitych, ogólnokrajowych standardów edukacji obywatelskiej. Raport SLO z 2015 roku *Finding Common Values* wskazuje na potrzebę wspierania szkół w tworzeniu lokalnie adekwatnych form edukacji obywatelskiej

oraz angażowania rodziców i uczniów w ten proces. Model zdecentralizowany, choć elastyczny, skutkuje zróżnicowanymi praktykami, co w świetle rosnących nierówności społecznych i edukacyjnych budzi pytania o spójność i sprawiedliwość systemową.

Konsensualny charakter zmian niderlandzkiej polityki edukacyjnej może zaskakiwać zewnętrznego obserwatora również ze względu na „post-ideologiczny” charakter polityki w Niderlandach⁶. Niderlandzki konsensualizm polityczny, oparty na negocjacji i inkluzji, funkcjonuje efektywnie w warunkach stabilności. Jak zauważył Mischa Oudenampsen (2018), w momentach napięć społecznych i politycznych pojawia się potrzeba renegocjacji porządku – często w formie reform programowych. Przykładem takiej sytuacji jest redefinicja pojęcia „dobrego obywatela” poprzez koncepcję „moralizującego obywatelstwa”, dominującą od końca lat 90. XX wieku. Opierając się na prymacie indywidualnej odpowiedzialności i normatywnych wartości, podejście to marginalizowało społeczno-ekonomiczne oraz polityczne aspekty obywatelstwa, co ograniczało inkluzyjność systemu i sprzyjało stygmatyzacji grup odbiegających od hegemonicznego modelu (de Jong, 2020).

W tym kontekście reformy z lat 2021 i 2024 stanowią próbę bardziej zrównoważonego ujęcia obywatelstwa – opartego na demokratycznych wartościach, prawach człowieka oraz potrzebie równego dostępu do kształcenia obywatelskiego. Szczególny nacisk położono na włączenie uczniów ze szkół zawodowych (VMBO), wcześniej pomijanych w pełnym zakresie kształcenia obywatelskiego. Celem jest nie tylko ujednolicenie treści podstawowych, ale także przełamanie strukturalnych barier edukacyjnych, które często odzwierciedlają podziały klasowe i etniczne. Reforma z 2024 roku jednoznacznie wskazuje na potrzebę wyposażenia wszystkich uczniów – niezależnie od ścieżki edukacyjnej – w kompetencje polityczne, społeczne i normatywne, umożliwiające im świadome uczestnictwo w demokracji i krytyczne zaangażowanie w życie publiczne (Dogterom, 2024). Nie mniej istotnym wymiarem tej debaty pozostaje polityczne kształcenie nauczycieli. Jak wykazały badania Nieuwelinka i Oostdama (2021), w wielu programach kształcenia brakuje przygotowania do podejmowania drażliwych tematów oraz tworzenia przestrzeni do krytycznej refleksji. Edukacja obywatelska zbyt często redukowana jest do wymiaru społecznego, pomijając konflikty polityczne i mechanizmy podejmowania decyzji zbiorowych – które stanowią fundament życia

⁶ W debacie publicznej w Niderlandach pojęcie „ideologii” bywa traktowane pejoratywnie, często kojarzone jest z politycznym ekstremizmem i irracjonalnością. Określenie danej postawy jako „ideologicznej” służy nierzadko jej delegitymizacji jako nieprzystającej do rozsądnej, pragmatycznej dyskusji. Jak zauważa Oudenampsen (2018, s. 25), praktyka ta przybiera formę symbolicznego „wypędzania ducha ideologii” z polityki, prowadząc do marginalizacji pogłębionej refleksji nad wartościami i kierunkami politycznymi.

demokratycznego. W obliczu rosnącej polaryzacji, radykalizacji i dyskursów wykluczających w przestrzeni publicznej, szkoła staje się miejscem, gdzie potrzeba dialogu, kontrowersji i rozumienia różnicy staje się szczególnie pilna.

Wreszcie, powracając do refleksji nad „kulturalizacją obywatelstwa” (Duyvendak i Tonkens, 2016), warto zauważyć, że nacisk na przynależność kulturową jako warunek pełnego uczestnictwa obywatelskiego niesie ryzyko ekskluzywności. Narracje oparte na idei *Leitkultur* mogą przysłańcać społeczne i prawne podstawy obywatelstwa, przesuwając akcent z równości na lojalność kulturową. Zjawisko to, widoczne zarówno w Niderlandach, jak i w całej Europie, rodzi pytanie o to, czy obywatelstwo ma być kategorią otwartą i włączającą, czy też normatywnym wyznacznikiem przynależności kulturowej. Przemiany niderlandzkiego systemu edukacyjnego ukazują złożoność współczesnych demokracji, pragnących chronić wolność jednostki, wspierać różnorodność i zachować wspólnotę polityczną w warunkach głębokich przemian społecznych. Edukacja obywatelska staje się tu nie tylko przestrzenią transmisji wartości, lecz także polem ciągłej negocjacji między wolnością a równością, konsensusem a konfliktem, jednością a różnicą.

Bibliografia

- Dogterom K. (2024). Vernieuwing van maatschappijleer [Reforma przedmiotu wiedza o społeczeństwie]. *Maatschappijleer & Politiek*, 55(5), 8–11.
- Driessen G. (2008). *Towards citizenship education in the Netherlands*. ITS – Institute of Applied Social Sciences, Radboud University Nijmegen. <http://www.geertdriessen.nl>
- Duyvendak J.W. i Tonkens E. (2016). Introduction: The culturalization of citizenship. W: J.W. Duyvendak, P. Geschiere i E. Tonkens (eds.), *The culturalization of citizenship: Belonging and polarization in a globalizing world* (s. 1–20). London: Palgrave Macmillan.
- Evers J.C. (2015). Elaborating on thick analysis: About thoroughness and creativity in qualitative analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-17.1.2369>
- Gingrich J.R. (2011). *Making markets in the welfare state: The politics of varying market reforms*. Oxford: Oxford University Press.
- de Groot I. i Eidhof B. (2019). Mock elections as a way to cultivate democratic development and a democratic school culture. *London Review of Education*, 17(3), 362–382. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.11>
- de Groot I., Daas R. i Nieuwelink H. (2022). Education for democratic citizenship in Dutch schools: A bumpy road. *Journal of Social Science Education*, 21(4). <https://doi.org/10.11576/jsse-5381>
- Hildebrandt-Wypych D. (2014). Edukacja jako politicum – debata wokół integracyjnej roli holenderskiego „państwa edukacyjnego”. *Studia Edukacyjne*, 33, 95–117. <https://doi.org/10.14746/se.2014.33.6>

- Hooghoff H. (1986). Social and political education in the Netherlands. *Internationale Schulbuchforschung*, 8(1), 47–59.
- Hooghoff H. (1987). *Curriculum development for political education in the Netherlands*. National Institute for Curriculum Development (SLO). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED331747.pdf>
- de Jong W. (2020). *Civic education and contested democracy: Towards a pedagogic state in the Netherlands post 1945*. London: Palgrave Macmillan.
- de Jong W. (2022). Decolonizing citizenship: Democracy, citizenship and education in the Netherlands, 1960–2020. *European Review of History: Revue européenne d'histoire*, 29(6), 1002–1023. <https://doi.org/10.1080/13507486.2022.2131507>
- Kennedy J. (2010). *Bezielende verbanden: Gedachten over religie, politiek en maatschappij in het moderne Nederland* [Inspirujące powiązania: przemyślenia na temat religii, polityki i społeczeństwa we współczesnej Holandii]. Amsterdam: Bert Bakker.
- Krippendorff K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Leenders H., Veugelaers W. i de Kat E. (2008). Teachers' views on citizenship in secondary education in the Netherlands. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 155–170. <https://doi.org/10.1080/03057640802063106>
- Manheim J.B., Rich R.C. i Willnat L. (2002). *Empirical political analysis: Research methods in political science* (5th ed.). New York: Longman.
- Nieuwelink H. i Oostdam R. (2021). Time for citizenship in teacher training. *Journal of Social Science Education*, 20(3), 130–146. <https://doi.org/10.11576/jsse-4030>
- Nikitorowicz J. (2002). *Etos generacji. Typy generowania etosu i ich wartość w procesie wychowania*. Tekst przygotowany w ramach projektu: Polskie dziedzictwo kulturowe w „Nowej Europie”, KBN – 085/h01/2002.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2021). *Besluit van 23 juni 2021, houdende vaststelling van het tijdstip van inwerkingtreding van de Wet van 23 juni 2021, tot wijziging van een aantal onderwijswetten in verband met verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs* [Ustawa z 23 czerwca 2021 r. zmieniająca szereg ustaw oświatowych w związku z doprecyzowaniem obowiązków kształcenia obywatelskiego w szkołach podstawowych]. Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden. Opublikowano 2.07.2021.
- Oudenampsen M. (2018). *The conservative embrace of progressive values: On the intellectual origins of the swing to the right in Dutch politics*. Dodrecht: Ridderprint BV.
- Penninx R. (2020). Postwar immigration and integration policies in the Netherlands: An unstable marriage. W: D. Pszczołkowska, M. Duszczuk i M. Pachocka (eds.), *Relations between immigration and integration policies in Europe: Challenges, opportunities and perspectives in selected EU member states* (1st ed.) (s. 94–109). Abingdon: Taylor & Francis.
- Tellings A. (2022). *Burgerschapseducatie: Tolerantie, morele vaardigheden en kritisch denken*. Antwerpen–Apeldoorn: Garant.
- Veldhuis R. (2005). Social and political education: A case study of the Netherlands. W: *Charting the future: Social and political education in the senior cycle of post-primary schools*. CDVEC Curriculum Development Unit and Combat Poverty Agency.

- Wesley J.J. (2009). *Building bridges: Content and narrative analysis of political texts*. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Political Science Association, Carleton University, Ottawa.
- Wesley J.J. (2010). Qualitative document analysis in political science. *T2PP Workshop*, Vrije Universiteit Amsterdam. https://www.poltext.org/sites/poltext.org/files/p2wesley_09102010_131253.pdf