

Edukacja europejska – mit nowego człowieka czy realne zadanie?

Kształtująca świadomość europejską edukacja nie powinna być wyłącznie propagandą (z demagogią wyborczą w tle), lecz przemysłowym procesem, w którym świadomie i dobrowolnie uczestniczą przedstawiciele różnych środowisk. Nie może też być „belferskim” przekazem, sprawdzanym następnie „na stopień”. Musi to być otwarte i światły dialog o przyszłości, o jej wyzwaniach, szansach i zagrożeniach, o naszych powinnościach wobec siebie i innych¹.

Adam Marszałek

Model edukacji europejskiej uwzględnia istotę życia społeczeństw superregionu europejskiego, którego celem jest wspieranie integracji społeczno-kulturowej społeczeństw europejskich. Zależnie od okoliczności, ujmowanych w perspektywie jednostkowej, lokalnej, regionalnej, narodowej, ponadnarodowej, oparty jest na treściach dotyczących tożsamości, obywatelskości i wspólnotowości europejskiej oraz towarzyszącej im świadomości, identyfikacji, postaw i zachowań. Zakłada międzynarodową (zwłaszcza europejską) współpracę podmiotów i/lub przedmiotów edukacji (np. wymianę informacji, materiałów, osób, wspólne działania itp.). Realizowany jest przez formalne i nieformalne podmioty edukacji, nawiązujące do szeroko rozumianej problematyki europejskiej. Uwzględnia założenia edukacji międzykulturowej, w której pogranicze jest nie tylko wyodrębnionym terytorium, na którym dochodzi do spotkań oraz krzyżowania się kultur, lecz rozumianą w ujęciu bachtinowskim płaszczyzną wzajemnych kontaktów. Innych i Obcych.

Idea edukacji europejskiej ma już prawie sto lat, nadal jednak stanowi przedmiot dyskusji. Z jednej bowiem strony, zwłaszcza w krajach Unii Europejskiej, realizuje się liczne programy edukacyjne z treściami europejskimi u podstaw, z drugiej zaś, wciąż kontrowersyjny jest europejski wymiar edukacji, który od początku niedostatecznie dookreślony pozwala na liczne interpretacje i wzbudza krytykę malkontentów². Pojawia się więc pytanie, czy istnieje rzeczywista edukacja europejska czy raczej mamy do czynienia wyłącznie z dyskusją o micie, który na mniejszą lub większą skalę systematycznie zapładnia wyobraźnię nauczycieli i wychowawców, realizujących tak naprawdę rozbieżne programy narodowych systemów oświaty? Zasta-

¹ Patrz: A. Marszałek: *Z historii europejskiej idei integracji międzynarodowej*. Łódź 1996, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 9.

² Zob. P. Grzybowski: *Europejski wymiar edukacji – ideologiczny bubel, czy kamień milowy edukacji międzykulturowej?* (W:) T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Polityka społeczna i oświatowa, a edukacja międzykulturowa*. Cieszyn–Warszawa 2005, Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, s. 104–115.

nawia, czy ludzie uczestniczący w pracach szkolnych klubów czy klas europejskich, biorący udział w wymianach międzynarodowych i wycieczkach, rzeczywiście świadomie kształtują swą europejską tożsamość i identyfikację z tym, co europejskie, czy raczej są biernymi odbiorcami odgórnie narzuconych treści programowych lub tylko wykorzystują okazję do wyjazdów lub rozwijania własnych zainteresowań bez odwoływania się do własnej europejskości czy określonego wzoru osobowego Europejczyka.

Początki edukacji europejskiej

Do pojawienia się edukacji europejskiej doprowadziło zróżnicowanie kulturowe społeczeństw Starego Kontynentu oraz towarzyszące mu dążenia do integracji społeczno-kulturowej w dwóch obszarach rzeczywistości:

- wewnętrznej integracji społeczeństw w poszczególnych krajach, celem zapobiegania napięciom i konfliktom wywołanym obecnością Innych/Obcych;
- integracji międzynarodowej, zapoczątkowanej w sferze polityczno-ekonomicznej, a dzięki powstaniu międzynarodowych instytucji i organizacji europejskich przeniesionej do sfery społeczno-kulturowej.

Według A. Marszałka, korzenie refleksji o edukacji europejskiej sięgają lat 20. XX wieku, kiedy to doszło do wystąpienia Richarda N. Coudenhove-Kalergiego, jedynego ideologa zjednoczenia kontynentu, który łączył je z wychowaniem nowego człowieka, charakteryzującego się europejską świadomością i lojalnością. Wychodził z założenia, że nadrzędnym celem integracji jest wychowanie Europejczyka, nieznającego uczucia nacjonalizmu, otwartego psychicznie i intelektualnie na cały świat. Środkiem do osiągnięcia tego celu ma być zjednoczenie Europy w sferach: ekonomicznej, politycznej i instytucjonalnej oraz zniesienie granic gospodarczych i politycznych. Osoby wychowywane w duchu europejskim zyskałyby przekonanie, że istnieje jeden naród europejski, oraz umiałyby pogodzić miłość do własnego kraju z szacunkiem dla innych narodów. Nowe pokolenie Europejczyków miało być doskonalsze i szczęśliwsze od dotychczasowych, zaś odnowienie europejskiej gospodarki stanowiłoby główne źródło przemian ich życia. R.N. Coudenhove-Kalergi wspominał wręcz o euroazjatyckiej rasie przyszłości, zewnętrznie podobnej do rasy staroegipskiej, w której różnorodność narodów zostałaby zastąpiona różnorodnością osobowości. Po drugiej wojnie światowej porzucił jednak ten utopijny zamysł i doń nie powracał, zdając sobie sprawę, że w takich poglądach jest odosobniony, zwłaszcza w środowiskach pragmatycznych, mogących mieć wpływ na przyszłość kontynentu. Tymczasem radykalni zwolennicy jego idei domagali się, aby przyszły Europejczyk był obojętny na własną i cudzą przynależność państwową, a nadrzędną wartością była dla niego wyłącznie lojalność wobec europejskiego państwa. Sprawą wychowania nowego człowieka o świadomości europejskiej zajął się obradujący w 1935 roku w Wiedniu IV Kongres Unii Paneuropejskiej, a zwłaszcza Komisja Wspólnoty Duchowej oraz Komisja Wprowadzenia Idei Paneuropejskiej do Szkół. Dwa lata później, również w Wiedniu, odbył się I Paneuropejski Kongres Pedagogiczny, w czasie którego wysunięto liczne postulaty natury naukowej i dydaktycznej, dotyczące wykształcenia w młodzieży świadomości europejskiej. Również według rozwijanej w latach 50. koncepcji federalistów, za integracją w sferze gospodarki powinno pójść wychowanie prowadzące do ukształtowania europejskiego modelu nowego człowieka, który:

- powinien być wolny od wszelkich nacjonalistycznych skrajności: egoizmu, egocentryzmu i ekskluzywizmu narodowego; tendencji do wywyższania własnego narodu, przy jednoczesnym odczuwaniu pogardy dla innych; powinien odrzucać tezę głoszącą, że to państwo za naród są najgłębszymi źródłami prawa oraz moralności, a naród jest najwyższą wartością;
- nie powinien poszukiwać korzyści wyłącznie własnego narodu, nie uznając ponad sobą i narodem żadnej normy etycznej;
- tak jak naród nie przesłoniłby mu Europy, tak i Europa nie przesłoniłaby mu wspólnoty międzynarodowej; nie byłby więc ani nacjonalistą jednego narodu europejskiego ani pan-europejskim nacjonalistą supernationalu europejskiego.

Także w koncepcji integracji europejskiej Jeana Monneta pojawił się zamysł, że instytucje Europejskiej Wspólnoty Węgla i Stali miałyby służyć wychowaniu nowej, wspaniałej jednostki, wolnej od wpływu nacjonalizmów, określanych przez autora jako przekleństwo współczesnego świata. Podejmujący ten temat François Fontaine stwierdził wręcz, że Wspólnota to instytucja kształtująca nowego człowieka, stworzona w celu przeobrażenia wzajemnych stosunków między narodami europejskimi, poprzez budzenie refleksji i kształtowanie wspólnych postaw. Współpraca instytucjonalna miała się stać w tym kontekście fundamentem nowej wspólnoty ludzkiej, zaś budowanie nowej Europy należałoby zacząć od pozbawienia Europejczyków pretekstu i środków do życia w niezgodzie. Podobne idee wyrażało wielu zwolenników integracji europejskiej, wychodzących z założenia, że zjednoczenie w sferze gospodarczej stanowi tylko środek do zjednoczenia politycznego i w jego rezultacie przemian w świadomości Europejczyków, wiodących do utrwalenia pokoju i współpracy. Nie wszyscy jednak byli zdania, że pierwszym etapem zjednoczenia Europy, wiążącym się z przemianami duchowymi jej mieszkańców, powinna być integracja gospodarcza.

Zwolennicy innej drogi twierdzili, że najpierw powinno się w odpowiedni sposób ukształtować mentalność ludzi, a dopiero później przystąpić do reform w innych sferach. Według nich bowiem przeszkody na drodze do integracji tkwiły nie w okolicznościach ekonomiczno-politycznych, lecz w ludzkich umysłach. Tego rodzaju koncepcja integracji europejskiej fascynowała funkcjonalistów twierdzących, że suwerenność jakiegokolwiek instytucji (w tym wypadku międzynarodowej, odgrywającej największą rolę w jednoczeniu Europy) zależy od powszechnej lojalności obywateli. Aby zaś ludzie odczuwali tę lojalność, musi się w nich dokonać przemiana duchowa, umożliwiająca powstanie wspólnoty obywateli różnych państw, opartej na więziach społeczno-psychicznych. Poglądy te głoszono między innymi w 1948 roku wśród sygnatariuszy Paktu Brukselskiego, opowiadających się za współpracą kulturalną i gospodarczą. Wystosowali oni apel do pedagogów o sporządzenie wspólnego planu oświatowego i przygotowanie młodzieży do życia w ponadnarodowej wspólnocie. Uczestnicy Kongresu Europejskiego, który odbył się w tymże roku w Hadze, przyjęli tezę, że w umysłach Europejczyków najpierw musi trwale utkwąć idea jedności Europy w różnorodności. Tylko wtedy będzie można mówić o sensownej działalności organizacji służących integracji europejskiej. Wtedy też na Europejskie Centrum Kultury w Genewie nałożono obowiązek budzenia za pośrednictwem placówek wychowawczo-oświatowych poczucia wspólnoty europejskiej.

Rzecznicy trzeciej drogi (choć ich grono było najmniej liczne) usiłowali znaleźć złoty środek pomiędzy powyższymi koncepcjami i opowiadali się za równoczesnymi oddziaływaniami oświatowymi oraz działaniami zmierzającymi do integracji gospodarczej i politycznej. Zwolennicy tzw. centrum liberalnego proponowali, by Europejczyków charakteryzowała świadomość narodowa zgodna ze świadomością europejską, co pozwoli im głębiej wczuwać się w problemy zarówno całej Europy, jak i wspólnoty światowej, a nie tylko jednego narodu,

miasta czy najbliższej okolicy. Mieszkańcy zjednoczonego kontynentu mieliby umieć godzić lojalność narodową z lojalnością europejską, wyznawane zaś przez nich stare wartości z czasem miałyby ustąpić miejsca wartościom ogólniejszym, europejskim. Skrajni liberałowie uważali, że przesłanką do postawy europejskiej jest świadomość narodowa i miłość ojczyzny. Europę bowiem można kochać dopiero wówczas, gdy wcześniej zbuduje się podobne uczucie w stosunku do swej rodziny i jej dziedzictwa oraz właśnie ojczyzny. Podobne spory dotyczyły cech, którymi nie powinien się charakteryzować Europejczyk przyszłości, a także w jakim stopniu (jeśli w ogóle) powinien przejawiać nacjonalizm³.

Środowiskiem, w którym w sposób naturalny zaczęły się kształtować pierwsze koncepcje edukacji europejskiej, adresowane do społeczności zróżnicowanych kulturowo i mające na celu wspieranie ich w rozwiązywaniu problemów, wynikających z obecności oraz wzajemnych kontaktów Innych/Obcych, stała się europejska szkoła – zwłaszcza w krajach będących celem imigracji. W teleologii koncepcji bazujących na narodowej polityce oświatowej początkowo dominowało dążenie do łagodzenia lokalnych napięć i konfliktów, osiągania porozumienia zróżnicowanych stron wielorakimi metodami: od praktyk asymilacyjnych, wiodących do zdominowania mniejszości kulturowych, po praktyki integracyjne, uwzględniające prawo do odmienności i jej wyrażania. Dzięki zaangażowaniu się w edukację nowych podmiotów (zwłaszcza instytucji i organizacji europejskich) treści koncepcji edukacji zaczęły wykraczać poza problemy lokalne. Globalizacja oraz integracja europejska wniosły nowe podejście do Innych/Obcych. Dzięki środkom masowego komunikowania i zjednoczeniu w sferze polityczno-gospodarczej nastąpił wzrost świadomości wspólnoty problemów i perspektyw. Rozwój współpracy regionalnej i międzyregionalnej uruchomił integrację w skali międzynarodowej niejako oddolnie. Towarzyszył temu wzrost demokratyzacji oraz uznania dla idei praw człowieka, przejawiający się między innymi w ułatwieniach działalności instytucji i organizacji wszelkiego rodzaju mniejszości.

O ile początkowo nad treściami europejskimi dominowały treści narodowe i etniczne – to w miarę postępu instytucjonalnej integracji, a zwłaszcza od zarysowania się idei europejskiego wymiaru edukacji, proporcje te ulegają zmianie. Nie chodzi tu bynajmniej o rezygnację z problemów lokalnych, regionalnych i narodowych, by zastąpić je europejskimi czy globalnymi. Chodzi raczej o nadanie znaczenia tym pierwszym, uznanie ich istotności dla integracji europejskiej. W ten sposób problemy obywateli małych ojczyzn mają się stać istotne i zrozumiałe dla obywateli ideologicznej, paneuropejskiej ojczyzny ojczyzn. Idea zjednoczonej Europy, której niezaprzeczną wartość stanowi kulturowa różnorodność, nie miałaby sensu, gdyby o zjednoczeniu narodów mówiono, nie uwzględniając problemów lokalnych i regionalnych pograniczy kulturowych, charakterystycznych tożsamości i tradycji ich mieszkańców, a także ich swoistych napięć i konfliktów wynikających ze zróżnicowania. Współczesna edukacja europejska z założenia ma więc za zadanie uwzględniać to, co niepowtarzalne w pogranicznym wymiarze regionalnym i lokalnym (podkultury, grupy etniczne, narody wraz z ich tożsamością i dziedzictwem kulturowym), wspomagając budowę wspólnoty Europejczyków o tożsamości międzykulturowej, otwartych na odmiennosc, umiejących nawiązywać dialog, osiągać kompromis i współpracować na rzecz wspólnej przyszłości.

O edukacji europejskiej można mówić zarówno w sferach nieformalnej, jak i formalnej. W pierwszej praktyka edukacyjna jest mniej lub bardziej świadoma, refleksyjna i podbudowana teoretycznie, a uzupełnia ją podejmowane przez poszczególne przedmioty edukacji samokształcenie. W sferze formalnej twórcy koncepcji oraz osoby je realizujące korzystają z wła-

³ Zob. A. Marszałek: *Z historii europejskiej idei integracji międzynarodowej*, cyt. wyd., s. 206–216.

ściwych ich statusowi oficjalnych reguł oraz form pracy wychowawczo-oświatowej, na ogół nie wykraczając poza statut danej instytucji. Do grona podmiotów edukacji inspirujących, projektujących i realizujących poszczególne koncepcje zaliczają się między innymi:

- w sferze nieformalnej: osoby mające głos decydujący w kontekście rodzinnym, lokalnym, regionalnym, narodowym; liderzy środowiskowi; nieformalne instytucje i organizacje etniczne; osoby wprowadzające formalnie mające związek ze sprawami oświaty i edukacji, lecz w czasie wolnym podejmujące tego rodzaju działalność niewynikającą bezpośrednio z obowiązków zawodowych, tj. działające np. na zasadzie zamiłowania czy rozwijania własnych zainteresowań;
- w sferze formalnej: nauczyciele i inne osoby zawodowo związane z działalnością edukacyjną instytucji o różnym statusie i profilu (np. pracownicy szkół, instytucji naukowych, domów kultury, wyodrębnionych przy instytucjach kulturalnych jednostek oświatowych itp.); pracownicy i działacze formalnych instytucji oraz organizacji (np. administracji rządowej, samorządów, związków branżowych, partii, organizacji pozarządowych itp.), odpowiadający za działalność oświatową poza systemem szkolnym; eksperci instytucji i organizacji międzynarodowych, zajmujący się sprawami oświaty oraz problematyką rozwiązywania konfliktów społecznych, rozwoju społecznego, planowaniem działań adresowanych do konkretnych środowisk (np. mniejszości etnicznych) oraz współpracy środowiskowej itp.

U podstaw opinii na temat roli edukacji w integracji europejskiej, wyrażanych obecnie na forum instytucji i organizacji europejskich, leży przekonanie, że jest ona czynnikiem kluczowym, albowiem bez niej nie może być mowy o rzeczywistym zjednoczeniu, opierającym się tylko na grze rynkowej i politycznych porozumieniach elit ponad społeczeństwami. Układy gospodarcze powinny więc być tylko narzędziem pomocnym w zbliżaniu i integracji ludzi. W pracach międzynarodowych organizacji sprawy edukacji zaliczane są więc do priorytetów. Każdą z nich charakteryzują jednak swoiste cele, formy pracy i efektywność podejmowanych działań.

Edukacja europejska w wymiarze instytucjonalnym

Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Edukacji, Nauki i Kultury (UNESCO) w 1991 roku wysunęła inicjatywę „Współpracy na rzecz wzmocnienia rozwoju edukacji w Europie”, która rozwinęła się zwłaszcza dzięki podpisaniu porozumienia z Komisją Europejską oraz wzmocnieniu współpracy z Radą Europy, Organizacją Współpracy i Rozwoju Ekonomicznego, Organizacją Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie oraz Europejską Fundacją na rzecz Kształcenia. W Europie poszczególne zadania organizacji realizowane są przez Instytut UNESCO do spraw Edukacji, Międzynarodowe Biuro Edukacji, Międzynarodowy Instytut UNESCO do spraw Planowania Edukacji, a także Europejskie Centrum do spraw Szkolnictwa Wyższego⁴. UNESCO jest szczególnie aktywna w tych regionach kontynentu, w których występuje zagrożenie dla edukacji lub ma miejsce wychodzenie z kryzysu (np. w krajach byłej Jugosławii). Jej działalność pełni tam funkcję katalizatora w budowaniu trwałego pokoju, odbudowie instytucji edukacyjnych i społeczeństwa demokratycznego. W tej dziedzinie często

⁴ Zob. UNESCO: *Le renforcement des partenariats et de la cooperation pour le developpement de l'education en Europe*. Paris 1997, UNESCO, s. 1–2.

dochodzi do współpracy między innymi z Radą Europy, Komisją Europejską, Wysokim Komisarzatem Narodów Zjednoczonych do spraw Uchodźców, Funduszem Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci, Programem Narodów Zjednoczonych do spraw Rozwoju czy Biurem Koordynacji Spraw Humanitarnych ONZ. UNESCO realizuje program rozwoju oświaty, adresowany do krajów Europy, którego idea jest jednym z głównych kierunków polityki Narodów Zjednoczonych, związanych z pomocą w integracji państw zachodnich z młodymi demokracjami Europy Środkowo-Wschodniej⁵.

Działalność UNESCO w „regionie Europa” dotyczy następujących obszarów problemowych (inicjatyw, programów, projektów badawczych itp.): edukacja dzieci i młodzieży, edukacja rodzinna; nauczanie dzieci języków obcych; kształcenie i alfabetyzacja dorosłych; kształcenie w zakresie nauk ścisłych, technologii, kształcenie zawodowe; problemy szkolnictwa wyższego i uznawania dyplomów; polityki planowania i zarządzania w oświacie; kształcenie kadr dla oświaty; specjalne potrzeby edukacyjne; technologie i informacja w edukacji; treści i metody nauk o edukacji; kształcenie bez granic; ochrona dziedzictwa kulturowego; wychowanie dla pokoju, szacunek do praw człowieka i ludów, dla środowiska naturalnego, dla tożsamości kulturowej i inne; zapobieganie AIDS i nadużywaniu narkotyków⁶.

W przypadku Rady Europy zakres działania w dziedzinie oświaty i edukacji, dziedzictwa kulturowego, sportu i młodzieży wyznacza „Europejska konwencja kulturalna”, do której przystąpiło około pięćdziesiąt państw europejskich, reprezentowanych przez właściwych ministrów na regularnie odbywających się sesjach Stałej Konferencji Ministrów Oświaty. Realizację poszczególnych inicjatyw nadzoruje Rada Współpracy Kulturalnej, której zadaniem jest ochrona dziedzictwa, jakie stanowi zróżnicowanie kulturowe i językowe Europy. Rada zaleca jak najlepszą znajomość europejskich języków żywych w celu ułatwienia wzajemnej komunikacji oraz eliminowania uprzedzeń i dyskryminacji, co ma wspierać obywatelskość europejską oraz usuwać barierę językową jako przeszkodę w osiągnięciu światowego pokoju⁷. W dziedzinie oświaty i edukacji czy ochrony dziedzictwa kulturowego Rada Europy, uznając (podobnie jak Unia Europejska), że sprawy te zależą od krajowych ministerstw, nie dysponuje uprawnieniami umożliwiającymi bezpośredni, prawny wpływ na rozwiązania w poszczególnych krajach. Współczesna działalność Rady w tym względzie dotyczy następujących obszarów tematycznych: europejski wymiar edukacji; problemy szkolnictwa wszystkich poziomów i oświaty dorosłych; modele kształcenia uczniów i nauczycieli; cele i treści kształcenia (zwłaszcza w nauczaniu początkowym); edukacja na odległość; rozwiązania systemowe w dziedzinie oświaty; aspekty edukacyjne pluralizmu demokratycznego i obywatelstwa, praw człowieka, problemów mniejszości etnicznych i kulturowych, wolności fundamentalnych; kultura i dziedzictwo kulturowe (w tym ich wymiar regionalny), środki informacji, nowe technologie; rola języka w wielojęzycznej i zróżnicowanej kulturowo Europie, multimedialne kursy językowe i inne. Działalność ta dokonuje się między innymi w następujących sferach działań:

- promowanie świadomej tożsamości europejskiej; poszukiwanie wspólnych rozwiązań problemów i wyzwań społeczeństwa europejskiego;

⁵ Zob. D. Dziewulak: *Systemy szkolne Unii Europejskiej*. Warszawa 1997, Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 34.

⁶ Szerzej: J. Delors (red.): *L'éducation pour le XXI^e siècle. Questions et perspectives*. Paris 1998, UNESCO; UNESCO: *Rapport mondial sur l'éducation. Le droit à l'éducation: vers l'éducation pour tous, tout au long de la vie*. Paris 2000, UNESCO; P. Weil: *L'art de vivre en paix. Manuel d'éducation pour une culture de la paix*. Paris 2001, UNESCO.

⁷ Patrz: Conseil de l'Europe: *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues. Projet 1 d'une proposition de Cadre*. Strasbourg 1996, Conseil de l'Europe; Recommandation R (82) 18 de la Seconde Conférence Permanente des ministres européens de l'Éducation.

- upowszechnianie idei, doświadczeń i badań naukowych, wspieranie kontaktów i wymiany informacji;
- zachęcanie do partnerstwa i tworzenia współpracujących ze sobą europejskich sieci (np. programów kształcenia);
- działanie na rzecz uznawania w całej Europie dyplomów różnych szkół i uczelni;
- publikowanie opracowań, podręczników i innych materiałów, przeznaczonych dla decydentów i nauczycieli;
- współpraca z instytucjami rządowymi i niektórymi organizacjami pozarządowymi;
- udzielanie pomocy młodym demokratom;
- wspieranie współpracy uniwersytetów europejskich i in.⁸

W Unii Europejskiej organami wykonawczymi, zajmującymi się szeroko pojmowanymi problemami oświaty i edukacji, są między innymi V i X Dyrekcje Generalne Komisji Europejskiej, współpracujące z Radą Europy, UNESCO, Organizacją Współpracy i Rozwoju Ekonomicznego oraz innymi instytucjami i organizacjami, zarówno międzynarodowymi, jak i krajowymi, o charakterze rządowym lub pozarządowym. Gdy w 1957 roku podpisywano Traktat Rzymski, przyjęto ustalenie, że wspólne działania w zakresie oświaty i edukacji mają być jednomyślnie aprobowane przez rządy państw Wspólnoty Europejskiej. W latach 1957–1969 temat ten stanowił jednak w kuluarach Wspólnoty swoiste tabu. Nie chciano bowiem, aby postrzegano go na równi z wymianą towarową czy ułatwieniami celnymi – trudno więc było mówić o współpracy w tej dziedzinie⁹. W listopadzie 1971 roku doszło do pierwszego spotkania ministrów oświaty państw Wspólnoty, co doprowadziło do stworzenia grupy roboczej i Komitetu do spraw Edukacji. Rezultatem ich prac był przyjęty dwa lata później raport *W stronę europejskiej polityki edukacyjnej*. Do 1976 roku został opracowany program działania w tym względzie, oparty na następujących przesłankach:

- stworzenie dogodniejszych warunków kształcenia ogólnego i zawodowego pracowników-immigrantów i ich dzieci;
- lepsze wzajemne poznawanie różnych europejskich systemów edukacyjnych;
- gromadzenie podstawowej dokumentacji i informacji statystycznych;
- współpraca w dziedzinie szkolnictwa wyższego;
- rozwój nauczania języków obcych;
- równość szans w dostępie do wszystkich form szkolnictwa¹⁰.

Jeszcze w tym samym roku do programu włączono przygotowanie młodzieży do podejmowania pracy zawodowej, czemu rangę priorytetową nadało nasilające się bezrobocie (co znalazło wyraz także w rezolucjach wspólnotowych w latach 1980–1983). Nadal jednak podkreślano, że oświata i edukacja pozostają niezależną sprawą poszczególnych krajów. Potwierdził to fakt nieobecności szczegółowych zapisów na ten temat w Jednolitym Akcie Europejskim z 1986 roku. Wspólnota zadeklarowała tylko ogólnie podjęcie działań w celu tworzenia Europy narodów i zwróciła uwagę na znaczenie w tym procesie kultury, spraw młodzieży i edukacji¹¹. Wtedy też pojawiły się pierwsze, wspólnotowe programy edukacyjne Eurydice Unit i Erasmus. Również w traktacie założycielskim Unii Europejskiej zastrzeżono, że na szczeblu europejskim można jedynie wspierać i uzupełniać przedsięwzięcia podejmowane przez państwa członkow-

⁸ Zob. C. Camilleri (red.): *Différence et cultures en Europe*. Editions du Conseil de l'Europe. Strasbourg 1995, s. 3–4; Rada Europy: *Działania i efekty. Ośrodek Informacji Rady Europy*. Warszawa 1999, Rada Europy, s. 64–70; M. Rey: *Identités culturelles et interculturalité en Europe*. Centre européen de la culture/Actes Sud. Genève 1997, s. 118–126.

⁹ Zob. W. Rabczuk: *Promocja europeizmu w szkolnictwie krajów Wspólnoty Europejskiej*. (W:) R. Gerlach, E. Podolska-Filipowicz (red.): *Szkola i nauczyciel a integracja Europy*. Bydgoszcz 1993, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, s. 111.

¹⁰ Tamże, s. 111.

¹¹ Patrz: F. Vaniscotte: *70 millions d'élèves. L'Europe de l'éducation*. Paris 1989, Hatier, s. 116–118.

skie, nie można zaś przyjmować rozwiązań ogólnych czy swego rodzaju idealnego modelu, bo byłoby to skazane na niepowodzenie:

Z tych względów wyznacza się postępowaniu indywidualnemu, przyjętemu przez każde państwo od-
dzielnie, główną rolę w konstruowaniu społeczeństwa uczącego się oraz w zróżnicowaniu społecznym
i kulturalnym państw członkowskich¹².

Współcześnie o charakterze, standardach i programach edukacyjnych Unii decydują: strategiczne cele polityki w dziedzinie oświaty i wychowania, wynikające z nich priorytety, zalecane formy organizacyjne i metody ich realizacji oraz wysokość środków finansowych do realizacji przedsięwzięć. Priorytety polityki Unii Europejskiej w dziedzinie oświaty i edukacji są następujące:

- wyrównywanie szans edukacyjnych: walka z analfabetyzmem; oświata i edukacja migrujących robotników oraz ich rodzin; ochrona praw, zdrowia i życia osób różnych ras, narodowości, języków i wyznań, uczniów niepełnosprawnych fizycznie lub umysłowo obojga płci; międzypaństwowa wymiana dzieci i młodzieży;
- podnoszenie jakości kształcenia: reforma programów szkolnych i większe uelastycznienie struktur kształcenia (tendencja do zastępowania treści kształcenia technicznego i naukowego treściami wychowania humanistycznego i kulturalnego, walka z wykluczaniem szkolnym i społecznym uczniów); reforma systemu orientacji i poradnictwa zawodowego (problem przejścia ze szkoły do życia dorosłego i zawodowego; zbliżenie szkoły do zakładu pracy); rozwijanie nowych sposobów zdobywania wiedzy i umiejętności; współpracę w dziedzinie kształcenia wyższego; wymianę informacji w ramach wizyt kształceniowych, konferencji i seminariów; wprowadzanie nowych technologii informacyjnych; rozwój sieci Eurydice; traktowanie na równi inwestycji materialnych z inwestowaniem w kształcenie;
- kształtowanie nowoczesnego systemu kształcenia i doskonalenia kadr: zapewnianie wykształcenia akademickiego; ustawiczne podnoszenie poziomu i aktualizacja wiedzy, doskonalenie umiejętności; zwiększanie międzypaństwowej wymiany kadr nauczycielskich, naukowych i specjalistów; uznawanie świadectw i tytułów zawodowych;
- wychowanie europejskie: europejski wymiar edukacji; Europa w programach szkolnych; wychowanie dla pokoju, demokracji i środowiska naturalnego; tolerancja wobec Innych/Obcych zgodnie z Kartą Praw Człowieka; upowszechnianie nauki języków obcych; swobodny przepływ osób, dóbr i usług w obrębie krajów członkowskich i ich wspólnego rynku i in.¹³

Do gremiów, w różnym zakresie uczestniczących w realizacji edukacji europejskiej, można zaliczyć także: Klub Rzymski, Organizację Współpracy i Rozwoju Ekonomicznego, Organizację Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie, Europejską Fundację na rzecz Kultury, Europejski Instytut Edukacji i Polityki Socjalnej, Europejskie Centrum Fundacji, Europejskie Stowarzyszenie do spraw Edukacji Dorosłych, Europejskie Stowarzyszenie Nauczycieli, Stowarzyszenie do spraw Kształcenia Nauczycieli w Europie, Europejskie Stowarzyszenie Pedagogicznych Badań i Wymiany i inne.

¹² E. Cresson, P. Flynn: *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Warszawa 1997, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, s. 18.

¹³ Patrz: S.M. Kwiatkowski: *Integracja europejska w dziedzinie edukacji*. (W:) E. Podolska-Filipowicz, H. Błażejowski, R. Gerlach (red.): *Transformacja w edukacji – konieczność, możliwości, realia i nadzieje*. Bydgoszcz 1995, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, s. 233; F. Vaniscotte: *70 millions d'élèves. L'Europe de l'éducation*, cyt. wyd., s. 119–121.

Dyskusje i kontrowersje

W niektórych środowiskach przeważa ideologia europeizmu, przejawiająca się w przesadnym, wręcz naiwnym optymizmie, dotyczącym integracji europejskiej (Unia Europejska, Rada Europy) i całego świata (UNESCO), co sprawia, że działania edukacyjne są niejako oderwane od rzeczywistości. Zawęża się też treści edukacyjne wyłącznie do spraw wspólnego dziedzictwa cywilizacyjnego, kultury materialnej i duchowej, przy niedostatecznym uwzględnianiu podziałów społecznych w skali mikro, wynikających ze statusów materialnych, braku wykształcenia, nierównych możliwości, czynników religijnych, światopoglądowych itp. W rezultacie zwraca się większą uwagę na mało istotne podobieństwa między społecznościami europejskimi (ukazywane w ramach poprawności politycznej, niekiedy nawet wbrew woli mniejszości) niż na istniejące różnice. Jeśli już mówi się o tych ostatnich, to zwykle dotyczy to „małych różnic”, czyli przeważa na przykład przedstawianie folkloru innych krajów (kultur), a nie szukanie podstaw dialogu międzykulturowego. Zaciemnia to obraz statusów poszczególnych grup społecznych, zwłaszcza mniejszości etnicznych, stwarzając fałszywy, sielankowy obraz egalitarnego społeczeństwa europejskiego.

Koncentrowanie się głównie na problematyce europejskiej (europejska tożsamość, kultura, wartości itp.) wywołuje wrażenie oderwania edukacji od problemów lokalnych. Tego rodzaju uporczywe poszukiwanie elementów wspólnotowości europejskiej zamiast wspomagać zakładaną integrację, w rzeczywistości podsyca etnicyzmy i nacjonalizmy. Co więcej, wiedzie do wzmacniania europejskiej ideologii integrystycznej i paneuropejskiego nacjonalizmu, a także przeciwstawiania tego, co europejskie, temu, co europejskie nie jest (a więc jest np. amerykańskie, azjatyckie itp.), i w rezultacie wprowadzania sztucznego podziału na bliskie społeczności europejskie i dalekie pozaeuropejskie. Ukazywanie i podkreślanie rangi wartości europejskich jako uniwersalnych, w rzeczywistości wywyższa je ponad wartości cywilizacji innych rejonów świata, co w związku z powyższym może prowadzić do wzrostu niechęci wobec przedstawicieli „gorszych” kultur.

Wiele projektów edukacyjnych, powstających w sferze nieformalnej, mimo odwoływania się do modelu edukacji międzykulturowej, europejskiego wymiaru edukacji itp., w rzeczywistości służy wyłącznie osiągnięciu partykularnych celów danych środowisk. Umieszczenie treści europejskich w założeniach koncepcji niekiedy stanowi tylko pretekst do ubiegania się o dofinansowanie. Sytuacja ta może z jednej strony świadczyć o przedkładaniu problemów socjalnych i społecznych poszczególnych środowisk etnicznych nad uważane za nazbyt odległe sprawy europejskie, a z drugiej nawet o nikłym zainteresowaniu budowaniem wspólnoty europejskiej propagowanej przez elity. Współpraca między partnerami z różnych krajów europejskich nie ma wtedy na celu kształtowania wspólnej tożsamości czy dbałości o europejskie dziedzictwo kulturowe, lecz tylko realizację celów wyznaczonych odgórnie (w polityce oświatowej) w programach szkolnych czy zawartych w statutach, np. organizacji etnicznych o konkretnych zainteresowaniach. Pogłębiające się wewnętrzne zróżnicowanie kulturowe europejskich społeczeństw nie pozostaje bez wpływu na przemiany w placówkach wychowawczo-oświatowych. Można przypuszczać, że wskutek migracji i internacjonalizacji stosunków społecznych w Europie, szkoły, zwłaszcza w wielkich miastach, będą coraz częściej stykać się z napięciami i konfliktami w sferze etnicznej i kulturowej. Potencjalny problem mogą też stanowić regionalizmy. Między innymi dzięki działaniom oświatowym oraz pomocy instytucji i organizacji europejskich (np. w postaci wymiany informacji oraz współpracy ekspertów odpowiadających

za kształt systemów oświaty), w szkołach zachodzą zmiany w podejściu do uczniów ze środowisk mniejszości, nauczania języków obcych, współpracy ze środowiskiem, wymiany kadr i doświadczeń itp. – także w kontekście europejskim.

Europejskie instytucje i organizacje międzynarodowe uczyniły sprawy edukacji jednym ze swych priorytetów. Stało się tak nie tylko dlatego, że podstawę refleksji ich twórców i współczesnych animatorów stanowi humanistyczna ideologia, z uwagi na godność człowieka warta propagowania i realizowania jako cel sam w sobie. Oparta na ideologii międzykulturowości edukacja, oceniana pragmatycznie jako jedna z najistotniejszych form aktywności człowieka, wpływająca na jego postawy i zachowanie, przyczynia się bowiem do zacieśniania współpracy międzyludzkiej, a ta pozwala sprawniej osiągać między innymi zakładane cele polityczne i gospodarcze, które legły u podstaw stworzenia takich międzynarodowych gremiów, jak Rada Europy czy Unia Europejska. Wiązanie pobudek humanistycznych z pragmatycznymi w pracach instytucji i organizacji europejskich pozwala przewidywać wzrost znaczenia edukacji i w związku z tym zwiększenie liczby edukacyjnych projektów. Przed mogącymi korzystać z pomocy w ramach tych projektów podmiotów otwierają się perspektywy współpracy w kontekstach narodowym, regionalnym i lokalnym – zarówno w sferze formalnej, jak i nieformalnej. Umieszczenie działań na rzecz integracji europejskiej na liście zadań tych podmiotów ułatwi im osiąganie własnych celów, uwzględniających potrzeby grup etnicznych i jednostek w ich specyficznych środowiskach.

Mimo niesprzyjających okoliczności (brak wspólnego języka, różnice w dostępie do technologii informatycznych, rozbieżności paradygmatów, różnice cywilizacyjne i in.), można przewidywać wzrost europejskiej współpracy międzynarodowej w dziedzinie edukacji. Wymiany uczniów i studentów; kadr placówek opiekuńczo-wychowawczych, naukowych, administracyjnych (zarówno państwowych, jak i samorządowych), przemysłowych itp., umożliwiać będą kontakty zróżnicowanych środowisk. W przypadku ich intensyfikacji i kontynuacji także poza sferą formalną istnieje możliwość realizacji rzeczywistej integracji społeczno-kulturowej Europy, dokonującej się nie w oparciu o uwarunkowania polityczno-gospodarcze, lecz dzięki prywatnym dążeniom. Tym bardziej w tej perspektywie istotne wydaje się zwrócenie uwagi na szeroko pojętą edukację europejską nie tylko w szkołach, ale w różnego rodzaju formach kształcenia ustawicznego. Chodzi tu jednak nie tyle o przedstawianie mało istotnych różnic, sprowadzanych do folkloru i sztuki innych narodów, co o wdrażanie do nieustannej wymiany poglądów, wartości, wzorów kulturowych, umożliwiających negocjację pozycji i osiąganie kompromisu. W trakcie tych negocjacji powinno poruszać się przede wszystkim drażliwe problemy zaszłości historycznych, wzajemnych antagonizmów, stereotypów, uprzedzeń i obaw. Jako obszary szczególnej aktywności edukacyjnej jawią się w tym kontekście pogranicza, zarówno międzypaństwowe, regionalne (w skali makro i mikro), jak i – a może przede wszystkim – lokalne styki wyraźnie wyodrębnionych grup etnicznych, na których kontakty osób wzajemnie postrzegających się jako Inne/Obce są szczególnie intensywne, bogate i obfitujące w społeczne następstwa. Dzięki współpracy europejskiej różnego rodzaju instytucji i organizacji możliwe jest zainicjowanie na płaszczyźnie lokalno-regionalnej i jednostkowo-rodzinnej takiej działalności edukacyjnej, której treścią i zarazem przedmiotem byłyby środowiska defaworyzowane, dotychczas wartościowane niżej i w związku z tym doświadczające dyskryminacji, marginalizacji, wykluczania lub separacji.

Odpowiedź na postawione na wstępie pytania jest więc bardzo trudna i z pewnością wymagałaby obszernych badań, realizowanych w różnych warstwach społecznych i instytucjach. Z jednej strony bowiem, głównie dzięki aktywności instytucji i organizacji europejskich, mamy do czynienia z wieloma, niewątpliwie cennymi formami edukacji w aspekcie europejskim, z dru-

giej jednak, być może należałoby rozważyć, co w danych formach jest „europejskie”, a co tak naprawdę jednostkowe, lokalne, regionalne, narodowe. Oczywiście, wszelkie podziały i kategoryzacje byłyby sztuczne i niepełne, co znów wiodłoby do otwarcia kolejnych obszarów dyskusji. Może więc najlepiej będzie przestać dyskutować o sprawach ogólnych, nie tracić czasu i po prostu cieszyć się, że udało się zapoczątkować wiele wspólnych inicjatyw edukacyjnych. I nawet jeśli ich cel jest utopijny, a podstawa ideologiczna dyskusyjna, to i tak liczy się to, co udało się osiągnąć do tej pory oraz perspektywa rozległej, międzynarodowej współpracy edukacyjnej.