

Valeria Belova jest doktorantką w Krajowej Szkole Administracji Publicznej w Budapeszcie, Węgry, e-mail: valeria4226@mail.ru

Małgorzata Grząba jest doktorantką w Uniwersytecie Ekonomicznym w Katowicach, Polska, e-mail: malgorzata.grzaba@ue.katowice.pl

Jakub Szabó jest doktorem w Uniwersytecie Ekonomicznym w Bratysławie, Słowacja, e-mail: jakub.szabo@euba.sk

Tłumaczenie: Sławomir Czech, Małgorzata Grząba.

Redaktorzy serii:
Sławomir Czech,
Lubor Lacina.

Kontakt: slawomir.czech@ue.katowice.pl;
lubor.lacina@mendelu.cz

Opracowanie powstało w ramach projektu „Visegrad Group Cooperation within the EU: Challenging the Rise of Euroscepticism” finansowanego przez Międzynarodowy Fundusz Wyszehradzki.

<http://v4cooperation.eu>



Eurosceptycyzm a edukacja w krajach Grupy Wyszehradzkiej

Valeria Belova, Małgorzata Grząba and Jakub Szabó

Streszczenie

W ramach niniejszego opracowania wykazano, że istnieje naukowy konsensus co do związku przyczynowego między niższym poziomem wykształcenia a poziomem eurosceptycyzmu w krajach Grupy Wyszehradzkiej. Osoby z wyższym wykształceniem rzadziej wykazują postawy eurosceptyczne, ponieważ nabyły niezbędne umiejętności poznawcze, miały kontakt z kosmopolitycznymi wartościami w szkole, mają otwarty i tolerancyjny pogląd na społeczeństwo oraz napotykać mniejszą konkurencję i niepewność na globalnym rynku pracy. Podkreślono również, że alokacja wydatków UE na edukację wydaje się być skorelowana z postawami eurosceptycznymi także w krajach V4. Inwestowanie w edukację formalną i nieformalną może złagodzić niektóre przejawy eurosceptycyzmu w krajach Grupy Wyszehradzkiej, zwiększyć współpracę między tymi krajami, a także wzmocnić ich pozycję w społeczności międzynarodowej. W istocie wydatki mające na celu zwiększenie mobilności wewnątrzunijnej i wartości pronijnych wydają się być jednym z najskuteczniejszych stymulatorów ograniczania eurosceptycyzmu, nawet bardziej niż wydatki na edukację w ogóle. Za tym wnioskiem przemawia fakt, że Czechy nadal osiągają stosunkowo wysoki poziom eurosceptycyzmu, pomimo wzrostu całkowitych wydatków rządowych na edukację w ostatnich latach. W związku z powyższym przedstawiono cztery rekomendacje w odniesieniu do edukacji i jej możliwego wpływu na zmniejszenie tendencji eurosceptycznych, koncentrując się na krajach V4 z potencjalnym poszerzeniem tych propozycji się na poziom unijny:

- rozbudowanie i rozszerzenie programu Erasmus+,
- wprowadzenie przedmiotów omawiających sposób funkcjonowania UE oraz jej długofalowe strategie rozwoju do szkolnych programów nauczania,
- wspieranie nieformalnych platform kreujących nowych pronijnych liderów i docierających do szerokiej opinii publicznej,
- równoważenie dezinformacji poprzez promowanie UE w mediach społecznościowych i transmisjach telewizyjnych.

Wprowadzenie—zarys problemu

Kiedy w 1972 roku Rada Europy wybrała fragment 9. symfonii Beethovena „Oda do radości” jako hymn europejski, wizja zjednoczonej Europy wydawała się przeżywać swój rozkwit. Zjednoczenie Europy we wszystkich swoich intencjach i celach przekształciło się w „czyste, uprzywilejowane dążenie, europejski stan euforii, otoczone boskimi blaskami, niebiańskie miejsce, gdzie pod urokiem Boskich istot ludzie żyją w harmonii i solidarności” (Schiller, 1785). Jednak współczesna Europa wydaje się być daleka od tej wizji. Cynizm, eurosceptycyzm i sprzeciw wobec uniwersalnych wartości europejskich zaczęły nabierać tempa w ciągu ostatnich kilku lat, osiągając szczyt wraz z Brexitem, kiedy kwestionowanie korzyści płynących z integracji europejskiej uderzyło w całą Europę. Nic w tym jednak dziwnego, skoro pierwsze tendencje eurosceptyczne sięgają stanowiska brytyjskich konserwatystów z lat 70. i 80. XX wieku, które następnie rozprzestrzeniły się na resztę Europy, trafiając także do krajów Grupy Wyszehradzkiej. Stopniowo, w miarę rozwoju postaw i argumentów eurosceptycznych, mieszkańcy Europy tracili zapał do dalszej integracji (Bijsmans i in., 2018; Dutceac i in., 2019). Niemniej jednak, nawet po tylu latach, nie można nie zgodzić się z Leritem i in. (2018), że istota eurosceptycyzmu pozostaje niejednoznaczna, często zawężona do negatywnej opinii o Unii Europejskiej (UE). Ilekroć eurosceptycyzm jest charakteryzowany wyłącznie jako sprzeciw wobec zintegrowanej Europy, naszym zdaniem staje się pojęciem dość niejasnym. Eurosceptycyzm jest znacznie bardziej złożony i nie może ograniczać się ani do polityki partyjnej, ani krajowej. Nie jest też pojęciem statycznym i nieelastycznym, lecz jest to proces dynamiczny, narastający wraz z ewolucją UE. Według Leconte (2010) eurosceptycyzm to „bezpośrednie i rażące odrzucenie racji bytu UE” i jako takie stanowi antidotum dla integracji europejskiej.

Wróćmy jednak do kwestii Brexitu, ponieważ stanowił on naszym zdaniem punkt zwrotny. 23 czerwca 2016 r. niewielka większość 51,9% zdecydowała się opuścić UE w historycznym referendum dotyczącym przyszłości Wielkiej Brytanii jako członka Unii. Wynik referendum w sprawie Brexitu był wysoce spolaryzowany w zależności od wykształcenia – osoby o niższym poziomie wykształcenia głosowały za opuszczeniem UE, podczas gdy osoby z wyższym wykształceniem w przeważającej mierze głosowały za pozostaniem (Hobolt, 2016). Ten podział w odniesieniu do eurosceptycyzmu nie ogranicza się tylko do Wielkiej Brytanii, ale występuje również w krajach Grupy Wyszehradzkiej, gdzie ogólnie rzecz biorąc, osoby z niższym wykształceniem są bardziej eurosceptyczne niż osoby z wyższym wykształceniem (Hakhverdian i in., 2013; Hooghe i Marks, 2005; Lubbers i Scheepers, 2010). Co więcej, rozbieżność ta z czasem dramatycznie się pogłębiła. W literaturze zaproponowano kilka teorii, które w sposób przyczynowy wiążą edukację ze wsparciem integracji europejskiej (Hakhverdian i in., 2013; Lubbers i Jaspers, 2011). Według źródeł z zakresu eurosceptycyzmu osoby z wyższym wykształceniem są mniej eurosceptyczne, ponieważ nabyły niezbędne



umiejętności poznawcze, doświadczyły kosmopolitycznych wartości w szkole, mają otwarty i tolerancyjny pogląd na społeczeństwo oraz napotykać mniejszą konkurencję i niepewność na globalnym rynku pracy. Argument ten popierają politolodzy badający ponadnarodowe podziały polityczne (np. Hooghe i Marks, 2018; Kriesi i Schulte-Cloos, 2020; Piketty 2020). Jeśli przyjrzeć się socjologicznej strukturze elektoratu partii otwarcie eurosceptycznych lub nawet tych, które w niewielkim stopniu przejawiają tendencje eurosceptyczne, dowody w przeważającej mierze potwierdzają hipotezę o zależności między edukacją a postawami eurosceptycznymi. Elektorat partii eurosceptycznych, takich jak Svoboda a přímá demokracie Tomio Okamury w Czechach, słowackiej skrajnie prawicowej Ľudová strana Naše Slovensko, czy najbardziej charakterystycznych przedstawicieli regionalnego antyliberalizmu – Prawo i Sprawiedliwość Jarosława Kaczyńskiego i Fidesz Viktora Orbána, składa się przeważnie ze słabiej wykształconych, a więc ipso facto mniej mobilnych ekonomicznych „przegranych” globalizacji gospodarczej (Lindner i in., 2020).

Podsumowując, badania empiryczne pokazują, że istnieje korelacja między poziomem wykształcenia a negatywnym nastawieniem do UE. Odnosząc się do zarysowanej wyżej argumentacji, celem niniejszej pracy jest określenie relacji między edukacją a eurosceptycyzmem w krajach Grupy Wyszehradzkiej. Ponadto, w opracowaniu przedstawiono konkretne zalecenia i sugestie odnoszące się do ograniczenia eurosceptycyzmu w krajach V4 dzięki działaniom w zakresie edukacji.

Analiza obecnej sytuacji

Dotychczas wielu autorów identyfikowało zarówno przyczyny, jak i skutki eurosceptycyzmu oraz definiowało jego uwarunkowania i różne oblicza (np. Hobolt i de Vries, 2016). Na podstawie przeglądu literatury można stwierdzić, że eurosceptycyzm zależy od występujących nierówności pojawiających się na tle rozwarstwienia poziomu edukacji społeczeństwa, szczególnie międzypokoleniowego (Hakhverdian i in., 2013). Korzystając z danych Eurobarometru udowodniono, że osoby z niższym wykształceniem są bardziej eurosceptyczne niż osoby z wyższym poziomem edukacji. Przedstawione wykresy 1 i 2 prezentują stosunek obywateli państw Grupy Wyszehradzkiej do UE w latach 2004-2020.¹

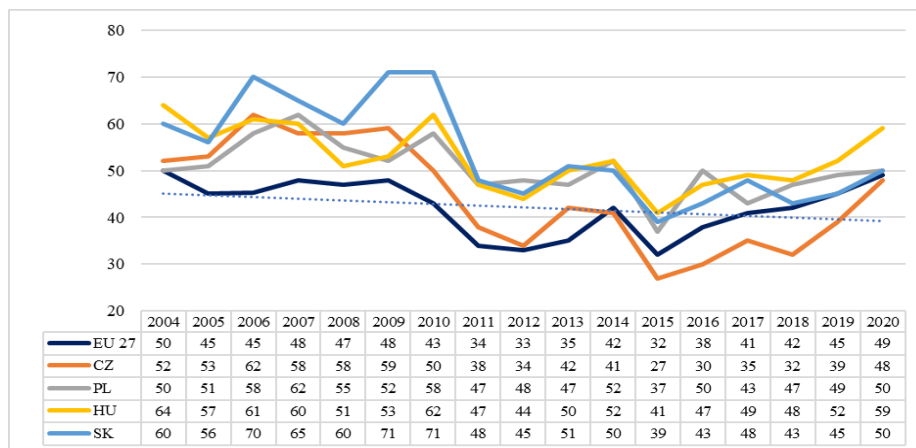


Od momentu wejścia państw Grupy Wyszehradzkiej do UE w 2004 r. do kryzysu finansowego w 2008 r. zaufanie obywateli tych krajów do UE każdego roku przewyższało średnią unijną. W badanym okresie miara ta charakteryzowała się trendem wzrostowym w Czechach, Polsce i na Słowacji. Od początku kryzysu finansowego w 2008 r. do 2015 r. wskaźnik ten obniżył się we wszystkich analizowanych krajach. Następnie, w latach 2015-2020, zaufanie obywateli do UE ponownie wzrastało we

¹ Zgodnie z metodologią pomiar eurosceptycyzmu dokonuje się na podstawie badania opinii respondentów na temat zaufania, braku zaufania do UE lub braku zdania na ten temat. Lubbers i Scheepers (2005) nazywają to eurosceptycyzmem instrumentalnym.

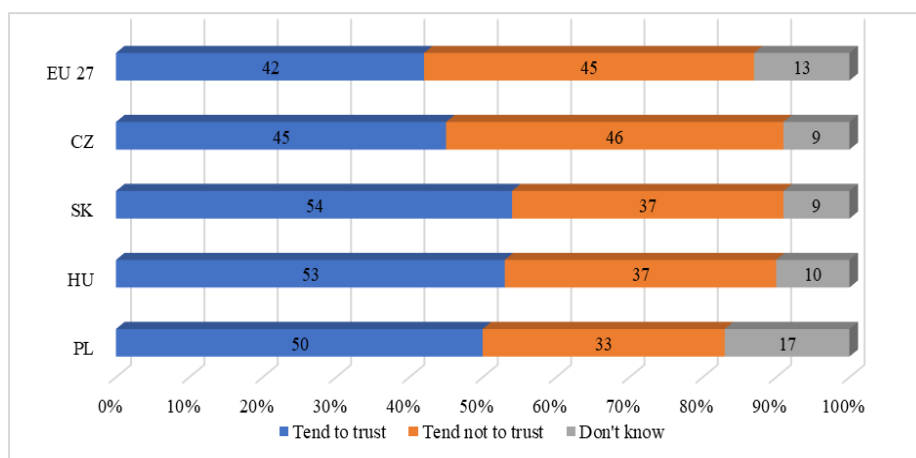
wszystkich państwach Grupy Wyszehradzkiej. W okresie od 2004 r. do 2020 r. miara ta wynosiła powyżej średniej unijnej na Słowacji, w Polsce i na Węgrzech, a poniżej tej wartości była jedynie w Czechach.

Wykres 1. Zaufanie obywateli państw Grupy Wyszehradzkiej do UE w latach 2004-2020 (w %)



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Eurobarometer.

Wykres 2. Średni poziom zaufania obywateli państw Grupy Wyszehradzkiej do UE w latach 2004-2020 (w %)

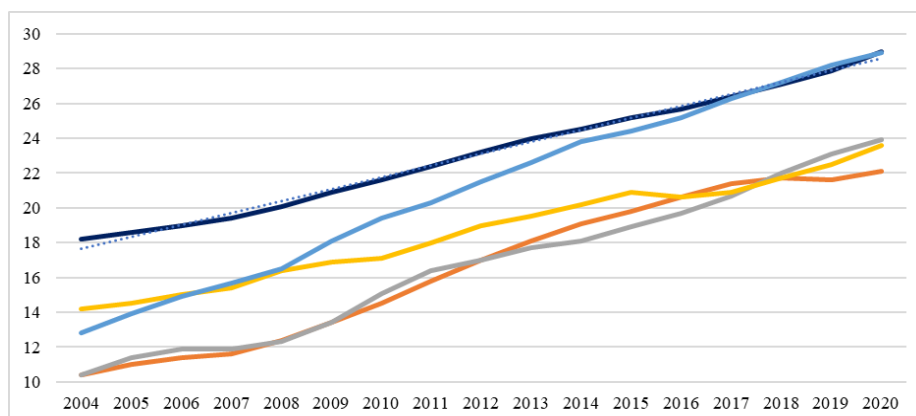


Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Eurobarometer.



W latach 2004-2020 najwyższym średnim poziomem zaufania obywateli do UE charakteryzowała się Słowacja (54%), następnie Węgry (53%), Polska (50%), z kolei najniższym poziomem Czechy (45%). Odsetek obywateli opowiadających się za brakiem zaufania do UE w analizowanych krajach wynosił poniżej średniej unijnej. W Polsce kształtował się on na poziomie 33%, na Węgrzech i Słowacji 37%. Jedynie w Czechach, w latach 2004-2020 odsetek obywateli wykazujących brak zaufania do UE był średnio wyższy o 1 pkt proc. od średniej UE i wyniósł 46%.

Wykres 3. Obywatele państw Grupy Wyszehradzkiej z wyższym wykształceniem (w %)



	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Average 2004-2020
EU 27	18.2	18.6	19.0	19.4	20.1	20.9	21.6	22.4	23.2	24.0	24.5	25.2	25.7	26.4	27.1	27.9	29.0	23.1
CZ	10.4	11.0	11.4	11.6	12.4	13.4	14.5	15.8	17.0	18.1	19.1	19.8	20.6	21.4	21.7	21.6	22.1	16.6
SK	10.4	11.4	11.9	11.9	12.3	13.4	15.1	16.4	17.0	17.7	18.1	18.9	19.7	20.7	22.0	23.1	23.9	16.7
HU	14.2	14.5	15.0	15.4	16.4	16.9	17.1	18.0	19.0	19.5	20.2	20.9	20.6	20.9	21.7	22.5	23.6	18.6
PL	12.8	13.9	14.9	15.7	16.5	18.1	19.4	20.3	21.5	22.6	23.8	24.4	25.2	26.3	27.2	28.2	28.9	21.2

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Eurostat.

Przedstawione wykresy 1-3 pozwalają na stwierdzenie, że w latach 2004-2020 w państwach Grupy Wyszehradzkiej im wyższy był średni poziom wykształcenia obywateli, tym mniejszy był udział postaw eurosceptycznych w społeczeństwie (przykładowo w Polsce). Z kolei w krajach o niższym średnim udziale osób wykształconych, obywatele częściej opowiadali się za brakiem zaufania do UE (przykładowo w Czechach). Należy podkreślić, że bardzo istotna jest rozważa w interpretacji tych wyników, ponieważ miara odsetka obywateli z wyższym poziomem wykształcenia nie zawsze odzwierciedla lepszy zasób posiadanej wiedzy, umiejętności i sprawności umożliwiających jednostce wnikliwsze poznanie otaczającego świata i skuteczniejsze w nim funkcjonowanie, zwłaszcza przy porównywaniu obywateli Czech i Słowacji². Dodatkowo różnice w postawach eurosceptycznych pomiędzy osobami o niższym i wyższym poziomie wykształcenia nie tylko nie zmniejszyły się z czasem, ale pogłębiły się we wszystkich państwach Grupy Wyszehradzkiej. Powstała luka edukacyjna charakterystyczna jest dla wielu krajów Europy Zachodniej, w tym Francji, Niemiec czy Włoch (Bovens i Wille, 2017; Hooghe i Marks, 2018; Piketty, 2020).

Wykres 4 przedstawia udział wydatków UE na edukację ogółem³ w krajach Grupy Wyszehradzkiej, natomiast wykres 5 prezentuje udział wydatków publicznych na edukację w PKB tych krajów. Od 2004 r. do momentu kryzysu finansowego w 2008 r. udział wydatków na edukację w wydatkach ogółem UE w państwach Grupy Wyszehradzkiej wyniósł

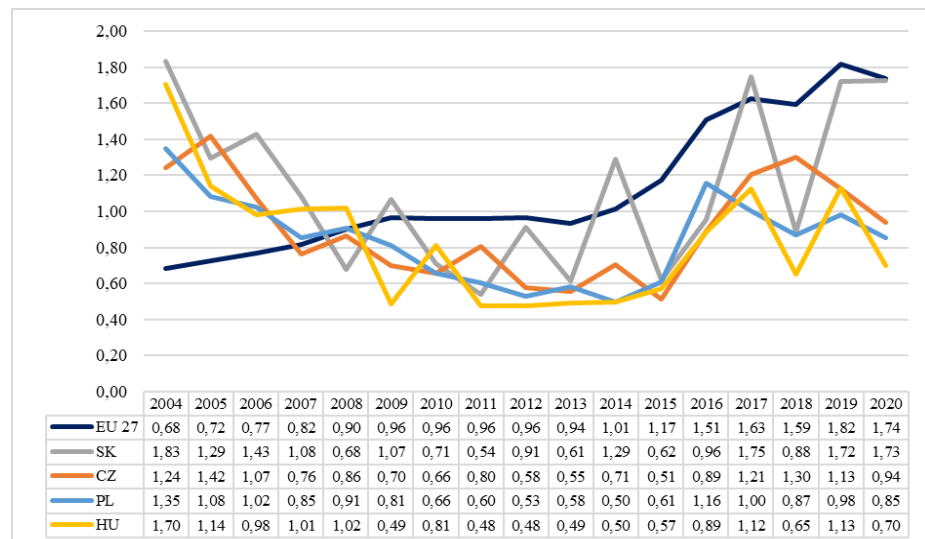


² Wyniki OECD PISA pokazują, że uczniowie w Czechach osiągają znacznie lepsze wyniki we wszystkich trzech obszarach – czytaniu, matematyce i naukach ścisłych (OECD, 2018). To samo można powiedzieć o jakości czeskich uczelni w porównaniu z uczelniami słowackimi. Według rankingu szanghajskiego 7 czeskich uczelni plasuje się w gronie 1000 najlepszych na świecie, podczas gdy na Słowacji jest to tylko jedna (Shanghai Ranking, 2021).

³ Unijny program na rzecz kształcenia, szkolenia i sportu obejmuje wydatki na wsparcie mobilności edukacyjnej (Erasmus+), pozaformalnej i nieformalnej mobilności edukacyjnej oraz mobilności edukacyjnej kadry sportowej.

powyżej średniej UE. Od 2008 r. miara ta charakteryzowała się tendencją spadkową we wszystkich analizowanych krajach. Następnie, od 2015 do 2020 r., udział ten stopniowo wzrastał, ale jego wartości każdego roku były generalnie poniżej średniej unijnej. Od czasu wprowadzenia programu Erasmus+ w 2014 r. został odnotowany zarówno wzrost zaufania obywateli do UE, jak i wzrost wydatków UE na edukację w kolejnym roku budżetowym (2015). Kolejno udział wydatków publicznych na edukację w PKB charakteryzował się trendem spadkowym we wszystkich państwach Grupy Wyszehradzkiej, począwszy od czasu kryzysu finansowego w 2008 r. do 2019 r. W latach 2012-2019 relatywnie stabilizowano nakłady przeznaczone na edukację na Słowacji. Od 2016 r. do końca analizowanego okresu odnotowano znaczący wzrost udziału wydatków publicznych na edukację w PKB w Czechach, który w 2019 r. przewyższał poziomy zarejestrowane na Słowacji, Węgrzech oraz dla średniej unijnej, osiągając prawie 5%. Przedstawione wnioski sformułowane na podstawie wykresu 5 świadczą o tym, że krajowe wydatki publiczne na edukację nie mają wpływu na poziom eurosceptycyzmu w badanych krajach, szczególnie wtedy, gdy edukacja nie jest powiązana z promowaniem uniwersalnych wartości europejskich.

Wykres 4. Udział wydatków na edukację w wydatkach UE ogółem w państwach Grupy Wyszehradzkiej w latach 2004-2020 (w %)

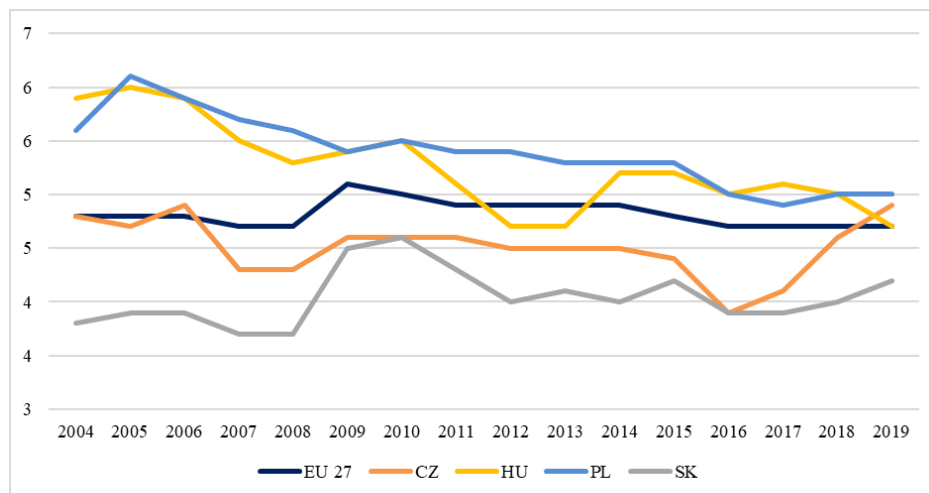


Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Eurostat.

Chociaż analizowane wyniki badań potwierdzają weryfikowaną tezę, że osoby o różnym poziomie wykształcenia mają odmienny stosunek do UE, to trudno stwierdzić, czy związek pomiędzy edukacją a poziomem eurosceptycyzmu w państwach Grupy Wyszehradzkiej implikuje również przyczynowość. Innymi słowy, pytanie brzmi czy edukacja jest elementem wpływającym na zmiany postaw ludzi wobec integracji europejskiej. Podchodząc ostrożnie do formułowanych wniosków na podstawie prezentowanych badań należy podkreślić, że relacja pomiędzy edukacją a eurosceptycyzmem stanowi przedmiot analiz wielu autorów w bieżącej literaturze. W badaniach nad przyczynami eurosceptycyzmu autorzy wyróżniają trzy sposoby wpływania poprzez edukację na zmiany postaw obywateli wobec UE, tj.: rozwój zdolności poznawczych, zapoznanie się z kos-



Figure 5. Government expenditure on education as % of GDP (2004-2019)



Source: Own elaboration based on Eurostat (COFOG) data.

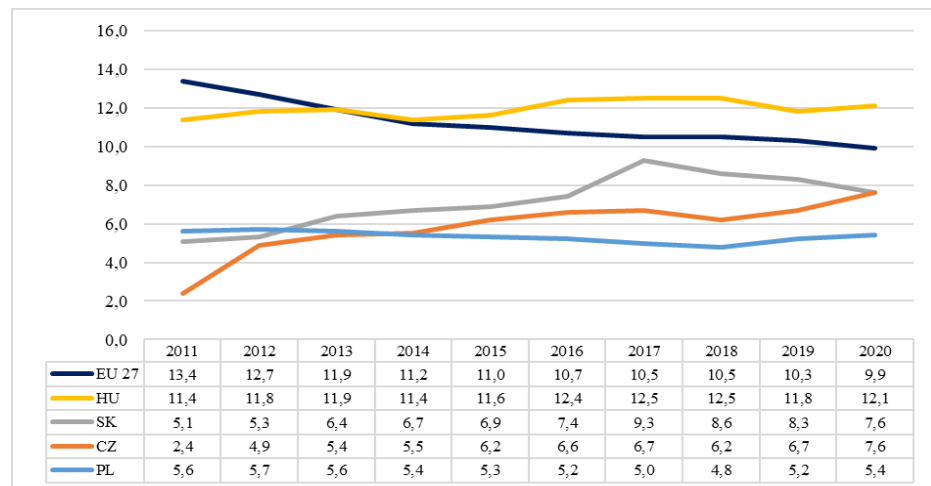
mopolitycznymi postawami społecznymi w ramach kształcenia szkolnego oraz przedstawianie wad i zalet, szacowanie kosztów i korzyści płynących z uczestnictwa w UE dla gospodarki i społeczeństwa (Hakhverdian i in., 2013; Hooghe i Marks, 2005; Lubbers i Jaspers, 2011). Pierwsze dwie wymienione metody redukowania poziomu eurosceptycyzmu opierają się na założeniu, że edukacja poszerza horyzonty intelektualne i kulturowe, co prowadzi do wzrostu poparcia integracji europejskiej. Badania wykazały, że nietolerancja kulturowa i silne poczucie tożsamości narodowej są głównymi predyktorami eurosceptycyzmu (De Vreese i Boomgaarden, 2005; Hooghe i Marks, 2005; Luedtke, 2005; McLaren, 2002). Im wyższy poziom edukacji u obywatela tym bardziej umiędzynarodowione poglądy i przekonania oraz większa empatia do innych ludzi. Ponadto osoby z wyższym poziomem wykształcenia są przeciętnie bardziej otwarte i przyjazne dla ludzi z różnych środowisk etnicznych i kulturowych oraz mają mniejsze poczucie przynależności narodowej. Często zawdzięczają oni Unii Europejskiej możliwość odbycia krótko lub długoterminowej edukacji za granicą, a także podróżowania, poznawania nowych krajów i kultur.

Po pierwsze, edukacja ma znaczący „liberalizujący” wpływ na obywateli, wzmacniający ich zdolności poznawcze i poszerzający ich perspektywy (Bobo i Licari, 1989; Hyman i Wright, 1979; Jackman, 1978). Zwiększone zdolności poznawcze połączone z bardziej kosmopolitycznymi postawami ludzi zmniejszają uczucia nacjonalistyczne i kulturową nietolerancję. Zgodnie z tym twierdzeniem edukacja ma na celu nie tylko rozwijanie i uświadamianie obywateli, ale także zapoznawanie ich z różnorodnością społeczną i polityczną (Van de Werfhorst i De Graaf, 2004). Po drugie, edukacja przyczynia się do ukierunkowywania wewnętrznych wartości kulturowych ludzi w stronę kosmopolitycznych ideałów. Dzięki edukacji uczniowie dowiadują się w szkole o pojęciach, takich jak: pluralizm, demo-



kracja i wolność jednostki, co pomaga im rozwijać otwarte i tolerancyjne spojrzenie na świat. Co więcej, od lat 70. XX w. coraz większy nacisk kładzie się na szerzenie wartości europejskich, a ostatnio także świadomości obywatelstwa europejskiego (Busemeyer i Tram, 2011; Keating, 2009). Edukacja zapewnia obywatelom silniejszą pozycję na rynku pracy, rozwija ich zdolności poznawcze oraz poszerza ich zestaw określonych norm i wartości społecznych. Po trzecie analizowanie wad i zalet UE pozwala na ustalenie bilansu dla jednostki i całej zbiorowości wynikającego z oszacowania kosztów i korzyści płynących z integracji europejskiej dla gospodarki i społeczeństwa (Anderson i Reichert, 1995; Gabel, 1998; Gabel i Palmer, 1995). Osoby z wyższym wykształceniem wykazują wyraźne poparcie dla Unii Europejskiej, ponieważ czerpią relatywnie większe korzyści z integracji europejskiej ze względu na swoje umiejętności i możliwość mobilności. Podsumowując, aby zmniejszyć poziom eurosceptycyzmu wśród obywateli należy poświęcić dodatkowy czas i inne zasoby na edukowanie społeczeństwa w celu zwiększenia umiejętności poznawczych ludzi, zapoznania ich z kosmopolitycznymi postawami i ideami oraz wzmocnienia ich pozycji na rynku pracy. W rezultacie, odpowiednio ukierunkowana edukacja może przyczynić się nie tylko do niwelowania postaw eurosceptycznych, ale również do rozwiązywania innych problemów, mających związek z ograniczonymi zdolnościami poznawczymi i socjalizacją polityczną obywateli czy niekorzystną sytuacją społeczno-ekonomiczną gospodarstw domowych.

Wykres 6. Osoby przedwcześnie kończące edukację w państwach Grupy Wyszehradzkiej w latach 2011-2020 (w %)



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Eurostat.

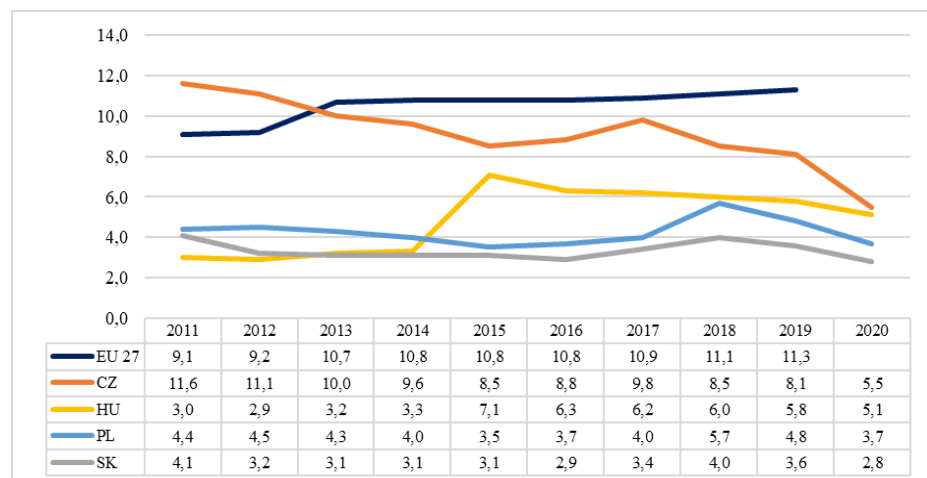


Kolejnym problemem związanym z edukowaniem społeczeństwa jest konieczność zwiększenia świadomości uczenia się i zainteresowania nauką wśród obywateli. Według danych Eurostatu w 2020 r. średnio 9,9% ludzi w wieku 18-24 lat w UE ukończyło jedynie pierwsze trzy lata szkoły średniej (tzw. gimnazjum) i następnie nie kontynuowało edukacji na kolejnych poziomach kształcenia (wykres 6). W państwach Grupy Wyszehradzkiej odsetek osób przedwcześnie kończących naukę wahał się w 2020 r. od 5,4% do 12,1%. Wartości tego wskaźnika kształtowały się powyżej śred-

niej unijnej jedynie na Węgrzech w latach 2013-2020. Pomimo tego, że odsetek osób przedwcześnie kończących naukę od 2004 r. do 2020 r. znacznie zmniejszył się w większości krajów Unii Europejskiej, to nadal należy zwracać uwagę na kontrolowanie i minimalizowanie jego wartości.

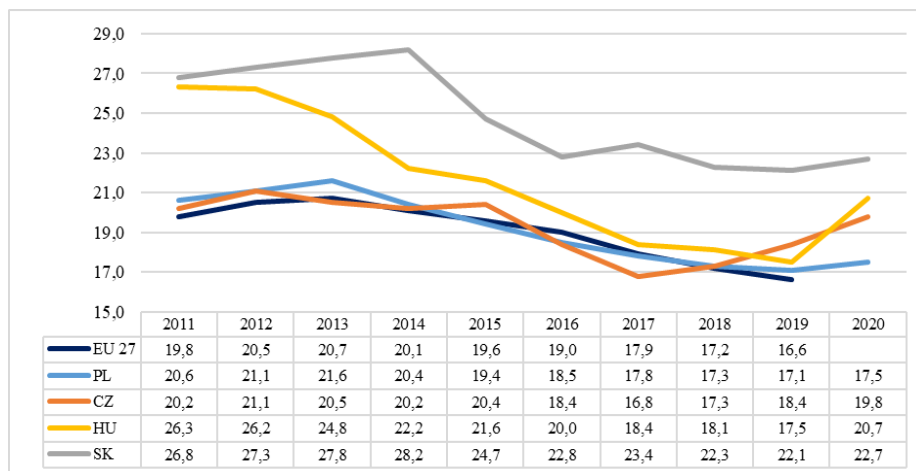
Bardzo ważnym miernikiem świadczącym o poziomie rozwoju społeczeństwa w danym kraju jest udział dorosłych obywateli w procesie kształcenia się. Wykres 7 przedstawia odsetek osób w wieku 25-64 lat, które potwierdziły uczestnictwo w różnych formach kształcenia lub szkolenia w ciągu czterech tygodni poprzedzających badanie. Co ciekawe, od 2011 r. do 2019 r. średni udział tego miernika dla wszystkich krajów członkowskich UE wzrósł o 2,2 p.p. Wśród państw Grupy Wyszehradzkiej najwyższy wzrost analizowanego wskaźnika w latach 2011-2019 odnotowano na Węgrzech, o 2,1 p.p. Z kolei spadki tego miernika zauważono w pozostałych trzech krajach, w Polsce o 0,7 p.p., na Słowacji o 1,3 p.p., w Czechach aż o 6,1 p.p. Jak podkreślał Alvin Toffler (amerykański pisarz, futurolog i biznesmen) „Analfabeci w XXI wieku to nie ci, którzy nie potrafią czytać i pisać, ale ci, którzy nie potrafią się uczyć, potem oduczać, a następnie znowu uczyć na nowo” (Toffler, 1981). Ze względu na wydłużanie się czasu trwania życia zmienia się również okres i forma aktywności zawodowej. Czas trwania kariery zawodowej, który dotychczas wynosił ok. 50-60 lat, może ulec wydłużeniu ze względu na czynniki społeczno-gospodarcze powstałe między innymi w wyniku zmian demograficznych. Możliwe zmiany w scenariuszu zawodowym są również związane z osiąganymi różnymi etapami kariery, dojrzałością wiekową oraz pozostałymi indywidualnymi uwarunkowaniami. Następujące przemiany nie są możliwe bez nowoczesnej edukacji adresowanej do różnych grup społecznych. W związku z tym niezwykle ważne jest edukowanie nie tylko młodszego pokolenia, ale również dorosłych, którzy stanowią większość osób pracujących.

Wykres 7. Uczestnictwo dorosłych obywateli w procesie uczenia się w państwach Grupy Wyszehradzkiej w latach 2011-2020 (w %)



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Eurostat.

Wykres 8. Młodzież niepracująca, nieucząca się ani nieszkoląca się w wieku od 25 do 34 lat w państwach Grupy Wyszehradzkiej w latach 2011-2020 (w %)



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Eurostat .

Ostatni punktem analizy jest weryfikacja odsetka osób w wieku od 25 do 34 lat, które nie były zatrudnione, nie kształciły się, ani nie szkoliły w ciągu czterech tygodni poprzedzających coroczne badanie tego wskaźnika w państwach Grupy Wyszehradzkiej w latach 2011-2020 (wykres 8). Udział takich osób w latach 2011-2020 charakteryzował się trendem spadkowym dla wszystkich badanych krajów. W 2020 r. miernik ten wahał się w przedziale od 17,5% do 22,7% i był wyższy niż w dwóch poprzedzających latach dla tych państw z powodu występowania pandemii COVID-19.

Przedstawione wnioski potwierdzają skalę wykluczenia części społeczeństwa z dostępu do edukacji. Dodatkowo pojawiające się nierówności na tle rozwarstwienia poziomu edukacji społeczeństwa, szczególnie międzypokoleniowego, wpływają na kształtujące się postawy eurosceptyczne. Dlatego można domniemywać, że zwiększenie uczestnictwa młodych i dorosłych ludzi w programach edukacyjnych lub zajęciach zawodowych pozwoli na zredukowanie poziomu eurosceptycyzmu w państwa Grupy Wyszehradzkiej w kolejnych latach.

Rekomendacje



W poprzedniej części wykazaliśmy, że istnieje wyraźny konsensus co do związku przyczynowego między niższym poziomem wykształcenia a poziomem eurosceptycyzmu. Jednocześnie alokacja wydatków UE na edukację (wykres 4.) wydaje się również skorelowana z postawami eurosceptycznymi (wykres 1). Dlatego też ukierunkowane wydatki na zwiększenie mobilności wewnątrzunijnej i wartości prounijnych wydają się być jednym z najbardziej realnych czynników wpływających na ograniczenie postaw eurosceptycznych, nawet bardziej niż wydatki na edukację w ogóle. Za tym wnioskiem przemawia fakt, że Czechy nadal osiągają stosunkowo wysoki poziom eurosceptycyzmu, pomimo wzrostu całkowitych

wydatków rządowych na edukację w ostatnich latach.

W tej części przedstawiamy cztery konkretne rekomendacje dla polityki publicznej w odniesieniu do edukacji i jej możliwego wpływu na zmniejszenie tendencji eurosceptycznych, koncentrując się na krajach V4 z ich potencjalnym poszerzeniem na poziom unijny. Sugerujemy: (1) rozbudowanie i rozszerzenie programu Erasmus+, (2) wprowadzenie przedmiotów omawiających funkcjonowanie UE i jej długofalowych strategii do szkolnych programów nauczania, (3) wspieranie nieformalnych platform kreujących nowych prounijnych liderów i docierających do ogółu społeczeństwa oraz (4) zrównoważenie dezinformacji poprzez promowanie UE w mediach społecznościowych i telewizyjnych środkach przekazu.

⇒ **Zwiększenie budżetu programu Erasmus+**

Ponieważ wykazaliśmy, że wydatki UE na edukację, które można traktować jako wskaźnik zastępczy dla programu Erasmus+, wydają się być pozytywnie skorelowane z postawami prounijnymi, rekomendujemy znaczne zwiększenie budżetu Erasmus+. Jest to o tyle istotne, że program ten jest jednym z najskuteczniejszych sposobów wspieranie poczucia przynależności do UE poprzez zapewnienie mobilności edukacyjnej. Mimo to ilość dostępnych zasobów jest niewystarczająca dla studentów z różnych środowisk społeczno-ekonomicznych i wymaga rozbudowania uwzględniającego warunki społeczne i ekonomiczne osób zainteresowanych. Dodatkowe zasoby mogą być rozdzielane stopniowo, odzwierciedlając pozycję społeczno-ekonomiczną uczniów. Niedostępność ekonomiczna mobilności w ramach Erasmus+ nie powinna ograniczać potencjału tego programu. Jako aspekt motywacyjny można promować doskonałość w wynikach badań i studiów, przyznając dodatkowe stypendia, aby studenci byli zmotywowani do osiągania bardzo dobrych wyników, nawet podczas międzynarodowej mobilności. Obecnie wyniki kształcenia podczas mobilności w ramach programu Erasmus+ nie odgrywają żadnej roli. Dodatkowo, można zacząć rozważać możliwość ustanowienia unijnego programu mobilności dla uczniów szkół średnich, swego rodzaju Erasmus++. Nauczycieli i edukatorów należy również zachęcać i wspierać w dążeniu do mobilności międzynarodowej i nauki języków obcych. Chociaż jest to już część programu Erasmus+ Teaching Mobility, ta część programu mobilności UE jest zwykle mniej wykorzystywana niż ta skierowana do studentów. Mobilność dydaktyczna Erasmus+ powinna obejmować możliwości mobilności wewnętrznej nauczycieli szkół podstawowych i średnich, ale jednocześnie szkoły i uczelnie powinny mocniej promować te możliwości, zamiast tworzyć bariery i różne ograniczenia. Na poziomie instytucji i polityk UE zalecamy, aby przyszły zwiększony budżet programu Erasmus+ (2021-2027) sprzyjał poczuciu przynależności do UE poprzez zapewnienie wszystkim mobilności edukacyjnej, w szczególności osobom z różnych środowisk społeczno-ekonomicznych. Rekomendujemy również, aby wszystkie przyszłe projekty kładły nacisk na uczenie się o UE, budowanie tożsamości unijnej i wspieranie międzypokoleniowego uczenia się o UE, a także nauki języków dla wszystkich grup wiekowych.



Wreszcie, choć może nie przynieść to wymiernych rezultatów, uważamy, że symbolika jest ważną częścią edukacji i może dać możliwość szerzenia pozytywnych informacji o UE. Punktem wyjścia dla wspólnych działań edukacyjnych na temat UE we wszystkich państwach członkowskich w szkołach i społecznościach może być Europejski Dzień Edukacji, w którym wszystkie państwa członkowskie UE w określonym dniu w roku będą starały się podkreślić znaczenie edukacji w odniesieniu do unijnej wspólnoty. Inicjatywa ta nie wiąże się z dodatkowymi kosztami finansowymi, a zjednoczy wszystkie kraje UE wokół wspólnego, symbolicznego święta.

⇒ **Upowszechnianie wiedzy o UE**

Edukacja na temat UE, obywatelstwa unijnego i właściwych jej wartości demokratycznych powinna stanowić podstawę edukacji ogólnej we wszystkich państwach członkowskich ugrupowania. „Edukację unijną (*EU literacy*)” należy rozumieć jako ogólnie wymagane umiejętności i kompetencje, mające na celu ustalenie minimalnej wiedzy o Unii Europejskiej. Ogólny program nauczania w naszych szkołach powinien mieć charakter interdyscyplinarny, obejmujący wiele dyscyplin, takich jak historia, geografia, ekonomia i obywatelstwo. Możliwe, że wszystkie krajowe systemy edukacyjne UE mogą przyjąć uogólnioną europejską edukację obywatelską, nauczającą o historii integracji europejskiej i obecnych uwarunkowaniach instytucjonalnych, w taki sam sposób, w jaki uczy się młodych ludzi o historii narodowej i porządku konstytucyjnym właściwych poszczególnym państwom. Wreszcie wartościowe byłoby, aby takie budowanie tożsamości UE zostało uznane za prawnie wiążące i włączone do długoterminowych strategii UE (np. strategii UE2030; ram strategicznych ET2030) oraz do procesu budowania mechanizmu koordynacji zwanego Europejskim Semestrem, w którym Komisja Europejska wydaje zindywidualizowane, zbiorcze zalecenia dla poszczególnych krajów, pod warunkiem, że dostępne są niezbędne dane. Proponujemy ustanowienie strategii politycznej na poziomie UE, przy jednoczesnym poszanowaniu kompetencji krajowych w dziedzinie edukacji, w celu zaproponowania zaleceń dotyczących współpracy (na przykład za pośrednictwem otwartej metody koordynacji lub za pośrednictwem grupy wysokiego szczebla) między krajami UE, aby wesprzeć inicjatywy w systemach edukacji oraz działania na poziomie krajowym i lokalnym w zakresie edukacji o UE i tożsamości UE. Należałoby to wzmocnić prowadzonymi na bieżąco badaniami, które mapują sytuację w zakresie edukacji o UE. Dodatkowo chcielibyśmy podkreślić znaczenie wdrożenia pierwszej zasady Europejskiego Filaru Praw Socjalnych (EPSR), aby zapewnić wszystkim Europejczykom dostęp do wysokiej jakości, włączającej edukacji, szkoleń i uczenia się przez całe życie.



⇒ **Wsparcie nieformalnych platform**

Edukacja o UE nie może skupiać się wyłącznie na edukacji formalnej, takiej jak szkoły podstawowe i średnie czy uniwersytety. Konieczne jest jej rozszerzenie na platformy nieformalne, takie jak ruchy młodzieżowe, stowarzyszenia i organizacje społeczeństwa obywatelskiego, zachęcające do aktywnego udziału obywateli. Mogłyby powstać wspólne doroczne

szczyty studenckie V4 czy kluby pronijne spotykające się raz na kwartał, czerpiące środki m.in. z Międzynarodowego Funduszu Wyszehradzkiego, którego budżet powinien zostać zwiększony przez wszystkie rządy V4. Te nieformalne platformy promujące wartości UE i pogłębiające edukację o UE w krajach V4 mogą przypominać słowacki Globsec, doroczną konferencję o międzynarodowej renomie, przyciągającą decydentów politycznych i ekspertów z całego świata. Nasze cele są oczywiście skromniejsze, a ich celem jest zgromadzenie młodych, pozytywnie nastawionych do UE ludzi z krajów V4 i zorganizowanie corocznej, regionalnej konferencji omawiającej przeszłość Unii Europejskiej i perspektywę współpracy wyszehradzkiej w jej ramach. Ostatecznie takie nieformalne platformy mogą stanowić załączek tworzenia nowej klasy pronijnych polityków, decydentów i naukowców.

Co więcej, jeśli chcemy przezwyciężyć nieuzasadniony krytycyzm wobec UE, jak również prozaiczną obojętność wobec UE w krajach V4, elity polityczne, gospodarcze i kulturalne z krajów V4, a także oficjele unijni, nie mogą zapominać o wiejskim i społeczno-gospodarczym zapóźnieniu. Nie możemy po prostu skupić się na nieformalnych platformach dla młodej elity miejskiej. Bardzo ważne jest, aby ludzie na obszarach o statystycznie niższym poziomie wykształcenia, mogli zapoznać się z korzyściami płynącymi z integracji z UE. Nie wystarczy prowadzić kampanii przed wyborami do Parlamentu Europejskiego, próbując zdobyć ich głosy. Eurosceptycyzm w tych obszarach dominuje głównie ze względu na niski poziom ekspozycji na sukcesy UE. Można organizować nieformalne wydarzenia, rekrutujące znane osoby, takie jak aktorzy, piosenkarze i sportowcy, którzy będą rozpowszechniać informacje o UE.

⇒ **Równoważenie dezinformacji o UE w mediach społecznościowych**

Rozpowszechnianie dezinformacji na temat UE stanowi znak rozpoznawczy ostatnich wydarzeń w mediach społecznościowych, podważając zaufanie do projektu integracji europejskiej i jego instytucji. Uważamy, że tymi w dużej mierze fałszywymi informacjami należy się zająć za pomocą odpowiednich narzędzi. Na dłuższą metę jest to domena właściwej edukacji, na co zwracaliśmy uwagę powyżej. Jednak na krótką metę dezinformację należy zrównoważyć dokładnymi i opartymi na rzetelnych danych informacjami o UE. Nie proponujemy cenzury – UE jest i musi nadal opierać się na wartościach wolności słowa i przekonań. Mimo to uważamy, że rządy UE i V4 muszą zaangażować się w rozpowszechnianie informacji o korzyściach wynikających z członkostwa w UE. Naszym zdaniem możemy wykorzystać media publiczne i nadawców pronijnych, takich jak Euronews, aby odegrać rolę w dostarczaniu wiarygodnych informacji o UE, zarówno jej zaletach, jak i wadach. Euronews to znakomita platforma, jednak trzeba zdać sobie sprawę, że docelowa populacja, zazwyczaj o niższym wykształceniu, nie ma dostępu do anglo- czy francuskojęzycznych informacji o UE. Proponujemy tym samym stworzenie odpowiednika Euronews dla krajów Grupy Wyszehradzkiej, prezentującego oparte na danych informacje o UE w językach czeskim, słowackim, polskim i węgierskim. Platforma Euractiv to dobry początek, jednak musimy pójść w ślady mediów wizualnych i sprawić, by były konkuren-



cyjne wobec mediów „alternatywnych”. Podobną strategię trzeba zastosować na platformach społecznościowych, głównie Facebooku, Twitterze, YouTube, a nawet TikToku.

Rządy ponoszą główną odpowiedzialność za politykę edukacyjną i kulturalną. Jednak UE przez lata odgrywała ważną rolę uzupełniającą, a w interesie wszystkich krajów jest pełne wykorzystanie potencjału edukacji i kultury jako siły napędowej tworzenia miejsc pracy, wzrostu gospodarczego i sprawiedliwości społecznej, a także sposobu doświadczania tożsamości europejskiej w całej jej różnorodności. Chociaż wiele programów UE do tej pory koncentrowało się tylko na uniwersytetach, uważamy, że budżet UE powinien zostać zwiększony, a programy poszerzone o wszystkie sektory edukacji i rozszerzone na wszystkie grupy wiekowe w celu poprawy edukacji o UE i wzmocnienia obywatelstwa demokratycznego.

Literatura

Anderson C. J. i Reichert M. S. (1995), “Economic benefits and support for membership in the EU: A cross-national analysis.” *Journal of Public Policy* 15(3): 231–249.

Bijmans P., C. Galpin i Leruth B. (2018), “‘Brexit’ in Transnational Perspective: An Analysis of Newspapers in France, Germany and the Netherlands.” *Comparative European Politics* 16 (5): 825–842.

Bobo L. i Licari F. C. (1989), “Education and political tolerance: Testing the effects of cognitive sophistication and target group affect.” *Public Opinion Quarterly* 53(3): 285–308.

Bovens M. i Wille A. (2017), “Diploma Democracy: The Rise of Political Meritocracy.” Oxford: Oxford University Press.

Bussemeyer M. R. i Trampusch C. (2011), “Comparative political science and the study of education.” *British Journal of Political Science* 41(2): 413–443.

De Vreese C. H. i Boomgaarden H. G. (2005), “Projecting EU referendums: Fear of immigration and support for European integration.” *European Union Politics* 6(1): 59–82.

Dutceac Segesten, A. i Bossetta M. (2019), “Can Euroscepticism Contribute to a European Public Sphere? The Europeanization of Media Discourses on Euroscepticism across Six Countries.” *Journal of Common Market Studies* 57 (5): 1051–1070.

Gabel M. (1998), “Public support for European integration: An empirical test of five theories.” *The Journal of Politics* 60(2): 333–354.

Gabel M. i Palmer H. (1995), “Understanding variation in public support for European integration.” *European Journal of Political Research* 27(1): 3–19.

Hakhverdian A, van Elsas E, van der Brug W, et al. (2013), “Euroscepticism and education: A longitudinal study of 12 EU member states, 1973–2010.” *European Union Politics* 14(4): 522–541.

Hobolt S. B. (2016), “The Brexit vote: A divided nation, a divided continent.” *Journal of European Public Policy* 23(9): 1259–1277.

Hobolt S. B. i de Vries C. E. (2016), “Public support for European integration.” *Annual Review of Political Science* 19(1): 413–432.



Hooghe L. i Marks G. (2005), "Calculation, community and cues." *European Union Politics* 6(4): 419–443.

Hooghe L. i Marks G. (2018), "Cleavage theory meets Europe's crisis: Lipset, Rokkan, and the transnational cleavage." *Journal of European Public Policy* 25(1), 109-135.

Hyman H. H. i Wright C. R. (1979), "Education's lasting influence on values." Chicago: University of Chicago Press.

Jackman M. R. (1978), "General and applied tolerance: Does education increase commitment to racial integration?" *American Journal of Political Science* 22(2): 302–324.

Keating A. (2009), "Educating Europe's citizens: Moving from national to post-national models of educating for European citizenship." *Citizenship Studies* 13(2): 135–151.

Kriesi, H. i Schulte-Cloos, J. (2020), "Support for radical parties in Western Europe: structural conflicts and political dynamics." *Electoral Studies* 65, 102138.

Leconte, C. (2010), "Understanding Euroscepticism." London: Palgrave Macmillan.

Leruth, B., Startin N., i Usherwood S. (2018), "Defining Euroscepticism: From a Broad Concept to a Field of Study." W: *The Routledge Handbook of Euroscepticism*, pod red. B. Leruth, N. Startin, S. Usherwood, 3–10. London: Routledge.

Lindner, A., Novokment, F., Piketty, T. i Zawisza, T. (2020), Political conflict, social inequality and electoral cleavages in Central-Eastern Europe, 1990-2018. *World Inequality Lab – Working Paper No. 2020/25*.

Lubbers M. i Scheepers P. (2010), "Divergent trends of Euroscepticism in countries and regions of the European Union." *European Journal of Political Research* 49(6): 787–817.

Lubbers M. i Jaspers E. (2011), "A longitudinal study of Euroscepticism in the Netherlands: 2008 versus 1990." *European Union Politics* 12(1): 21–40.

Luedtke A. (2005), "European integration, public opinion and immigration policy: Testing the impact of national identity." *European Union Politics* 6(1): 83–112.

McLaren L.M. (2002), "Public support for the European Union: Cost/benefit analysis or perceived cultural threat?" *Journal of Politics* 64(2): 551–566.

OECD. (2018). *PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do. Volume I*. W: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5f07c754-en.pdf?expires=1630669073&id=id&accname=ocid195734&checksum=E5BC7F37200BC95DDCD13E7531F8D4CD> (dostęp 3.09.2021).

Piketty, T. (2020), "Capital and Ideology". Belknap Harvard University Press.

Shanghai Ranking. (2021). *Academic Ranking of World Universities*. W: Shanghai Ranking. <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2021> (dostęp 3.09.2021).

Toffler, A. (1981). "The Third Wave". New York: Bantam Books.

Usherwood, S. i Startin N., 2013. "Euroscepticism as a Persistent Phenomenon." *Journal of Common Market Studies* 51 (1): 1–16.

Van de Werfhorst H. i De Graaf N. D. (2004), "The sources of political orientations in postindustrial society: Social class and education revisited." *British Journal of Sociology* 55(2): 211–235.

