

Michał Sitek

EUROPEIZACJA EDUKACJI I PRZEZ EDUKACJĘ

Wprowadzenie

Głównym pojęciem, w którym ogniskują się problemy badawcze projektu, jest pojęcie „europeizacji”. Przez europeizację rozumie się zazwyczaj proces przenikania logiki zakodowanej w strukturach, praktykach i ideologiach funkcjonujących na poziomie europejskim do struktur, praktyk i ideologii krajowych. Procesy europeizacji najczęściej bada się, porównując zmiany zachodzące na dwóch poziomach: europejskim i krajowym, przy czym procesy krajowe traktuje się jako odpowiedź na bodźce płynące z poziomu europejskiego, a głównym polem zainteresowań jest ocena stopnia zgodności polityk europejskich z praktyką krajową. W tego rodzaju analizach podkreśla się wewnątrz krajowy wymiar tego procesu, czyli wpływ procesów integracyjnych na dynamikę różnych sfer życia na poziomie krajowym, a także rolę, jaką odgrywają krajowe struktury organizacyjne i polityczno-kulturowe w blokowaniu, wzmacnianiu lub modyfikowaniu tego wpływu (Graziano i Vink 2006). Analitycy zajmujący się tą problematyką podkreślają, że różne polityki europejskie mogą być używane przez krajowych aktorów do własnych celów, np. do wskazywania na konieczność zmian czy uzasadniania konkretnych, krajowych projektów politycznych. Polityka eu-

ropejska staje się w tym przypadku bardziej inspiracją, punktem odniesienia czy zbiorem zasobów, z których można czerpać, niż określonym wzorem, który jest wdrażany (Radaelli 2004). Istotne jest, że w procesie tym nie mamy do czynienia z prostymi relacjami przyczynowo-skutkowymi, gdyż efekt oddziaływania polityk europejskich zależy od wielu czynników. Ważną rolę odgrywają na przykład zmienne charakteryzujące system polityczny (konfiguracja aktorów, sposób podejmowania decyzji), przedmiot zmian, a więc obszar lub politykę i związane z nimi przekonania i struktury kognitywne aktorów politycznych i społecznych.

Rozumiana w ten sposób europeizacja stanowi dobry punkt wyjścia do analizy zjawisk zachodzących w sferze edukacji. W ostatnich dwóch dekadach obserwuje się rosnący wpływ organizacji międzynarodowych i innych aktorów ponadnarodowych na procesy zmian zachodzące w systemach edukacyjnych. Wzrost zaangażowania i znaczenia tych aktorów stał się szczególnie widoczny w latach 90. Jego istotą było nie tyle tworzenie nowych podmiotów, co zwiększanie znaczenia istniejących organizacji, takich jak UNESCO, Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) czy Bank Światowy. W 1996 roku UNESCO opublikowało głośny raport *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, opracowany przez zespół pod kierunkiem byłego przewodniczącego Komisji Europejskiej Jacquesa Delorsa. Raport odegrał znaczącą rolę w zmianie sposobu myślenia o edukacji, dobrze wpisując się w międzynarodowe i krajowe debaty dotyczące znaczenia edukacji i kierunków reform. Innym przykładem jest działalność OECD, która w drugiej połowie lat 90. zainicjowała Międzynarodowy Program Oceny Umiejętności Uczniów (PISA) – nowatorskie badanie porównawcze umiejętności 15-letnich uczniów, oparte na idei sprawdzania efektów uczenia się w zakresie czytania, matematyki i nauk przyrodniczych (zob. np. Martens 2007). W wielu krajach wyniki tego badania, powtarzanego od 2000 roku co trzy lata, wywarły istotny wpływ na zainicjowanie reform w szkolnictwie i stanowią jeden z podstawowych punktów odniesienia oceny jakości systemów edukacji. Zakres tego badania wykracza poza kraje członkowskie OECD, obejmując w 2009 r. swoim zasięgiem już ponad 60 krajów świata. Również Unia Europejska stara się nadać ton debatom o edukacji, włączając się w działania integrujące funkcjonowanie szkolnictwa wyższego (tzw. proces boloński) czy kształcenia zawodowego (tzw. proces kopenhaski) i inicjując tworzenie „europejskiej przestrzeni edukacyjnej” oraz „europejskiej przestrzeni badawczej”.

Z perspektywy badania wpływu procesów europeizacji w zakresie edukacji na społeczności lokalne interesująca jest przede wszystkim odpowiedź na pytanie, na ile elementy europejskiego myślenia o edukacji przenikają do lokalnej działalności edukacyjnej i w jaki sposób są przetwarzane przez nauczycieli jako kluczowych aktorów systemu edukacji. Można zakładać, że przedstawiciele lokalnych elit mogą wytwarzać zróżnicowane oferty interpretacyjne poszczególnych elementów projektu europejskiego (Kurczewska 2008). Drugim ważnym obszarem dociekań jest miejsce i rola edukacji w społeczności lokalnej. Społeczności szeroko rozumianego pogranicza są w tym przypadku szczególnie interesujące, gdyż doświadczenie wielokulturowości sprzyja różnicowaniu się poczucia tożsamości lokalnej, regionalnej, narodowej i ponadnarodowej.

Badani nauczyciele i społeczności uczestniczące w badaniu

W pięciu badanych miastach przeprowadzono po trzy wywiady z osobami zaklasyfikowanymi do kategorii „nauczyciele” (wyjątkiem był Nowy Targ, gdzie przeprowadzono tylko dwa takie wywiady). W zdecydowanej większości (10 z 14 osób), osoby dobrane do badania pełniły funkcję dyrektora szkoły lub dyrektora zespołu szkół. Nauczyciele byli jedną z kilku kategorii zawodowych objętych badaniem.

Tabela 1. Liczba wywiadów według miast i kategorii respondentów

Kategoria	Bielsk Podlaski	Cieszyn	Gorlice	Nowy Targ	Sanok	Razem
animator kultury	3	3	3	2	3	14
dziennikarz	2	2	3	3	3	13
ksiądz	1	0	0	0	0	1
nauczyciel	3	3	3	2	3	14
polityk	1	4	3	2	3	13
urzędnik	1	2	2	2	2	9
Razem	11	14	14	11	14	64

Przyjęta kategoryzacja nie była rozłączna. Kilkoro spośród badanych nauczycieli pełniło w przeszłości inne funkcje, głównie w sferze polityki. W grupie badanych nauczycieli znaleźli się m.in.: wieloletni burmistrz jednego z miast, wójt, a także przewodniczący rady miejskiej. Nauczyciele znaleźli się także w innych kategoriach zawodowych. Doświadczenie pracy w zawodzie nauczyciela było najczęstsze wśród animatorów kultury (4 spośród 14) i polityków (3 spośród 13). Byli nauczyciele znaleźli się także wśród urzędników (1 z 9) i dziennikarzy (1 z 13). Trzy osoby występujące w wywiadzie w innej roli zawodowej znalazły się wśród osób dobranych do wywiadu w Sanku i po dwie w Bielsku Podlaskim, Cieszyń i Gorlicach. Nie było takich osób w Nowym Targu. To wzajemne powiązanie różnych ról jest częściowo efektem celowego doboru respondentów: starano się zidentyfikować osoby wpływowe w danej społeczności bądź szczególnie zaangażowane w sprawy europejskie. Jest to istotne, bowiem doświadczenia zawodowe nie są obojętne dla treści wywiadów, choć dla każdej kategorii przygotowano różny scenariusz wywiadu. Należy też pamiętać, że głównym celem wywiadów nie było poznanie procesów zachodzących wewnątrz szkoły. Chodziło raczej o rozpoznanie rzeczywistości lokalnej za pośrednictwem dyrektorów szkół i nauczycieli jako członków elity lokalnej, także poprzez ich doświadczenia osobiste i zawodowe.

Na uzyskane wyniki może mieć wpływ także zróżnicowany profil instytucji edukacyjnych poszczególnych miast. Relatywnie najwięcej szkół jest w Cieszyń, a najmniej w znacznie mniejszych pod względem liczby mieszkańców miastach: Bielsku Podlaskim i Sanku. Szkoły w tych miastach mają szerszy zasięg działania niż granice miasta, o czym świadczą współczynniki skolaryzacji brutto przekraczające 100% nawet na poziomie szkół podstawowych i gimnazjalnych (wyjątkiem jest tu Nowy Targ, gdzie współczynnik ten wynosił ok. 98%). Warto zwrócić uwagę, że w szkolnictwie ponadgimnazjalnym w Gorlicach i Cieszyń bardziej rozbudowany jest segment szkolnictwa zawodowego, podczas gdy na przykład w Bielsku Podlaskim dominuje kształcenie ogólne. Osoby dobrane do wywiadu reprezentowały przede wszystkim szkoły prowadzące kształcenie ogólne (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum ogólnokształcące). Jedyne dwie osoby reprezentowały inne segmenty szkolnictwa (szkoła zawodowa w Gorlicach i szkoła muzyczna w Nowym Targu).

Tabela 2. Liczba szkół poszczególnych typów w badanych miastach (2008)

	Szkoły podstawowe	Gimnazja	Zasadnicze szkoły zawodowe	Technika	Licea profilowane	Licea ogólnokształcące
Bielsk Podlaski	5	4	3	3	3	6
Cieszyn	10	6	6	7	3	8
Gorlice	6	5	6	4	4	4
Nowy Targ	9	4	6	4	3	9
Sanok	7	5	6	5	2	8

Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej.

Europejski dyskurs edukacyjny

Unia Europejska nie ma wielu formalnych uprawnień do podejmowania decyzji w sprawach edukacji. Edukacja należy do tych obszarów, które są uznawane za niewrażliwe z punktu widzenia narodowej suwerenności państw członkowskich. W XX wieku szkolnictwo powszechne odegrało podwójną rolę (zob. Gellner 1991). Po pierwsze było fundamentem budowania i podtrzymywania tożsamości narodowej. Po drugie, stanowiło istotny element funkcjonowania gospodarki, współuczestnicząc w procesie nabywania wiedzy i kształcenia umiejętności potrzebnych do wytwarzania dóbr i usług. Edukacja stała się w ten sposób jedną z podstawowych instytucji kapitalizmu. W rezultacie tych historycznych procesów powstały bardzo różnorodne systemy. Stanowi to kolejną przeszkodę ich integrowania. Jednakże od kilkunastu lat znaczenie edukacji w polityce UE rośnie. Wynika to ze splotu kilku czynników: rozwoju innych polityk, zwłaszcza dotyczących rynku pracy (uznawalność kwalifikacji, wolny przepływ osób), wdrażania programów promujących współpracę szkół i uczelni oraz wymianę młodzieży, a także decyzji strategicznych w sprawach kierunku rozwoju Unii. Ważną rolę odgrywają także procesy globalizacji, dzięki którym zwiększa się rola powiązań między procesami zachodzącymi w poszczególnych krajach. Działania Unii w sferze edukacji ewoluowały od wąskiego zainteresowania sprawami kształcenia zawodowego i uznawania kwalifikacji (zapisy traktatu rzymskiego), do ogólniejszych kwestii, takich jak funkcyj-

nowanie całego systemu edukacji i szkoleń (Pépin 2006). Kompetencje Unii Europejskiej usankcjonowano w Traktacie o Unii Europejskiej podpisanym w 1992 r. w Maastricht, zastrzegając subsydiarność działań podejmowanych na poziomie europejskim: „Wspólnota przyczynia się do rozwoju edukacji o wysokiej jakości, poprzez zachęcanie do współpracy między Państwami Członkowskimi oraz, jeśli jest to niezbędne, poprzez wspieranie i uzupełnianie ich działalności, w pełni szanując odpowiedzialność Państw Członkowskich za treść nauczania i organizację systemów edukacyjnych, jak również ich różnorodność kulturową i językową” (art. 126).

Myślenie o edukacji w Unii Europejskiej jest wielotorowe, choć, jak się wydaje, można wyróżnić dwa podstawowe dyskursy edukacyjne. Działania, zapoczątkowane jeszcze w latach 70., miały przede wszystkim charakter symboliczny i wspólnototwórczy. Dyskurs ten jest wciąż silnie obecny i przejawia się przede wszystkim w kontynuowanych programach wymiany uczniów, studentów i nauczycieli. Opiera się on na założeniu, że bardziej intensywne kontakty instytucji i obywateli Unii będą sprzyjać większej identyfikacji z Unią Europejską i będą podstawą dla budowania europejskiej tożsamości. Charakterystyczne dla tego myślenia jest założenie, że istotną wartością Europy jest zarówno wspólne dziedzictwo kulturowe, jak i bogactwo różnorodności historii i tradycji państw członkowskich. Tożsamość europejska jest tu więc traktowana nie jako zagrożenie dla tożsamości narodowej, ale jako jej dopełnienie (Lawn 2007: 23). W dyskursie tym szczególnie podkreśla się rolę kultury oraz wspólnych korzeni i doświadczeń historycznych. Myślenie to ma swoje silne umocowanie w polityce kulturalnej Unii Europejskiej, która tak właśnie zdaje się definiować istotę tożsamości europejskiej (zob. np. Sassatelli 2002). W ostatnich dwóch dekadach większego znaczenia zaczął nabierać także inny dyskurs, wiążący edukację i szkolenia z ideą jednolitego rynku. Swoją obecność zaznaczył on już pod koniec lat 80., jednak przełomowe znaczenie dla jego wzmocnienia miało przyjęcie w 2000 roku tzw. strategii lizbońskiej, w której edukację i szkolenia uznano za podstawę budowania wzrostu gospodarczego oraz umacniania spójności społecznej. Cele strategiczne w zakresie edukacji określono na szczycie Rady Europejskiej w Sztokholmie (2001) i doprecyzowano rok później na szczycie w Barcelonie, w programie „Edukacja i Szkolenia 2010”. Główne miejsce w tym dyskursie zajmuje perspektywa uczenia się przez całe życie. Koncepcja ta zakłada nie tylko uczenie się w każdym wieku (od edukacji przedszkolnej po okres emerytalny), ale także w różnych miej-

scach i formach, zarówno w szkołach i innych instytucjach edukacyjnych, jak i poza nimi (tzw. *lifewide learning*). Podejście to stawia w centrum efekty uczenia się, czyli to, co uczący się wie, rozumie i co jest w stanie zrobić (w odróżnieniu od tradycyjnego skupiania uwagi na treściach kształcenia), a co tylko częściowo jest efektem szkolnictwa. Edukacja nie jest tu też celem samym w sobie, ale służy osiąganiu innych celów: aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym, społecznym i obywatelskim. Znalazło to swój wyraz w ustaleniu zestawu tzw. kluczowych kompetencji, które powinny być przedmiotem szczególnej uwagi w edukacji. Zaliczono do nich porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne oraz podstawowe kompetencje naukowe i techniczne, kompetencje informatyczne, uczenie się uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, poczucie inicjatywy i przedsiębiorczości oraz świadomość i ekspresję kulturalną. Warto zauważyć, że w przeciwieństwie do dyskursu unijnego podkreślającego „jedność w różnorodności”, który akcentuje wymiar wspólnotowy, dyskurs zorientowany na proces uczenia się przez całe życie i kluczowe kompetencje jest bardziej indywidualistyczny: odwołuje się przede wszystkim do jednostki i jej miejsca w europejskiej przestrzeni edukacyjnej czy na europejskim rynku pracy, a nie do zakorzenienia jednostki w konkretnej kulturze i tradycji. Promowana w ramach Unii Europejskiej koncepcja uczenia się przez całe życie jest jedną z wielu możliwych interpretacji tej idei, co znajduje także odbicie w dokumentach unijnych. Może ona być traktowana jako sposób na zwiększenie konkurencyjności gospodarki i szybszy rozwój gospodarczy, można też widzieć w niej szansę na zwiększenie spójności społecznej i równości szans (zob np. Papadopoulos 2002). Zaproponowane powyżej rozróżnienie dwóch dyskursów unijnych dotyczących edukacji, choć pomocne w zobrazowaniu sposobów myślenia o edukacji w Unii Europejskiej, nie wyczerpuje więc wszystkich różnic i napięć obecnych w debatach politycznych i eksperckich.

Polityka edukacyjna ustalana na szczeblu europejskim jest realizowana zgodnie z formułą tzw. Otwartej Metody Koordynacji, która polega na realizacji zaleceń uzgodnionych przez państwa członkowskie. Ich wdrażanie jest mierzone ustalonym zestawem wskaźników. Brak postępów nie wiąże się z sankcjami, nie licząc konsekwencji politycznych. W praktyce funkcjonowania instytucji edukacyjnych w poszczególnych krajach członkowskich najbardziej wymierną formą współpracy są inicjatywy unijne służące mobilności, które na la-

ta 2007–2013 składają się na program „uczenie się przez całe życie” i obejmują współpracę przedszkoli i szkół (Comenius), w ramach szkolnictwa wyższego (Erasmus), w zakresie kształcenia zawodowego (Leonardo de Vinci) i uczenia się dorosłych (Grundtvig).

Krajowa i europejska dynamika zmian

W polskim systemie edukacji mamy do czynienia z częściowo współzależnymi procesami zmian. Pierwszy, dominujący nurt jest wyznaczany przez dynamikę reform krajowych. Europejska polityka edukacyjna wyznacza nurt drugi, który jedynie częściowo pokrywa się z krajowym procesem reform. Oba nurty prowadzą do znaczących przekształceń instytucjonalnych. Krajowa polityka reform miała w ostatnich dekadach charakter zarówno ewolucyjny, jak i radykalny. Dobrym przykładem zmiany ewolucyjnej jest zmiana struktury kształcenia w szkolnictwie średnim, w którym coraz mniejszą rolę odgrywa kształcenie w zasadniczych szkołach zawodowych, a coraz większą kształcenie ogólne. Proces ten odzwierciedla zmiany strukturalne w gospodarce, rosnące aspiracje edukacyjne, a z drugiej strony coraz większą ofertę zliberalizowanego w początku lat 90. szkolnictwa wyższego. Kierunek tych zmian jest skądinąd zbieżny z kierunkiem zmian wprowadzanych w wielu innych krajach. Zbieżność tę można tłumaczyć nie tyle naśladowaniem innych wzorów, co podejmowanymi w tych krajach próbami poszukiwania odpowiedzi na wyzwania związane z przemianami gospodarczymi. Z kolei przykładem radykalnego działania jest reforma oświaty z 1999, której istotą było wprowadzenie nowego typu szkół: gimnazjów, a także instytucji egzaminów zewnętrznych, zmian podstaw programowych oraz zmian w strukturze zawodowej nauczycieli. Wprawdzie polityka krajowa pozostaje główną siłą napędową zmian, to jednak polityka europejska nie jest tu bez znaczenia. Oddziałuje ona przede wszystkim w dwóch płaszczyznach: przekształcania układów współpracy między różnymi instytucjami oraz zmiany sposobów myślenia o edukacji. Cele w zakresie edukacji i szkoleń wynikające z zobowiązań europejskich wykraczają poza formalne zadania resortu edukacji i obejmują także zadania resortów odpowiedzialnych za politykę społeczną czy politykę zatrudnienia. Tymczasem w Polsce dominuje tradycyjne myślenie o edukacji, w którym rzadko pojawia się myślenie o całości systemu. Problemy oświaty naj-

częściej nie są kojarzone z problemami szkolnictwa wyższego, a polityka edukacyjna jest słabo powiązana z polityką w sferze rynku pracy. Dominuje myślenie ograniczające edukację jedynie do jej formalnego wymiaru, czego dobrym przykładem jest wąskie rozumienie edukacji dorosłych, często ograniczane do tzw. edukacji ustawicznej, w której pomija się np. uczenie się w miejscu pracy. Realizacja podjętego przez Polskę zobowiązania opracowania kompleksowej krajowej strategii uczenia się przez całe życie opóźnia się, choć taka strategia byłaby bardzo pomocna w określeniu priorytetów działań w sferze edukacji w najbliższych latach. Warto też zauważyć, że pewne elementy wiążące się z Europą i Unią Europejską mogą się z kolei pojawiać w obszarach, w które europejska polityka nie ingeruje. Bezpośrednie odwołania do Europy i Unii Europejskiej znaleźć można np. w podstawach programowych i programach szkolnych, które nie tylko starają się wyposażyć uczniów w podstawową wiedzę o Unii Europejskiej, ale wpisują Polską historię w historię Europy i odwołują się do symboliki unijnej. Według nowych, obowiązujących od września 2009 r. podstaw programowych uczeń kończący I klasę szkoły podstawowej „wie jakiej jest narodowości, że mieszka w Polsce, a Polska znajduje się w Europie; zna symbole narodowe (flaga, godło, hymn narodowy), rozpoznaje flagę i hymn Unii Europejskiej”.

W ramach tego projektu badawczego oprócz wywiadów przeprowadzanych na poziomie społeczności lokalnych, przeprowadzono także wywiady z przedstawicielami instytucji działających na poziomie regionalnym i centralnym. W dwóch wywiadach z urzędnikami Ministerstwa Edukacji Narodowej wyraźnie ujawniły się różnice w pojmowaniu zakresu i form europeizacji w edukacji. W pierwszym z wywiadów zdecydowanie podkreślano znaczenie dyskursu europejskiego dotyczącego uczenia się w różnych formach przez całe życie. Zdaniem cytowanego urzędnika, dyskurs ten dobrze odpowiada na wyzwania jakie stoją przed systemami edukacji i jest zgodny „z tym co się robi na świecie”. Słaba recepcja tego rodzaju myślenia w środowiskach akademickich i wśród polityków w Polsce wskazuje na prowincjonalizm tych środowisk, co przekłada się na problemy z realizacją podejmowanych zobowiązań.

Konsekwencją tego jest jakby bierne przyjmowanie tego co wymyślą na Zachodzie, bo nie mamy siły do partnerstwa i dyskusji jednocześnie. Praktycznie wszystko przejmujemy a potem mamy kłopoty z realizacją (MEN1).

Idee promowane przez Unię Europejską i inne organizacje międzynarodowe (OECD, Bank Światowy) są źródłem wartościowych i uniwersalnych pomysłów, które warto zaadoptować w praktyce krajowej. Zmiany zachodzące w polskiej edukacji są tu postrzegane jako fragmentaryczne i nie w pełni zgodne z tak pojmowanym głównym nurtem zmian w edukacji na świecie:

Bo nasze myślenie jest dalej prowincjonalne, dalej patrzymy jak proces edukacji wzbogacić, co jest bardzo ważne, nie należy tego zaprzestać, ale głównym kierunkiem jest efekt uczenia się (MEN1).

Drugi z badanych urzędników był już znacznie bardziej sceptyczny co do istnienia spójnej wizji edukacji w Unii Europejskiej.

Wydaje mi się, że nie można się europeizować w dziedzinie edukacji. Bo to tak brzmi, jakby u nas była całkowita pustynia. I w momencie, gdy przystąpiliśmy do Unii, to nagle się zaczęło coś dobrego dziać. A proszę pamiętać, że nasza reforma edukacji zaczęła się w 1998 roku i te cztery reformy życia społecznego. 1998 rok, bardzo sensowne pomysły. U nas były ciekawe pomysły jak zreformować edukację. To jest cały nasz dorobek, nasza myśl, tradycja w której się wychowaliśmy. Istniejemy nie od wczoraj, także i nie ma czegoś takiego jak europeizować, bo jest tyle systemów ile jest członków Unii Europejskiej. Rodzaj szkół, może tutaj, że właśnie wyodrębnienie tego gimnazjum, że tu wykorzystaliśmy jakiś pomysł, ale ja bym nie nazywała tego europeizacją, tylko doświadczeniem, które nam przemówiło do wyobraźni. Może tak. Standardy zewnętrzne, ale to też w Europie jest bardzo różnie (MEN2).

Powyższe przykłady potwierdzają, że trudno jest uznać europejski dyskurs edukacyjny za jeden spójny projekt. Składa się on raczej z kilku, jedynie częściowo współbrzmiących dyskursów odnoszących się do kwestii wspólnego dziedzictwa kulturowego i budowania wspólnej, europejskiej tożsamości, wzmacniania poczucia kulturowej różnorodności Europy, kierunków zmian w szkolnictwie oraz zwiększania porównywalności kwalifikacji i rezultatów kształcenia. Na poziomie krajowym pewne elementy projektu europejskiego są włączane do projektów reform, ale nie dzieje się to w sposób automatyczny. Mogą one

nawiązywać do niektórych elementów obecnych w dyskusjach europejskich, ale równie ważne może być np. wybiórcze korzystanie z konkretnych doświadczeń innych krajów. Podobieństwa i zbieżności nie muszą też wynikać z wzajemnego oddziaływania idei, ale z podobnych wyzwań, przed jakimi stoją obecnie systemy edukacyjne. Cytowane wywiady z urzędnikami pokazują, że stosunek do europejskich debat dotyczących edukacji może być ambiwalentny.

Obecność europejskiego dyskursu w badanych społecznościach lokalnych

W Unii Europejskiej promowane są różnorodne i wyraźnie czytelne kategorie opisujące cele, które powinny być osiągnięte w szeroko rozumianym systemie edukacji i szkoleń. Są one wyraźnie odrębne od zastanych w Polsce sposobów myślenia o edukacji, w których dopiero dookreślane są znaczenia polskich odpowiedników takich pojęć jak uczenie się przez całe życie, efekty uczenia się czy kompetencje kluczowe. Interesująca jest więc odpowiedź na pytanie, czy i w jakich kontekstach różne elementy tego dyskursu będą się pojawiać w wywiadach z nauczycielami i przedstawicielami innych kategorii zawodowych. Podkreślić trzeba, że nawiązania takie pojawiały się rzadko. Wyraźne nawiązanie do dotyczących Polski wniosków z badania PISA i stosowanego w nim rozumienia pojęcia umiejętności pojawiło się w jednym z wywiadów:

Na pewno się europeizujemy w sferze edukacji. Według mojej obserwacji jako starego wygi oświatowego to trochę za wolno. Za wolno szczególnie w takiej jednej dziedzinie, która jest naszą piętą Achillesową edukacji. Mianowicie, to powszechnie wiadomo, wychodzi to z wyników konkurencji naszych uczniów ze swoimi rówieśnikami z innych krajów tych lepszych od nas. My jesteśmy często nawet najlepsi albo bardzo dobrzy jeżeli chodzi o wiedzę teoretyczną, my wyposażamy naszych uczniów w szeroką wiedzę, szerszą niż Anglicy, Francuzi, Niemcy. My więcej wiemy o nich niż oni o nas np. z geografii, historii, spraw bieżących. Natomiast my ciągle nie umiemy budować takich programów, pisać takich podręczników, a szczególnie tak wyposażać szkoły i kształcić nauczycieli, którzy by potrafili naszych uczniów nauczyć korzystania

z posiadanej wiedzy do rozwiązywania praktycznych problemów. Więc jesteśmy ciągle słabi w kształceniu umiejętności (GN2).

Z kolei pojęcie kompetencji kluczowych czy uczenia się przez całe życie nie zostało przywołane spontanicznie przez żadnego z respondentów. Świadczy to nie tyle o nieznamości tych pojęć wśród nauczycieli, co o ich nieprzystawalności do sposobów codziennego myślenia i mówienia o edukacji w Polsce. Pytanie odnoszące się wprost do pojęcia kompetencji kluczowych zadano czterem nauczycielom¹. W jednym przypadku odpowiedź wskazywała na niezrozumienie pytania. Pozostali nauczyciele podkreślali przede wszystkim wagę kształcenia w zakresie języków obcych:

Tak, zdecydowanie. Tu Pan trafił do dobrej szkoły, ponieważ tutaj stawiamy na język (CN2); Wielkie znaczenie ma zwracanie uwagi na naukę języka czynnego – nie biernego, jak dawniej się uczyło tylko czynnego. W związku z czym wszystkie działania jakie robimy, nawet wycieczki, powiedzmy czy Berlin, czy Turyngia i szukanie kontaktów żeby jak największa liczba młodzieży mogła ten kontakt mieć taki na bieżąco z językiem (GN3).

Podkreślano także praktyczną przydatność uczenia się:

Więcej się zwraca uwagę na właśnie te umiejętności, kluczowe, które powiedzmy każdemu uczniowi i każdemu później w życiu są potrzebne, obojętnie czy on będzie w Polsce czy w obojętnie innym kraju poza (GN3).

Wypowiedzi te świadczą o częściowym przynajmniej rozumieniu idei kluczowych kompetencji. Godne uwagi jest natomiast skarżenie kolejnego respondenta, dla którego istnieje ścisły związek zmian w sposobie myślenia o roli edukacji w Unii Europejskiej ze zmianami w krajowej polityce edukacyjnej.

To znaczy myślę sobie, że ten aspekt tych właśnie umiejętności jest istotny i uważam, że to jest jak najbardziej dobre i powinni-

¹ Czy członkostwo w Unii zmieniło Pani sposób myślenia o celach i treściach działania, na przykład w kategoriach kluczowych kompetencji, umiejętności, w odróżnieniu od wiedzy podręcznikowej?

śmy od uczniów coś takiego rozwijać. Umiejętności, nie wiem, pozyskiwania wiadomości z różnych źródeł, szukania tych wiadomości, takiej świadomości, że to nie jest tak, że otworzysz książkę, wykujesz na pamięć i masz z głowy. To jest, uważam, dobre. O tak. Natomiast, co jeszcze? Te wszystkie egzaminy, powiedzmy sobie zewnętrzne, które mają za zadanie określić poziom na jakim to dziecko tam po tym danym etapie edukacji jest, co ono tak naprawdę umie – ok. Natomiast tak jak mówię, mam zastrzeżenia co do programu. Nie wiem, czy to ma jakiś związek z Unią, pewnie jakiś tam ma, prawda, bo skoro tam się uczy tak, to u nas też się powinno uczyć mniej więcej tak, ale jest to jeszcze chyba tutaj w tej części niedopracowane (CN3).

Można zatem twierdzić, że elementy europejskiego dyskursu dotyczącego miejsca i roli edukacji są słabo zakorzenione w świadomości nauczycieli z badanych społeczności. Inna rzecz, że refleksja dotycząca celów i roli edukacji zarówno w kontekście kształcenia, jak i funkcjonowania szkoły w społeczności lokalnej była tematem rzadko pojawiającym się w wypowiedziach badanych osób. Skrajna opinia, w której rola edukacji pojmowana jest bardzo wąsko, pojawiła się w jednym wywiadzie, choć wydaje się, że taka właśnie postawa stała się w ostatnich latach bardzo popularna:

Co jest najważniejsze na przykład w szkole tutaj w tej mojej? No, nie ukrywajmy, u nas najważniejsza jest matura i taka jest prawda. My tej młodzieży wciskamy od samego początku, że oni przychodzą tutaj po to, żeby jak najlepiej zdać maturę (BPN1).

Przywołana zreformowana matura – jeden z kilku egzaminów zewnętrznych wprowadzonych w ostatniej dekadzie – sprowadza się wprawdzie do popularyzowanej w Unii Europejskiej idei mierzenia efektów uczenia się, ale sprawdza jedynie fragment wiedzy i umiejętności, do nauczania których zobowiązane są szkoły, pomijając znaczenie kształcenia postaw oraz wielu innych elementów wiedzy i umiejętności nabywanych przez uczniów w trakcie uczenia się. Jest więc ona raczej środkiem, a nie celem samym w sobie. Zdaje się, że cytowana osoba ma tego świadomość i ujawnia rzeczywiste wymogi, jakie narzuca praktyka funkcjonowania polskiej edukacji, gdzie wyniki egzaminów mają istotny wpływ na powodzenie w dostaniu się na studia i stają się najważniejszą oceną jakości pracy szkoły.

Ponieważ wywiady przeprowadzono nie tylko z nauczycielami, ale także z przedstawicielami innych grup zawodowych, można pokusić się o rekonstrukcję sposobu postrzegania edukacji. Z wywiadów wyłania się też obraz lokalnych systemów edukacji, któremu bardzo daleko do promowanego przez Unię Europejską uczenia się przez całe życie. Rzadko wymieniano formy aktywności edukacyjnych wychodzących poza formalne kształcenie młodzieży (potwierdzają to także opisane w dalszej części przykłady edukacji europejskiej). Tylko nieliczne szkoły starają się prowadzić szerszą działalność adresowaną np. do rodziców czy mieszkańców miejscowości. Często przywoływaną aktywnością tego rodzaju są jedynie uniwersytety trzeciego wieku. Najczęściej pojawiały się one w wypowiedziach respondentów z Sanoka (6 osób, w tym oprócz nauczycieli dziennikarz, urzędnik i polityk), Gorlic (2 nauczycieli) i Cieszyna (animator kultury). Wyjątkowa jest w tym kontekście aktywność kierowanej przez byłego nauczyciela Miejskiej Galerii w Sanoku:

W tej chwili doszła jakby nowa sprawa, to znaczy wcześniej nie zwracano uwagi, może nie było takiej potrzeby, na ludzi starszych. W tej chwili, my jesteśmy chyba jedną z pierwszych placówek, pierwszą placówką w Sanoku, która zaoferowała takie zajęcia edukacyjne dla dorosłych również (...). Mamy zajęcia plastyczne dla dzieci małych, takich w wieku od 4 do 5 i 5–7 lat, zajęcia plastyczne dla dorosłych, bardzo dużo zajęć edukacyjnych z historii sztuki, historii teatru dla szkół. W tej chwili, na przykład, przyjmujemy zamówienia na styczeń, bo nie mamy do końca roku miejsc, wszystkie terminy mamy już zajęte, robimy różne spotkania, 13-go mamy spotkanie z takim reżyserem, który jest Polakiem, który w tej chwili mieszka we Francji, będzie pokaz jego filmów. Także to nie jest, jak mówię, że stawiamy tylko na wystawy, ale również prowadzimy szeroką działalność edukacyjną (SA2).

Również z Sanoka pochodzi inny przykład wychodzenia naprzeciw potrzebom uczenia się w społeczności lokalnej:

Np. teraz w naszej szkole odbywają się zajęcia dla rodziców, dziadków, w ramach Uniwersytetu Trzeciego Wieku, zajęcia komputerowe, szkoła jakby udostępnia komputery, i rodzice sobie i dziadkowie, bo też przychodzą i uczą się tego, co dla młodych

ludzi jest normalnością, a dla starszych osób nie jest tak łatwe, a życie jest takie, że teraz prawie każdy posługuje się mailem i jest to dla nich nowość, także w takiej formie też szkoły wspierają (SN1).

Wprawdzie w badaniu natrafiono na przykłady przenikania idei popularyzowanych przez Unię Europejską, to na podstawie zebranego materiału można twierdzić, że badani nauczyciele zdają się nie uczestniczyć w toczącej się w Europie debacie dotyczącej kształtu i roli edukacji w społeczeństwie. Nie powinno to być zaskoczeniem. Większość z toczących się od lat ważnych debat jest słabo odzwierciedlona w dyskusjach prowadzonych zarówno w środowiskach oświatowych, jak i akademickich w Polsce.

Międzynarodowy wymiar edukacji

Paradoksalnie, słabej obecności zagadnień kluczowych dla europejskiej debaty dotyczącej edukacji towarzyszy rosnące zaangażowanie szkół we współpracę międzynarodową. Członkostwo w Unii Europejskiej wpłynęło, choć w zróżnicowanym stopniu, na zakres i intensywność tego typu działalności. W szkołach działających w obszarach przygranicznych warto przede wszystkim zwrócić uwagę na zakres i formy współpracy szkół z innymi instytucjami edukacyjnymi działającymi po drugiej stronie granicy. Tęgo rodzaju współpraca może być w różnym stopniu sformalizowana; może np. wynikać z oficjalnych porozumień podpisywanych przez władze miasta, ale też z oddolnych inicjatyw nauczycieli i dyrektorów szkół. Na podstawie przeprowadzonych wywiadów badane społeczności można podzielić na dwie grupy: w pierwszej współpraca jest ograniczona (Bielsk Podlaski, Sanok, Nowy Targ), w drugiej jest ona bardzo rozbudowana (Cieszyn, Gorlice). Różnice między tymi dwoma grupami są wyraźnie widoczne w formach współpracy przywoływanych w wywiadach.

Najbardziej intensywne i różnorodne formy współpracy odnotowano w Cieszynie, co z pewnością wynika także z bliskości granicy. Z kolei specyfiką Gorlic była bardzo prężna współpraca ze znajdującym się w niewielkiej odległości od granicy słowackim miastem Bardejów, z którym miasto podpisało umowę partnerską. Współpraca przygraniczna jest najstarsza w Bielsku Podlaskim, w którym nie licząc

Tabela 3. Formy współpracy przygranicznej szkół wspomniane w wypowiedziach nauczycieli, animatorów kultury, polityków i urzędników

Bielsk Podlaski	Nowy Targ	Sanok	Gorlice	Cieszyn
Oficjalne wizyty (BPN1)	Wizyty, wspólne koncerty (NTN1)	Wydarzenia sportowe i kulturalne organizowane z inicjatywy zaprzyjaźnionych nauczycieli (SN1) Wspólne projekty (SD2)	Wyjazdy rekreacyjne młodzieży i dorosłych w czasie wolnym (GN1, GN2) Współpraca w ramach umowy partnerskiej (GN2) Wspólne projekty i warsztaty, wspólne konkursy plastyczne i sportowe (GN3)	Nauczyciele mieszkający po drugiej stronie granicy (CN1) Wspólne konferencje dla nauczycieli, uczestnictwo w formach doskonalenia zawodowego nauczycieli organizowanych przez czeskie instytucje (CN1) Młodzież polskiego pochodzenia ucząca się w szkole (CN2) Wspólne konferencje (CN2)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie treści wywiadów.

wykraczającej daleko poza granice miasta aktywności liceum białoruskiego, nie odnotowano znaczących form współpracy międzynarodowej szkół. Na zakres i formy współpracy oddziałują zarówno historyczne tradycje, jak i nowe uwarunkowania wiążące się zwłaszcza z przystąpieniem Polski do układu z Schengen:

Ostatnio mieliśmy problem też z panią, która przyjeżdżała na warsztaty tańca dla młodzieży na kilka dni, żeby nauczać tutaj, z zaprzyjaźnionego zespołu z Białorusi, z Polesia. No przyjeżdża-

ła naszą młodzież uczyć i też miała takie problemy z otrzymaniem bezpłatnej wizy, bo była taka prośba do konsula i konsul odmówił pierwszy raz, drugi raz się zgodził na naszą drugą prośbę, na taki mój list no i czekała na to długo. Kiedyś to było na drugi dzień można było, co kilka dni dostać, a dzisiaj to jest 10 dni minimum, a można też czekać i miesiąc. Jeszcze jakieś inne uwarunkowania, czyli wejście do Schengen jest katastrofą dla tego regionu. Tyle powiem (BPA3).

Niewielu nauczycieli wspomniało o udziale szkoły w programach współpracy transgranicznej. Wyróżniła się pod tym względem granica polsko-słowacka (udział w programie INTERREG, który objął wszystkie szkoły z Gorlic oraz starania szkół z Nowego Targu o środki finansowe w ramach działalności euroregionu Tatry).

Współpraca międzynarodowa szkół nie ogranicza się jedynie do współpracy przygranicznej. W wywiadach z nauczycielami znacznie częściej wspomniano o współpracy ze szkołami z innych krajów niż te, z którymi dane miasto graniczy. Fakt ten można tłumaczyć tym, że współpraca z krajami odleglejszymi jest bardziej atrakcyjne dla szkół i nauczycieli, zarówno ze względu na możliwości finansowania jej ze środków Unii Europejskiej, jak też pociągającą „egzotyczność” bliżej nieznanymi systemów edukacji z krajów Europy Zachodniej i nowych państw Unii Europejskiej. W każdym z badanych miast znajdują się szkoły uczestniczące w programie Sokrates Comenius, choć udział w tym programie jest zróżnicowany. Według danych z bazy informacyjnej o projektach Comenius, w projektach najczęściej uczestniczyły szkoły z Cieszyna i Gorlic (odpowiednio 9 i 6 projektów), rzadziej szkoły w Bielsku Podlaskim (3 projekty), Sanoku (2 projekty) czy Nowym Targu (1 projekt). W wywiadach przeprowadzonych w tych miastach udział w programie był zauważalnym wydarzeniem: wspomniało o nim w 12 z 64 przeprowadzonych wywiadów, w tym w 8 z 14 wywiadów z nauczycielami. Najczęściej o projektach wspominali przedstawiciele elit z Gorlic (3 nauczycieli, animator kultury i polityk). W pozostałych miastach, udział w programie był przywoływany przez 2 osoby. Wyjątkiem był Nowy Targ, gdzie o udziale szkoły w programie wspomniała tylko 1 osoba (nauczyciel). Warto wspomnieć, że jedyna szkoła zawodowa reprezentowana w badaniu uczestniczyła w podobnym programie organizowanym dla szkół zawodowych (Leonardo de Vinci).

Tabela 4. Projekty Comenius realizowane w badanych społecznościach

Nowy Targ	Sanok	Bielsk Podlaski	Gorlice	Cieszyn
Przygotowanie młodzieży do funkcjonowania na europejskim rynku edukacyjnym i rynku pracy.	Agroturystryka na Podkarpaciu i w okręgu Saary. 'Mapa Polski i Finlandii'	Jak być młodym Europejczykiem. Podręcznik użytkownika Europy. Folklor i sześć jego różnych aspektów FRADEPO-FAIRTRADE	Układamy jeden świat Współczesna Europa - Społeczeństwo, tradycje i zwyczaje. Nauczyciele języków obcych w europejskich szkołach zawodowych w celu nabycia kompetencji odnoszącej się do zawodu ze spojrzeniem na europejski rynek pracy RESPECT Moja opowieść jest historią. Nasze dziedzictwo kulturalne i naturalne - ekonomia kontra ochrona zabytków i natury?	Ochrona środowiska naturalnego jako wspólny obowiązek i zadanie w przyszłej Europie. Globalne myślenie – lokalne działanie. EUROB@SE 'WODA JEST ŻYCIEM' Charakterystyka wody i powietrza w Cieszynie i Pavii Poprzez międzynarodową współpracę młodzieży do rozwijania umiejętności językowych. Wymiana doświadczeń w pracy z dziećmi na początkowym etapie nauczania. 'Przyjaciele poprzez Europę', Nasza tożsamość: Szkoła Region, Tradycje, Podania ludowe. Edukacja prozdrowotna – kształtowanie właściwych nawyków żywieniowych oraz porównanie obecnego stylu żywienia nastolatków w Polsce i w Niemczech.

Źródło: Baza projektów Socrates (<http://www.isoc.siu.no/isocii.nsf/projects>) 30 kwietnia 2009 r.

Doświadczenia z udziału w tych projektach są najwidoczniejszym przejawem wpływu członkostwa w Unii Europejskiej na funkcjonowanie szkół. Projekty realizowane w ramach programu Sokrates Comenius polegają na współpracy uczniów lub nauczycieli z kilku różnych krajów Unii. Przykładowo, w projekcie „Układamy jeden świat” realizowanym w jednym z Miejskich Zespołów Szkół w Gorlicach, partnerami były szkoły z Włoch, Rumunii i Belgii. W projektach realizowanych w Cieszynie (9 projektów) i Gorlicach (6 projektów) współpraca objęła łącznie szkoły z aż 10 różnych państw Europy. Udział szkół w projektach międzynarodowych jest zauważany przez przedstawicieli elit lokalnych i był jednym z najczęściej wymienianych przykładów działalności szkół związanych z członkostwem w Unii Europejskiej.

Pozytywnym efektem tego rodzaju projektów jest większa motywacja uczniów do nauki, zwłaszcza w zakresie języków obcych, możliwość poznania innych kultur zaś daje nauczycielom szanse obserwowania różnic i podobieństw w organizacji pracy szkoły oraz treści i sposobów nauczania. Bezpośrednie doświadczenia współpracy wpływają na sposób myślenia o innych, ale też zmieniają sposób myślenia o sobie, co jest wyraźnie widoczne w wypowiedziach nauczycieli:

Dosyć dużo to daje, bo można porównać, co można u nas zmienić, a co u nas wygląda lepiej (GN1); Ci ludzie też przyjeżdżają do nas i patrzą co ciekawe i czasami są zdziwieni, że u nas jest tak i wcale nie gorzej niż u nich (BPN1); Polskie szkoły jakby przestały być zakompleksione, bo się okazuje, że na tle Europy my wypadamy właśnie lepiej – ta wiedza nasza, ta umiejętność wykorzystania wiedzy w praktyce (...) To, że polska szkoła pracuje świetnie, to, że polskie dzieci posługują się językiem na poziomie naprawdę europejskim, to, że nasza szkoła pracuje na poziomie europejskim (BPN3).

Spora część projektów polega na wzajemnym odkrywaniu innych tradycji i kultur, co w oficjalnych opisach projektów przedstawia się zazwyczaj bardzo górnolotnie². W praktyce kontakty z młodzie-

² W jednym z opisów czytamy: „Szczególnie w obliczu rozszerzenia UE, ludzie są otwarci na odkrywanie nowej i powiększonej Europy. To jest właśnie głównym celem projektu. Zachęcenie członków partnerskich społeczności szkolnych do odkrywania kulturalnego, ekono-

żą i nauczycielami z innych krajów zmuszają do poznawania i refleksji nad historią i kulturą narodową, regionalną i lokalną. Bardzo wyraźnie widać to w wywiadzie z nauczycielką zaangażowaną w realizację projektów eTwinning, polegających na współpracy między uczniami z różnych krajów za pośrednictwem Internetu:

Właściwie, odkąd zajmujemy się projektami, to mogę znacznie więcej opowiadać o Bielsku, bo razem ze swoimi dziećmi, ze swoimi uczniami, szukamy ciekawych miejsc, o których chcemy opowiedzieć Europie, przez to sama odkrywam to miasto (BPN3).

Programy wymiany młodzieży finansowane ze środków Unii Europejskiej nie mają ambicji integracji treści nauczania, a nawet nie muszą się wiązać z promowaniem integracji europejskiej. Celem jest promowanie mobilności i współpracy między szkołami z różnych krajów w zakresach sprzyjających podnoszeniu jakości edukacji. Towarzyszy temu mniej lub bardziej otwarcie ujawnione założenie, że wzajemne poznawanie się i współdziałanie będzie tworzyć podwaliny dla poczucia wspólnoty i budowania wspólnej europejskiej tożsamości. Ideologia towarzysząca tym programom zdaje się w większym stopniu nawiązywać do nurtu dyskursu edukacyjnego odwołującego się do „jedności w różnorodności” i znaczenia tradycji historycznych i kulturowych poszczególnych krajów. Jednak są w niej także obecne odwołania do pojęcia kompetencji kluczowych i idei uczenia się przez całe życie.

Nazwy i opisy projektów rzadko odwołują się do Unii Europejskiej jako instytucji, częściej przywołując bardziej ogólne pojęcie Europy. Wzajemne poznawanie się młodzieży i nauczycieli z różnych krajów sprzyja natomiast refleksji nad granicami Europy i istotą europejskości:

Co jest Europą? (...) raczej bym nie dzieliła Europy na kraje jakies tam powiedzmy lepiej rozwinięte gospodarczo czy słabiej, albo na zacofane pod względem kulturalnym, bo obserwowałam tutaj, co byli Rumuni w innej szkole, to w wielu przypadkach lepiej się zachowywali, bym powiedziała, niż Belgowie, którzy, o których się

miczno-przyrodniczego i intelektualnego bogactwa powiększonej Europy oraz podzielenie entuzjazmu do odkrywania przyszłej Europy przez krzyżowanie się granic i rozszerzenie horyzontów z ich partnerami”.

mówi, że już od dawna w jakiej Europie są, a ich kultura, jak tutaj byli, to pozostawiała wiele do życzenia (GN1).

Zwraca uwagę zróżnicowany udział szkół w tego rodzaju projektach. Różni się on nie tylko pomiędzy badanymi miastami, ale także między szkołami. W projektach organizowanych w sposób konkursowy, uczestniczą aktywniejsze szkoły, a w inicjowaniu i rozwijaniu takiej współpracy kluczową rolę odgrywa zaangażowanie nauczycieli.

U nas, przynajmniej w naszej szkole, no słabo jakoś z tymi inicjatywami. (...) Już wypisałam te wszystkie wnioski i tak dalej, i tak dalej, i powiem szczerze, że nie było komu jechać na ten, na tą wizytę przygotowawczą, bo każdy miał coś do zrobienia. Ja nie pojechałam, bo mój angielski jest na tyle powiedzmy sobie, słaby, że pewne rzeczy wymagały dopracowania, ułożenia programu, takie szczegóły i tak dalej, nie, nie byłabym w stanie zrobić tego dobrze, a także, no na przykład z anglistami miałam problem, kogo wysłać. Jeden miał rękę, jeden miał nogę, jeden miał siostrę, jeden coś tam, sto tysięcy problemów, które spowodowały, że w końcu na tą wymianę nie pojechaliśmy (CN3).

Trzeba podkreślić, że zdecydowanie większy udział w projekcie Sokrates Comenius mają szkoły znajdujące się przy południowej granicy, które równocześnie prowadzą intensywną współpracę ze szkołami z sąsiedniego kraju. Na kwestię tę warto zwrócić uwagę w kolejnych badaniach, wykorzystując dostępne dane o współpracy międzynarodowej szkół i wskaźniki charakteryzujące społeczności lokalne.

Edukacja europejska

Edukacja jest kluczowa dla procesu socjalizacji i kształtowania się tożsamości narodowej. Zadaniem instytucji edukacyjnych jest wyposażanie młodych ludzi w odpowiedni zasób wiadomości i umiejętności, ale też w zestaw postaw i przekonań. Patrząc z historycznego punktu widzenia, to właśnie edukacja była jednym z ważniejszych narzędzi budowania poczucia związku z narodem jako „wspólnotą wyobrażoną”, głównie poprzez upowszechnianie pewnej spójnej „narracji” projektu państwa narodowego (Anderson 1997; Gellner 1991). Integra-

cja europejska stawia przed edukacją nowe, nietatwe zadanie takiego kształcenia, które uwzględni kontekst europejskiej tradycji i różnorodności. Zadanie to nie jest nowością dla szkół działających na pograniczu, które muszą godzić specyfikę lokalnej różnorodności kulturowej z narzucanymi przez odgórne przepisy treściami kształcenia ukierunkowanymi przede wszystkim na tradycję narodową. Można oczekiwać, że edukacja odgrywa bardzo ważną rolę w popularyzowaniu wiedzy o Unii Europejskiej i kształtowaniu postaw i opinii nie tylko wśród młodzieży, ale także w społecznościach lokalnych.

Problem obecności tematyki europejskiej w programach kształcenia był rzadko wspomniany w wywiadach. Można to wiązać zarówno z pozycją zawodową respondentów, najczęściej dyrektorów szkół oraz konstrukcją scenariusza wywiadu, który w niewielkim stopniu dotyczył treści aktywności edukacyjnych prowadzonych w szkole. Prawdopodobnie z tych względów badani nauczyciele bardzo rzadko wspominali także o edukacji regionalnej i lokalnej, która w społecznościach pogranicza z pewnością ma swoją specyfikę.

Często wymienianą formą edukacji europejskiej były konkursy wiedzy o Unii Europejskiej organizowane lokalnie, z inicjatywy nauczycieli będące częścią szerszych inicjatyw regionalnych (np. konkursy fundowane przez eurodeputowanych) lub ogólnopolskich. Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że najczęściej polegają one na przedstawianiu specyfiki kulturowej wybranych państw członkowskich Unii:

Pierwszy dzień wiosny jest i wymyślamy teraz, że zrobimy konkurs wiedzy o krajach Unii, nie? Albo nie wiem, to może być, ostatnio byłam na poziomie kuchni i takich kultur jakich lokalnie nawet związanych z krajem danym, tylko z regionem danym. Albo jakieś języki, ponieważ uczymy tych języków więcej, niż w normalnej szkole, więc tam jakiś ten dzień Świętego Patryka ostatnio wymyślili angielski. (...) Teraz panie robią to znaczy germanistki robią konkurs pod tytułem: „Pokaż język” i to ma być konkurs dotyczący nie tylko znajomości niemieckiego, ale także właśnie różnych kultur, czy tam nie wiem, regionów Niemiec jako takich, czy w ogóle tych niemieckojęzycznych krajów (...). Poza tym konkursy, które przychodzą z zewnątrz, dotyczące wiedzy o Unii Europejskiej bierzemy udział raczej, znaczy zawsze i tak jak mówię kiedyś nam się tam udało, grupa uczniów w parlamencie była na takim spotkaniu, na wycieczce (CN3).

Z perspektywy badanych przedstawicieli elit lokalnych nie będących nauczycielami najczęściej pojawiającym się przejawem aktywności szkół były festyny. Często były to jedne z nielicznych wydarzeń lokalnych związanych z Unią Europejską „Jeżeli już to są to sztampowe, jeżeli jakiegokolwiek inne imprezy są te imprezy sztampowe typu Dzień Europejski w jakiejś szkole” (BPD1); „Znaczy jest coś takiego – co roku, nie wiem jak to się nazywa, na rynku się pojawiają takie... czy to szkoły organizują, taki dzień... dzień europejski i to wtedy jakby to widać, że to jest jakby temat, który... który jest ważny” (CA1); „Mieliliśmy tu kilka takich imprez: festynów europejskich” (NTP1).

Przeprowadzane wywiady wskazują także na zmieniającą się dynamikę aktywności szkół prowadzonych w związku z polskim członkostwem w Unii Europejskiej. Wyraźnie podkreśla ten aspekt raport z obserwacji z Sanoka (Sanok 2007). Inicjatywy propagujące wiedzę o Unii Europejskiej i prezentujące różnorodność kulturową Europy organizowano przede wszystkim w okresie referendum i przystępowania Polski do Unii Europejskiej. Wyraźnie zmniejsza się też aktywność Klubów Europejskich, w których działa znacznie mniej osób niż kilka lat temu. O ich działalności wspomnieli jedynie 4 z 64 osób, w tym tylko jeden nauczyciel.

Nowe możliwości współpracy międzynarodowej, otwartość i mobilność to według badanych nauczycieli główny efekt członkostwa w Unii Europejskiej. Dla części z badanych nauczycieli ważnym doświadczeniem biograficznym było doświadczenie peryferyjności miejsc, w których się urodzili lub zaczęli pracę:

Znalazłam się w Cieszynie z mężem. (..) Moje związki z tym rejonem to w zasadzie żadne. Przeprowadziłam się tu z wielką niechęcią muszę powiedzieć (...) było to dla mnie zesłanie, koniec świata (CN3).

Osoby te często studiowały w większych ośrodkach miejskich i stawiały sobie pytanie o sens powrotu w rodzinne strony. „Nasz dostęp do kultury był żaden, bo raz w roku się wyjeżdżało do teatru do Warszawy i nazwijmy rzecz po imieniu, wtedy nie było Internetu, wtedy nie było dostępu do mediów różnego rodzaju elektronicznych i na pewno myśmy wszyscy chcieli stąd uciec i chcieliśmy gdzieś tam w świecie pobuszować” (BPN1)

Z tego między innymi względu nowe możliwości, które pojawiły się w związku z wejściem do Unii Europejskiej, są szczególnie

cenne. Pojęcie europeizacji ma dla badanych nauczycieli najczęściej pozytywne konotacje: kojarzy się z otwartością, mobilnością, koniecznością posługiwania się językami obcymi, w tym zwłaszcza językiem angielskim, nowymi możliwościami komunikacji.

Właśnie ta otwartość na kultury, to jest to, że możemy pozyskiwać pieniądze na realizację projektów, że mamy kontakty z dziećmi. Wie Pani co, nic tak dobrze nie wpływa na poziom nauczania języka obcego, jak wizyta kolegów z Finlandii, którzy mówią po angielsku, jak się bawimy razem, idziemy na wycieczkę, jesteśmy razem przy ognisku, czy idziemy na dyskotekę to trzeba coś powiedzieć, prawda, no i uczymy się języków przez to (SN2).

Część z badanych nauczycieli podkreślała także różnice pokoleniowe. Młodzież ma nie tylko znacznie większe możliwości, ale zdaje się patrzeć na rzeczywistość racjonalniej, widząc świat w znacznie szerszej perspektywie:

Ci ludzie już trochę inaczej myślą, oni myślą rzeczywiście w kategoriach bardziej europejskich, a nie naszego takiego grajdołka lokalnego i dla mnie to jest najważniejsze w tym miejscu, ja im zazdroszczę. Autentycznie im zazdroszczę tej pewnej otwartości. (...) Oni się czują już mieszkańcami Unii i nie ukrywajmy tego. To, to w rozmowach z nimi to wszystko to wychodzi, że to nie to, że my gdzieś tam wskazujemy ja mówię tylko o sobie tutaj, że dla nas to jest jakieś tam nowość, a dla nich to jest, oni po pierwsze się już wychowali prawdę mówiąc oni tutaj wchodzi w dorosłe życie wtedy, kiedy już są tymi członkami, ludźmi bardziej Unii Europejskiej niż jakiegoś, nie jakiegoś... jakiegoś przepraszam niż, niż my, niż my jako ci którzy są bardziej przywiązani do tych wartości takich mniejszych, a nie szerokich globalnych (BPN1).

Oni myślą już inaczej. Oni myślą już po europejsku. Że ta praca wcale nie musi być w Cieszynie, ona może być w Ostrawie, ona może być we Wiedniu. Bo od nas do Wiednia, bliżej niż od nas do Warszawy. Więc na języki stawiamy. I myślenie młodych ludzi jest już inne. Ja myślę, że ono już jest bardziej takie, wie Pan, jak gdyby no globalne, że oni już myślą, już ogólnie. Nie, że ja się tu muszę tego Cieszyna trzymać, tylko, że oni myślą inaczej, ich horyzonty myślowe już są inne (CN2).

Natomiast młodzi nauczyciele, bo starsze pokolenie to trudno, w pewnym wieku zmieniać swój pogląd, patrzy się inaczej; ale młodzi chłoną, po prostu interesują się młodzi nauczyciele: czytają, śledzą w Internecie, chcieliby jechać, chcieliby jechać, czy to z młodzieżą, chcielibyśmy nawet na wiosnę, żeby z krajem zachodnim zawarli umowę, żeby pokazać im. Czy to we Francji, mamy kierunki fryzjerstwo, moda, więc tam, bo krawiectwo, jak tam pewne rzeczy podglądną, czy do Włoch, żeby zobaczyć. Na pewno dla młodych jest to otwarty rynek i mogą wybierać, mogą wybierać sobie i kierunki kształcenia zupełnie inaczej jak to było parę lat temu, jak nie byliśmy w Unii. Jest to na pewno, dużo zysku, młodzi dużo zyskują, to starsze pokolenie wiadomo, że nie, ale młodzież zyskuje (SN3).

Skojarzenia negatywne dotyczące procesów europeizacji stanowiły mniejszość i dotyczyły obaw związanych z przejmowaniem złych wzorów w zakresie wychowania, nadmiernym permisywizmem i konsumpcjonizmem:

Myśmy może poszli w takim złym kierunku, że niektórzy może zrozumieli, że się europeizować tzn. więcej kupować w sklepach, mi się wydaje, więcej kupować – jak on sobie więcej kupi rzeczy i nie wiem, więcej oglądnie programów telewizyjnych, to więcej będzie Europejczykiem. (...) A to nie o to chodzi. Raczej powinien umieć języki, powinien umieć wybrać to co dobre, np., i bardziej w tym kierunku. Także oświata, to różnie z tą oświatą bywa. No u nas w szkole to się raczej pilnuje pewnych reguł gry, nie zawsze się to rodzicom podoba, bo rodzice nieraz uważają, że europejskość to ma na tym polegać, że dziecku wszystko wolno. A jak się tam rodzicom właściwie to wytłumaczy, dokładnie się im to wytłumaczy, to też jakoś do tego dobrze podejną, bo ja też rozumiem, że rodzice powinni mieć udział w wielu sprawach, ale to nie znaczy, że powinni rządzić (GN1).

Kilku nauczycieli wskazało także na negatywne aspekty członkostwa w Unii Europejskiej związane z migracją zarobkową:

Nasze miasto dziwnie opustoszało. Jakby nie widać tego tłoku, jakby lekko się zestarzało, a gdzie ci młodzi ludzie? A ci młodzi ludzie w Irlandii, w Anglii, no już wcześniej wyjeżdżali do Belgii,

do Francji, ale myślę, że właśnie to, że rynek pracy otwiera się dla nas Polaków właśnie w tamtych krajach, zauważamy tutaj dookoła jakby trochę pustki. Gdzie ci młodzi ludzie? (BPN3).

Nauczyciele wskazywali też na inne problemy związane z tym zjawiskiem, takie jak wyjazdy rodziców do pracy zagranicę, które dezorganizują rodzinne środowisko wychowawcze, czy nieprzemyślane decyzje młodych ludzi o emigracji zarobkowej.

Niewątpliwie jedna sprawa jest wszechobecna dzisiaj w polskich domach i dla ludzi mieszkających tu. To jest emigracja zarobkowa młodych ludzi. Dotyczy prawie każdego domu, prawie każdej rodziny. W związku z tym to jest sprawa numer 1. To jest temat numer 1 na nowo ożywiony przez ostatnią kampanię wyborczą i zapowiedzi nowego rządu polskiego co do że tak powiem naszego cudu gospodarczego i możliwości powrotu młodych ludzi. Jest to temat także żywo dyskutowany w szkole, bo próbujemy także tłumaczyć naszym maturzystom, że pomimo tych kuszących zarobków w Anglii, Irlandii czy na zachodzie to powinni jednak podejmować tu studia najpierw a później myśleć ewentualnie o szukaniu pieniędzy. Jest bowiem takie zjawisko, że wielu maturzystów chce najpierw wyjechać, wyjeżdża tuż po maturze, a później myśli o studiach więc próbujemy uświadamiać, że jak się studia odłoży to później się do nich nie wraca albo wraca po 40 latach jak się musi (GN2).

Wnioski: zmienne konteksty europeizacji

Europeizacja niewątpliwie przejawia się w funkcjonowaniu szkół na pograniczu, o czym świadczy przede wszystkim intensywna współpraca europejska. Ma ona jednak wymiar bardzo ogólny i jest prawie nieobecna w zakresie przenikania i tłumaczenia europejskich dyskursów dotyczących polityki edukacyjnej. W wymiarze instytucjonalnym, a więc pomijając rolę szczególnie aktywnych lokalnych liderów, rola instytucji edukacyjnych w promowaniu wiedzy o Unii Europejskiej ogranicza się w zasadzie do organizacji festynów i dni europejskich. Działalność szkół skupia się przede wszystkim na wypełnianiu swej podstawowej funkcji, jaką jest kształcenie młodzieży. Co

interesujące, europeizacja ma w mniejszym stopniu wymiar symboliczny, przejawia się raczej w bardzo konkretnych działaniach, takich jak udział w programach współpracy międzynarodowej czy konieczność radzenia sobie z nowymi wyzwaniami wiążącymi się z migracją zarobkową młodzieży i jej rodziców. Świadczyć to może o znaczącej ewolucji myślenia i doświadczania członkostwa w Unii Europejskiej. Sfera symboliczna ma znaczenie drugorzędne, jest niejako efektem ubocznym działania i interakcji.

Jest prawdopodobne, że młodzież mieszkająca w badanych społecznościach lokalnych na skutek intensywniejszych kontaktów i osobistych relacji ze swoimi rówieśnikami z innych krajów znacznie silniej odczuwa powiązania z Europą, co może mieć wpływ na poczucie tożsamości lokalnej, narodowej i europejskiej. W praktyce działalności edukacyjnej badanych społeczności pogranicza współpraca międzynarodowa nie ogranicza się jedynie do kontaktów w obszarze przygranicznym, ale ma znacznie szerszy i aterytorialny wymiar. Niekoniecznie musi to oznaczać osłabienie poczucia lokalnej tożsamości. Wręcz przeciwnie, przywoływane przez badanych nauczycieli doświadczenia zdają się raczej wskazywać, że intensywniejsze kontakty międzynarodowe sprzyjają odkrywaniu i poznawaniu lokalnych tradycji i kultury. Za taką tezę przemawiają wyniki innych badań (zob. np. Fuss i Grosser 2006). Jak podkreślono, wyniki badania wskazują na zróżnicowanie tych procesów na południowej i wschodniej granicy oraz na zagrożenie peryferyzacją społeczności lokalnych mieszczących się przy wschodniej granicy.