

Małgorzata PIASECKA

## Wyzwania dla edukacji europejskiej

### 1. Wprowadzenie w kontekst mityczno-historyczno-kulturowy idei europejskości i Europy

Jako społeczeństwo w skali całego globu stajemy dziś wobec trudnego zadania ułożenia się ze światem niejako na nowo. Wiemy, że pewna epoka już się skończyła, ale nie wiemy, jaki kształt przyjmie nowa epoka. Nie ma lepszego sposobu znalezienia „drogi przejścia” do przyszłości niż dialog w całej różnorodności społecznej i kulturowej, którą dziś tworzymy. Musimy podjąć próbę ustalenia drogowskazów!

Dyskusję wokół wyzwań dla edukacji europejskiej rozpocznę od zarysowania ram interpretacyjnych dotyczących tradycji idei europejskości i portretu współczesnej Europy na tle świata. W konsekwencji ustalonego kontekstu wskażę kluczowe wyzwania dla edukacji europejskiej rozumianej holistycznie jako „poetyckie zamieszkiwanie w świecie, w Europie i u siebie”. Nie wystarczy bowiem już tylko „zamieszkiwać”. Określenie „poetyckie zamieszkiwanie” zaczerpnęłam z interpretacji Hölderlinowskiego wersu, „Pełen zasług, a jednak poetycko mieszka człowiek na tej ziemi”<sup>1</sup> dokonanej przez G. Vattima. Pełne zasług zamieszkiwanie nowoczesnego człowieka, w skrócie określone przez G. Vattima jako charakteryzowane przez egzystencję definiowaną w kategoriach projekcyjnej aktywności i prowadzoną przez racjonalizację rzeczywistości w terminach struktur wspartych na myśli i działaniu<sup>2</sup>, jest przeciwstawione poetyckiemu zamieszkiwaniu człowieka ponowoczesnego. Owa poetyckość zostaje odniesiona do egzystencji, która wymyka się nowoczesnej logice ładu, celowości, rozumu<sup>3</sup>. Poetycko zamieszkiwać nie oznacza zamieszkiwać w taki sposób,

<sup>1</sup> M. Heidegger, *Odczyty i rozprawy*, Kraków 2002, s. 168.

<sup>2</sup> G. Vattimo, *Koniec nowoczesności*, Kraków 2006.

<sup>3</sup> Z. Dziuban, *Oikofobia jako doświadczenie kulturowe*, „Kultura i Historia” 2012, nr 22.

że potrzebuje się poezji, lecz zamieszkiwać z wrażliwością na to, co poetyckie, co charakteryzowane jest przez niemożliwość, w sensie niemożliwości zdefiniowania ostrych granic pomiędzy rzeczywistością i wyobraźnią<sup>4</sup>.

W poszukiwaniu ram interpretacji prezentowanego tu tematu sięgnęłam do mitu o porwaniu Europy. Wedle Greków Europa była córką króla Tyru porwaną przez Zeusa, który przybrał postać byka. Wysłani na poszukiwanie jej bracia nigdy już nie powrócili. Jeden z nich Cadmos zrozpaczony zwrócił się do wyroczni o imieniu Pytia. Pytia odpowiedziała mu, że Europy odnaleźć nie można, ale należy ją stworzyć. Można więc powiedzieć, że Europa jawi się jako wspólnota i doświadczenie, jako skończona i niedokończona, jako dokonana i wyobrażana, w jej los permanentnie wpisana jest dwoistość<sup>5</sup>.

Mitologiczny wątek uwiedzenia Europy rozumianego jako archetyp ma duże znaczenie dla idei europejskości. Jednak definicja europejskości nie jest łatwym zadaniem. Często bowiem zła geografia niebiorąca pod uwagę czasu przypisuje Europie kontury stałe, także historia może wybiórczo przyznać jej treść jedyną i niezmienną, albo religijną, albo prawniczą, ekonomiczną, etyczną czy kulturalną<sup>6</sup>. Ale i tu nie kończą się wszystkie trudności związane z Europą. Obok niestabilnego obrazu rzeczywistości istnieje Europa – idea, czyli zespół wartości kulturowych, które w swoisty sposób wpisują się w świadomość indywidualną i zbiorową różnych narodów. Powstaje więc pytanie, czy w tym ogromnym pluralizmie sensów można odnaleźć jakiś wspólny trzon będący synonimem kultury europejskiej?

Doświadczenie Europy i europejskości odbywało się na dwu integralnie ze sobą związanych poziomach – kulturowym i religijnym. Europę tworzy pewien logos, określający jej ideał, oraz pewien etos – oznaczający kategorie zamieszkania przestrzeni w celu przekształcania jej i przybliżenia do ideału<sup>7</sup>. Chrześcijaństwo zbudowane na podłożu kultur antycznych to korzeń idei europejskości. Chrześcijaństwo organizowało przestrzeń i czas ludzi, wyznaczało określone kulturowe wzorce życia. Wizja ta stawała się stopniowo czynnikiem ponadnarodowej, ponadpaństwowej integracji mieszkańców Europy. Sadzę, że we współczesnej Europie zarysowuje się konieczność przewyciężenia zarówno ograniczeń chrześcijaństwa, jak i kultury laickiej w ich dominujących wersjach<sup>8</sup>.

Niewątpliwie „nie było, nie ma i nie będzie Europy bez oświecenia”<sup>9</sup>. Oświecenie chciało stworzyć człowieka rozumu, człowieka platońskiego, nato-

<sup>4</sup> G. Vattimo, dz. cyt.

<sup>5</sup> O korzeniach idei europejskości napisałam więcej w artykule *Korzenie filozoficzno-pedagogiczne idei europejskości*, [w:] *Kultura i edukacja wobec idei europejskości*, red. A. Pluta, Częstochowa 2003.

<sup>6</sup> K. Pomian, *Europa i jej narody*, Warszawa 2009.

<sup>7</sup> J. Grad, *Obyczaj a kształtowanie się wspólnoty europejskiej*, Poznań 2000, s. 105.

<sup>8</sup> G. Reale, *Les racines culturelles et spirituelles de l'Europe*, Editeur Mame, Paris 2008.

<sup>9</sup> J. Bocheński, *Kaprysy starszego pana, esej*, „Gazeta Wyborcza” 28.07.2002, s. 17.

miast – w opinii wielu krytyków – to barbarzyński romantyzm wykoślawił kulturę europejską<sup>10</sup>. Za M. Janion podkreślam wielką potrzebę dowartościowania tradycji romantyzmu w kulturze europejskiej, co zmieniłoby jej relację w stosunku do nadmiernie uprzywilejowanego pozytywizmu i oświecenia<sup>11</sup>. A nade wszystko nadałoby rangę ważności i wartości wyobraźni, bo to właśnie romantyzm był „Pierwszym Wyzwoleniem Wyobraźni”<sup>12</sup>.

Jaka jest Europa dziś? Odpowiedź na to pytanie nie jest łatwa i wymaga, moim zdaniem, oglądania Europy w dwojaki sposób: zewnętrzny, pozaeuropejski, i wewnętrzny – europejski<sup>13</sup>. Osią organizującą moją wypowiedź, gdy odnośnie się do zewnętrznej analizy, będą następujące kategorie: globalizacja, okcydentalizm, sekularyzacja.

Kiedy przyglądamy się Europie z perspektywy świata, to analizujemy jej miejsce w tym świecie, którego prawdziwy (nie wirtualny) obraz, pomimo podzielenia na beneficjentów i zmarginalizowanych, jest jednak zglobalizowany. Taki świat staje się bardzo trudny zarówno do pojęcia, jak i do sterowania nim, gdyż następuje przejście od społeczeństwa masowego w ramach państwa do społeczeństwa ponadpaństwowego. Te procesy dzieją się oczywiście w Europie, która złożona z państw narodowych ma kształtować swoją przyszłość jako Europa regionów czy ojczyzn. Globalizację należy zaakceptować, jest zjawiskiem nieodwracalnym. Kreuje ona projekt planetarnego społeczeństwa obywatelskiego, które przeciwstawia się nacjonalizmom, zachowując przy tym narodowe tradycje. Globalizację można rozumieć w dwoisty sposób. Jeśli skupimy się na kulturowym, a właściwie technologiczno-komunikacyjno-kulturowym, aspekcie, jednym z tropów rozumienia może być postmodernistyczna celebrowanie różnicy i inności. W tym znaczeniu kultury świata pozostają w tolerancyjnym kontakcie. Jeśli skupimy się na ekonomicznym (technologiczno-komunikacyjno-ekonomicznym) znaczeniu globalizacji, występuje groźba homogenizacji, standaryzacji, asymilacji rynków lokalnych do rynków globalnych<sup>14</sup>. Globalizacja może być zatem dobra i zła. Chodzi w szczególności o tę pierwszą, polegającą na dostępie człowieka do światowego obiegu informacji, powstawanie świata globalnego z potencjałem wielu narodów, ras, kultur – nie będzie to więc świat ani euro-, ani amerykański.

Idea okcydentalizmu dotyczy charakterystycznego dla krajów Europy Wschodniej bezkrytycznego przyswajania wzorów cywilizacyjnych z Zachodu,

<sup>10</sup> M. Janion, *Do Europy – tak, ale razem z naszymi umarłymi*, Warszawa 2000, s. 228.

<sup>11</sup> L. Witkowski, *Dwoistość w pedagogice B. Suchodolskiego*, Kraków 2001, s. 39.

<sup>12</sup> M. Janion, *Projekt krytyki fantazmatycznej*, Warszawa 1991, s. 8.

<sup>13</sup> Taką perspektywę analizy zawdzięczam lekturze artykułu A. Pluty *Oglądanie Europy*, [w:] *Kultura i edukacja wobec idei europejskości*, red. A. Pluta (Częstochowa 2003), a także osobistej dyskusji na ten temat.

<sup>14</sup> W. Burszta, *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Poznań 2004, s. 99.

z nadzieją na lepszy własny świat. Tymczasem współczesny Zachód jawi się reszcie świata jako mocno dekadentcki, bezbożny i osłabiony. Następuje „zierzch Zachodu”, cywilizacja ta starzeje się duchowo i upada. Postrzegany w ten sposób Zachód staje przed problemem utraty swoistego prestiżu, jakim do tej pory był otaczany. Zachód przez lata przecież eksportował swoją kulturę i cywilizację na Wschód, próbował dostosować resztę świata do swoich standardów<sup>15</sup>. Uwodził resztę świata, w tym Europę Wschodnią, co wreszcie doprowadziło do przesytu nim. Znamiona okcydentalizmu mają trzy wielkie monoteistyczne religie: chrześcijaństwo, judaizm, islam. Trzeba powiedzieć, że światowe religie zaczynają odgrywać na globalnej scenie inne role społeczne niż w przeszłości. Współczesna Europa Zachodnia nie jest „chrześcijańsko religijna”, współczesną zachodnią *religio* nie jest takie chrześcijaństwo, jakim było w średniowieczu<sup>16</sup>, ono nieustannie dopasowuje się do współczesnego świata.

Spółceństwo zachodnie żyje dzisiaj w pewnej dwoistości, z jednej strony mamy kompromis między wiarą i jej nieobecnością, z drugiej – powinność uczciwego wątpienia. Stanowi to paradoks tzw. połowicznej sekularności zachodniej Europy<sup>17</sup>. Niektórzy intelektualiści upatrują źródeł sekularyzacji wewnątrz samej religii. P. Berger, amerykański socjolog, pod tym kątem analizuje trzy wielkie religie: protestantyzm, judaizm, chrześcijaństwo. Twierdzi on, iż w przypadku chrześcijaństwa jedną z przyczyn sekularyzacji jest instytucjonalizacja Kościoła, która powoduje, że świat chrześcijański został podzielony na świecki i święty, na logiczny i teologiczny. Przez to religijne tłumaczenia pełne magii i tajemnicy przegrywają z racjonalnością świata świeckiego<sup>18</sup>. Rodzi się wątpliwość, co będzie w przyszłości *religio* społeczeństw zachodnich, czy może media przejmą tę rolę, czy chrześcijaństwo może odegrać rolę pośrednika między innymi kulturami?

Dzisiaj, kiedy Europa przeżywa wielowymiarowy kryzys, trzeba zadać pytanie, jaki jest sens Unii wobec Europy? Jaką strategię powinna przyjąć Unia w odniesieniu do państw granicznych kulturowo i religijnie? Jaką decyzję powinna wreszcie podjąć w stosunku do Turcji? Wiadomo, że to jest dość trudny związek. Unia i Turcja wiedzą, że potrzebują się nawzajem, niestety nie potrafią porozumieć się w sprawie problemu tureckiego. Niemniej Unia trzyma uchylone drzwi dla Turcji, bo relacje z nią są dla niej bardzo ważne. Jakie losy potoczą się względem aspirującej Ukrainy i jej wewnętrznego niezdecydowania wyrażającego się byciem w przedśionku Unii? Czy ekonomiczne oko Unii nie da szans Ukrainie na integrację, pozostawiając jej nadzieję, póki co na Majdanie w Kijowie? Unia powinna mieć na celu harmonizowanie interesów europejskich narodów, tworzenie solidarności między nimi, przesuwanie bardziej na wschód granic Unii po to, aby zbudować silne europejskie centrum zachodniej cywilizacji.

<sup>15</sup> O. Spengler, *Zmierzch Zachodu*, Warszawa 2001.

<sup>16</sup> I. Buruma, A. Margalit, *Okcydentalizm. Zachód w oczach wrogów*, Kraków 2005.

<sup>17</sup> A. Pluta, dz. cyt.

<sup>18</sup> P. Berger *Święty baldachim. Elementy socjologicznej teorii religii*, Kraków 2005.

Nakreślę teraz krótko obraz Europy oglądany od wewnątrz, od niej samej. W tej sprawie można określić różne modele myślenia raczej o Unii niż Europie. Wśród nich – znaczący i popularny projekt „Europy małych Ojczyzn” z priorytetem państwa narodowego, a także model „Stanów Zjednoczonych Europy” jako wizji dużego europejskiego narodu o wspólnej tożsamości. W konfrontacji do wymienionych modeli U. Beck<sup>19</sup> proponuje model kosmopolityczny jako rodzaj zestrojenia różnorodności, a nie ujednolicenia.

Nowa Europa jawi się zatem jako nieokreślona do końca, spojrzenie na historię nie daje żadnej przesadzającej odpowiedzi. Nie da się wytyczyć jednoznacznych i czytelnych granic Europy ani pod względem politycznym, ani kulturowym, ani religijnym. Nowa Europa nie może nawiązywać do dotychczasowych koncepcji państw europejskich. Wszystkie nowe koncepcje, np. „Europa ojczyzn”, „Stany Zjednoczone Europy” czy wizja kosmopolityczna, mają dobre i złe strony. W obrazie współczesnej Europy za sprawą głosu znanego niemieckiego socjologa U. Becka pojawiło się określenie „niemiecka Europa”. Widmo zadłużenia i kryzysu wiszące nad Unią Europejską zmieniło sytuację w sposób nieoczekiwany. Niemcy jako potęga gospodarcza wysunęły się na pozycję politycznego lidera, decydującego o losie państw Południa i całej Unii Europejskiej. Autor zauważa, że współczesna Europa stopniowo odchodzi od podstawowych zasad demokracji, wielostronność została zamieniona przez unilateralizm, równość przez hegemonię, suwerenność została ograniczona i zdominowana przez brak szacunku dla godności innych narodów. Państwa stały się zależne od międzynarodowych ratingów i krajów z silniejszą gospodarką. Rozwój wydarzeń spowodował, że naturalnym europejskim liderem stały się Niemcy, a ich rozwiązania gospodarcze – wzorem dla całej Unii Europejskiej<sup>20</sup>. To współczesny obraz z poziomu kryzysu gospodarczego i walutowego.

Jest jeszcze inny, ukryty wymiar obrazu współczesnej Europy. Nie można udawać, że obu części Europy, zachodniej i wschodniej, wciąż nie dzieli mentalna „kurtyna ignorancji”<sup>21</sup>. Trzeba budować Europę zrównoważoną poprzez zniesienie tego mentalnego muru, który dziś nadal istnieje pomimo upadku muru berlińskiego.

Na koniec próba odpowiedzi na pytanie, czym Polska może porwać współczesną Europę? W obecnej sytuacji trzeba zadać raczej pytanie: jak Europę ocalić?<sup>22</sup> Być może ideą scalającą mogłaby być koncentracja na kulturze, która w dużej mierze jest tłumiona stosem regulacji prawnych i ekonomicznych dramatów. Polacy mają naturalną sprawność w odwoływaniu się do historii, symboli, wiary, nawet patosu, i nie ma co się tego wstydzić. Zmęczonej Europie przydałoby się dodać skrzydeł, skrzydeł wyobraźni właśnie!

<sup>19</sup> Zob. U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004.

<sup>20</sup> U. Beck, *Niemiecka Europa. Nowe krajobrazy władzy pod znakiem kryzysu*, Warszawa 2013.

<sup>21</sup> B. Michalski, *Europa podzielona, zrównoważona?*, „Konteksty” 2009, nr 3, s. 38.

<sup>22</sup> P. Żakowski, *Może kryzys nam pomoże*, „Polityka” 2011, nr 28.

## 2. Jakie wyzwania dla edukacji europejskiej?

Edukacja jest ekranem kultury, co oznacza, że wskazany przeze mnie wspólny trzon będący synonimem kultury europejskiej jest także fundamentem edukacji europejskiej. Edukacja nie stanowi wyizolowanego z kultury „konty-nentu”, tak jak nie stanowi go Europa będąca częścią świata. Na edukację euro-pejską należy więc spojrzeć holistycznie jako na „zamieszkiwanie” w świecie, w Europie i u siebie. Jest to koncentracja na edukacji, która powinna integrować trojaki modus egzystencji współczesnego człowieka: kosmopolityczny, europejski, etniczny. Ale podkreślę raz jeszcze, ma to być „poetyckie zamieszkiwanie”, albowiem „nowa cywilizacja oczekuje od edukacji działań twórczych, innowacyjnych, refleksyjnych, sprzyjających samorealizacji oraz szczęściu jednostek i całych społeczeństw w warunkach «metakultury»”<sup>23</sup>. Fundamentalne przekierowanie wartości prowadzące do takich zachowań musi przebiegać od izolacji do otwartości, od wytwarzania do przeżywania, od przymusu do swobody, od rywalizacji do współpracy, od zagrożenia do sprzyjania życiu, od sterowania do inspirowania<sup>24</sup>.

Wielkie dyskusje dotyczące strategii edukacyjnych w warunkach społeczeństwa globalnego mają już swoją historię i formalny wymiar. Warto przypomnieć w tym miejscu, że wiek XX nazywany bywa nawet stuleciem raportów oświatowych, które w zamierzeniu swoim podejmowały próby odpowiedzi na nowe cywilizacyjne wyzwania. W wielu krajach podjęto prace nad gruntowną analizą swoich systemów edukacyjnych, dokonano weryfikacji celów i perspektyw na przyszłość właśnie w wymiarze globalnym. Raporty powstały w USA, Francji, Niemczech, Wielkiej Brytanii, Chinach, Japonii, Rosji, Szwecji, Hiszpanii, Włoszech, Kanadzie. Także w Polsce zostały opublikowane różnorodne raporty. Można w tym miejscu wymienić *Raport o stanie oświaty z 1973 roku* oraz raporty *Edukacja narodowym priorytetem* i *Edukacja w warunkach zagrożenia*, które powstały w 1989 roku. Po transformacji systemowej ukazały się następujące raporty: *Raport o potrzebie strategicznej koncepcji rozwoju Polski i roli nauki w przebudowie gospodarki* (1993), a także syntetyczny *Raport o potrzebie i kierunkach reformy szkolnej w Polsce* (1996) oraz *Projekt reformy systemu edukacji* (1998). Ostatni z raportów to *Krajowy raport na temat edukacji globalnej w Polsce z 2010 roku*, pokazujący efekty działań podjętych przez polskie ministerstwo edukacji i ministerstwo spraw zagranicznych oraz ekspertów europejskiej sieci GENE (Global Education Network Europe).

Pod koniec XX wieku zostało opublikowanych kilka raportów globalnych, tworzyły je UNESCO, Rada Europy oraz Klub Rzymski. Pierwszym z nich był opublikowany w 1972 roku raport E. Faure *Uczyć się, aby być*. W tym samym

<sup>23</sup> W. Burszta, *Różnorodność i tożsamość...*, s. 106.

<sup>24</sup> R. Jungk, *Człowiek tysiąclecia*, Warszawa 1981.

czasie powstał też raport Rady Europy pt. *Możliwe warianty europejskiej edukacji w przyszłości. Projekt I: przygotować człowieka do życia w XXI wieku*. W roku 1979 Klub Rzymski opublikował raport *Uczyć się bez granic, jak zewrzeć lukę ludzką*. W roku 1996 UNESCO opublikowała raport *Edukacja: jest w niej ukryty skarb* pod przewodnictwem J. Delorsa. Ostatnie globalne raporty edukacyjne poświęcone są: *Równouprawnieniu w dostępie do edukacji* (2003/4), *Jakości kształcenia* (2005), *Alfabetyzacji* (2006), *Edukacji i opiece nad dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym* (2007), *Edukacji dla wszystkich* (2008).

Wiele z wymienionych raportów i zawartych w nich strategii edukacyjnych przeszło już do lamusa historii, gdyż współczesny świat jest płynną nowoczesnością<sup>25</sup>. Ludzkość stara się ją jednak zrozumieć, żyjąc w tym „permanentnym szoku przyszłości”<sup>26</sup>. W kalejdoskopowym obrazie współczesności każda konfiguracja jest całością, tylko że zmienną, przemijającą, chwilową<sup>27</sup>.

Kiedy dziś mówimy o wyzwaniach dla edukacji europejskiej, musimy widzieć je w perspektywie tradycji europejskości i obrazu współczesnej Europy. Szukając intelektualnej klamry dla wyzwań edukacji europejskiej, uporządkowałam je wokół następujących kategorii: edukacja jako metonimia i jako metafora<sup>28</sup>, oraz edukacja jako „coś” i jako „nic”.

Inspiracją dla pierwszej z nich był artykuł Borisa Uspieńskiego *Europa jako metafora i jako metonimia*<sup>29</sup>, w którym autor dowodzi, że rozprzestrzenianie się nazwy odnoszącej się do pewnego kulturowo-historycznego centrum może odbywać się na zasadzie metonimii, jak i na zasadzie metafory. W pierwszym przypadku chodzi o naturalny proces kulturowej ekspansji, w wyniku którego powstaje problem centrum i peryferii. Tutaj spotykamy zazwyczaj epitet „Wielki” (np. Wielka Brytania). W drugim natomiast chodzi o sztuczny proces kulturowej orientacji, w wyniku którego powstaje problem nowego i starego. Tutaj mamy do czynienia z nazwą „Nowy” (np. Nowy York). Metonimia opiera się na relacjach w przestrzeni, podczas gdy metafora zakłada relacje w czasie<sup>30</sup>.

Inspiracją dla drugiej kategorii (edukacja jako „coś” i jako „nic”) była następująca wypowiedź J. Baudrillarda: „Podstawowe filozoficzne pytanie brzmiało niegdyś: Dlaczego istnieje raczej coś niż nic? Dzisiaj wszelako ważniejszym pytaniem okazuje się raczej – Dlaczego jest raczej nic niż coś”<sup>31</sup>. Nicość nie jest żadną tragedią, lecz kojarzy się raczej z potencjalnością. Im bardziej pusta jest nicość, tym mniej zakazów ogranicza sposoby jej wypełniania różnymi strate-

<sup>25</sup> Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.

<sup>26</sup> Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998, s. 55.

<sup>27</sup> A. Zadrożyńska, *Targowisko różności. Spojrzenie na kulturę współczesną*, Warszawa 2001, s. 283.

<sup>28</sup> Ciekawe odniesienie odnalazłam w artykule: P. Bauć, *Wychowanie jako metafora, socjalizacja jako metonimia. Zastosowanie semiotyczno-kulturowej strategii badawczej*, [w:] *Myslenie o edukacji*, t. 3, Częstochowa 2010.

<sup>29</sup> B. Uspieński, *Europa jako metafora i jako metonimia*, „Odra” 2007, nr 2.

<sup>30</sup> Tamże, s. 44.

<sup>31</sup> J. Baudrillard, *Zbrodnia doskonała*, Warszawa 2008, s. 10.

giami życia. Ten, kto stawia na „nic”, ma pewność, że zawsze trwa w prawdzie. Kto natomiast na „coś”, musi o tym cały czas pamiętać. Można więc być między prawdą „czegoś” a potencjalnością „niczego”<sup>32</sup>.

Edukacja jako metonimia i jako metafora, gdzie ważne są relacje w przestrzeni i czasie, oraz edukacja jako „coś” i jako „nic”, która stanowi bazę dla wątków metafizycznych obejmujących byt, świadomość i język – wzajemnie się przenikają.

Nie roszcząc sobie prawa do wyczerpania tematu o wyzwaniach dla edukacji europejskiej, proponuję kilka z możliwych refleksji, mogących stanowić wstęp do pogłębionych dyskusji.

Proponuję refleksję nad edukacją w dobie globalizacji, która stała się faktem. Zważywszy, że żyjemy w epoce ponowoczesnej, należy spojrzeć na edukację globalną w perspektywie charakterystycznego dla tej epoki postmodernistycznego dyskursu. Rzeczywistość, jaką on kreuje, można krótko określić jako różnorodność w jedności. Należy podkreślić, iż globalizację należy tu rozumieć z jednej strony jako proces wzrastania współzależności na wszystkich poziomach i płaszczyznach – poszczególnych regionów świata, a także społeczeństw, narodów, państw, a nawet społeczności lokalnych, z drugiej natomiast jako wzrost wrażliwości na różnice narodów i kultur w społeczności światowej. Charakterystyczna dla nowej epoki kategoria „naraz” wyraża zderzenie zjawisk homogenizacji i uniwersalizacji ze zjawiskami indywidualizacji i różnicowania i powoduje, że lokalizm staje się nierozróżnialny od globalizmu. To znaczy, iż postmodernistyczny globalizm odrzuca dawne wersje jedności świata, oparte na rozpowszechnianiu jednego układu wartości, dominacji jednego regionu, a kładzie nacisk na ideę równości różnych kultur i cywilizacji. Dlatego modernistyczna wersja edukacji globalnej jako pewnego rodzaju Wielka Narracja wymaga weryfikacji i wypełnienia powstałej luki epistemologicznej, zwłaszcza że zakłada immanentnie pozytywne wartościowanie globalizacji i przemilcza proces amerykanizacji. Należy poszukiwać nowych wzorców, paradygmatów naukowych dla pedagogiki.

Prawdą jest, że kultura w różny sposób tworzy człowieka. Na przestrzeni czasu mieliśmy już konstruowanie człowieka w społeczeństwie pierwotnym, kierowanie człowiekiem w społeczeństwie religijnym, kształtowanie człowieka w społeczeństwie nowoczesnym<sup>33</sup>. Jakim słowem dziś można określić ten proces? To jest pytanie o tożsamość ponowoczesnego człowieka.

Postmodernistyczna koncepcja człowieka jest tożsamością płynną, w ciągłym stanie konstruowania samej siebie, tworzenia swojej podmiotowości poprzez konsumowanie nowych dóbr, nowych wrażeń, nowych doświadczeń este-

<sup>32</sup> R. Kubicki, *Metafizyczne podteksty tożsamości możliwych w światach kultury popularnej*, Kraków 2010, s. 98.

<sup>33</sup> T. Buliński, *Człowiek do zrobienia*, Poznań 2002.



tycznych<sup>34</sup>. Można powiedzieć, że w społeczeństwie ponowoczesnym człowiek jest ciągle „do zrobienia”. Z drugiej strony procesy globalizacyjne zagrażają ukształtowaniem różnych tożsamości, np. „globalnej przezroczystej”, „każdej” czy typu „supermarket”, które w żadnej mierze nie mają jednak wymiaru integracyjnego egzystencji człowieka. W teorii J. Habermasa socjalizację rozumie się jako jedność uspołecznienia i indywidualizacji, która pozwala przedstawić proces stawania się podmiotu jako interakcję między jednostką a warunkami środowiska społecznego-kulturowego. W centrum wskazanej teorii znajduje się pojęcie „kompetencja komunikacyjna” (wywiedzione z interakcjonizmu symbolicznego G. Mead), używane jako synonim pojęcia „tożsamość ja”. Pojęcie to określa zdolność podmiotu do porozumiewania się w obrębie ciągle niejasnej i kruchej struktury ról, przy jednoczesnym zachowaniu własnej tożsamości.

Być może należy skierować swoje myślenie na nowe interpretacje tych teorii, ale nie w warunkach „metakultury tradycji” (tak jak to rozumie J. Habermas, gdzie wszystkie procesy zachodzą w sferze publicznej), lecz w warunkach „metakultury nowości” zwanej też „metakulturą symultaniczną”. W kulturze tej, dzięki rozwojowi nowoczesnych technologii komunikacyjnych, rozprzestrzenianie się i replikacja form kultury oddzielają się od siebie. Kultura ta wytwarza odrębny świat wyobrażony, totalną ekspresję, rozmaite języki narracji, wytwarza styl życia oparty na paradygmacie przyrzędu<sup>35</sup>. To niebezpieczna pułapka. Edukacja powinna kształtować silną tożsamość, a jej siła zależy od charakteru. Być może tożsamość narracyjna, budowana na dialektycznym związku między tożsamością „idem” a tożsamością „ipse” (P. Ricoeur), pozwala pozostać sobą wobec siebie i wobec Innych, niezależnie od czasu i miejsca.

Następna moja refleksja dotyczy tak zwanych „teatrów pamięci”, które są niezwykle ważne w kształtowaniu się tożsamości Europejczyka. Powołuję się w tej sprawie na proces globalizacji dwóch rodzajów pamięci: „zimnej” i „gorącej”<sup>36</sup>. Pamięć „zimna”, rozumiana tradycyjnie, przypomina bazę danych, jest rodzajem kalendarzowo-historycznej pamięci. Jest ona oparta na uporządkowanej eksperckiej wiedzy i europejskim ratio. Pamięć „gorąca” narusza granice racjonalności, sprzyjając tym samym twórczości. Opiera się w tej samej mierze na emocjach i uczuciach pozytywnych, jak i negatywnych. Otwiera nowe perspektywy interpretacyjne i obszary porozumienia, kojarzy ze sobą ludzi, wydarzenia, idee dotąd niepowiązane, przywołując tak słabo poddające się racjonalizacji argumenty, jak legendy, zbiorowe marzenia, zbiorowe emocje. Pamięć gorącą tworzą także emocje negatywne, dające początek wszelkim odmianom fanatyzmu i destabilizacji. To bardzo ważna uwaga w kontekście wielości kultur europejskich – racjonalnych, irracjonalnych, religijnych, laickich. Pamięć zimna

<sup>34</sup> Tamże, s. 191.

<sup>35</sup> W. Burszta, *Świat jako więzienie kultury. Pomyślenia*, Warszawa 2008.

<sup>36</sup> E. Rewers, *Globalizacja pamięci*, Warszawa 1999.

i gorąca, będąc jednocześnie, odgrywają swoje „teatry” z jednej strony narodowe, z drugiej europejskie.

Godną uwagi kategorią jest, według mnie, dialog „pomimo różnic” jako bycie w przestrzeni wielokulturowej (bycie wielości w jedności)<sup>37</sup>. Ludzkość stara się zrozumieć świat, żyjąc w permanentnym szoku przyszłości, rozumienie zaś jest sprawą dialogu. Zmianę optyki widzenia świata różnic na pomimo różnic można ująć w kilku spostrzeżeniach: różnice odbieramy jako to, co nas dzieli w ramach wspólnie wyznawanej zrozumiałości świata, są one zapowiedzią równego „Innego”; tak dialogując, nie chcemy uwolnić się od różnicy, ale uczyć się od niej prawdy, taki dialog umożliwi nam wchodzenie do innego świata. Gdy się toczy, przebywamy w nim, gdy się kończy, wracamy do własnego. Edukacja dziś nie może obejść się bez dialogu pomimo różnic.

Próby pogodzenia partykularyzmu i uniwersalizmu nie są zjawiskiem nowym. Dostrzegamy je u polskiego poety C.K. Norwida, który już w 1863 roku w utworze pt. *Rzecz o wolności słowa* napisał: „Oderwać się od siebie i wejść w siebie: słowem, aby być narodowym, być nadnarodowym”. Podobnie sto lat później takie próby wystąpią u W. Gombrowicza: „Nie będziemy narodem prawdziwie europejskim, póki nie wyodrębnimy się z Europy – gdyż europejskość nie polega na zlaniu się z Europą, lecz na tym, aby być jej częścią składową – specyficzną i nie dającą się niczym zastąpić”<sup>38</sup>.

Kolejna moja refleksja dotyczy tak zwanego „klasztoru edukacji”<sup>39</sup> jako idei rehabilitującej sacrum i podkreślającej rolę duchowości w rozwoju człowieka. Należy wytknąć cywilizacji zachodniej, że bardzo zbanalizowała sacrum<sup>40</sup>. Technokratyzację, która depersonalizuje człowieka, odziera go z wymiaru duchowego, powinno się równoważyć obcowaniem z kulturą, która daje możliwość głębokiego przeżywania i doświadczenia „pojawów ducha” (w tradycji niemieckiej nauk o wychowaniu tłumaczy się jako nauki o duchu). Edukacja humanistyczna, oparta na antycznych wartościach prawdy, piękna i dobra (trójjednia platońska), w powiązaniu z chrześcijańską wykładnią miłości i nadziei jest przeciwwagą dla edukacji technicznej będącej często w służbie neoliberalnych zapartywań. Edukacja emanująca duchem ma wiele obliczy, może mieć wymiar edukacji religijnej, ale może to być też edukacja przez sztukę i dla sztuki (B. Suchodolski), gdzie wielkie znaczenie mają metafory i symbole. Rozumienie ich jest sprawą hermeneutyki (Gadamer, Heidegger).

Hermeneutyka stała się niezbędna od momentu „drugiego odczarowania” świata, tzn. od momentu rozwarstwienia jednolitej dotąd kultury europejskiej. We współczesnym świecie o znikomych wartościach transcendentnych jej potrzeba ciągle wzrasta. Hermeneutyka przypomina, że rzeczywistość odczarowa-

<sup>37</sup> R. Kwaśnica, *Ku dialogowi w pedagogice*, Kraków 2000.

<sup>38</sup> W. Gombrowicz, *Dziennik 1953–1956*, red. J. Błoński, Kraków 1986, s. 190.

<sup>39</sup> A. Pluta, *Wokół kulturowych podstaw edukacji*, Częstochowa 2011.

<sup>40</sup> Zob. M. Eliade, *Obrazy i symbole*, Warszawa 1998.

na przez technologię przestała być rzeczywistością ludzką<sup>41</sup>. Z drugiej strony, coraz częściej badacze kultury utożsamianej z pojęciem komunikacji sieciowej podkreślają jej rolę w tak zwanym czwartym zaklęciu świata.

Myślę, że wspieranie metaforyzacji i symbolizacji<sup>42</sup> jako podstawowych mechanizmów wyobraźni twórczej może być pomostem łączącym kultury świata. Obecność symboli i obrazów sprawia, że kultury pozostają otwarte. W każdej kulturze sytuacje graniczne, jakich człowiek doświadcza, w sposób najpełniejszy ukazane zostają przez symbole, stanowiące podwalinę wszystkich kultur. Symbole, jak twierdzi P. Ricoeur, emanują w trzech obszarach: w obszarze mitu, tworząc mowę przynależną sacrum, w obszarze marzeń sennych i marzeń na jawie, w obszarze wyobraźni poetyckiej, obrazów-słów należących do sfery języka. Badanie symboli jest badaniem serca kultury, które bije od czasów. Symbole są jak otwarte okna, dzięki którym odbywa się proces międzykulturowego użyźniania świadomości i budowania świata ponownie zaklętego<sup>43</sup>. To oznacza łamanie etnocentryzmu i przechodzenie do światocentryzmu. Trzeba jednak pamiętać, że mity i symbole (obecne w literaturze, malarstwie, muzyce) Europy Środkowej wobec jej uwikłania historycznego posiadają silną konotację polityczną. Mity i symbole zachodniej części kontynentu mają wymowę uniwersalną. W dialogu między różnymi skrawkami Europy bliższa wiedza o tym, co tworzy zbiorową świadomość ludów Innej Europy, nie służy już tylko intelektualnej ciekawości, ale staje się narzędziem jednoczenia centrum i peryferii, starego i nowego<sup>44</sup>.

Estetyzacja świata to zadanie dla edukacji z wyobraźnią. Wyobraźnia konstituuje subtelną świadomość, a im subtelniejszy umysł, tym subtelniejszy świat. Trzeba jednak podkreślić, że międzykulturowa komunikacja estetyczna, mająca miejsce przede wszystkim w sztuce, wymaga oparcia w teorii kultury adekwatnej do aktualnej sytuacji międzykulturowości. Pomimo wielu prób konceptualizacji (antropologicznych, etnologicznych, strukturalistycznych, socjologicznych, semiotycznych) takiej jednolitej teorii nie mamy. Dobrym tropem może okazać się dzieło G. Vico *Scienza nova* (1744). Według Vico każda kultura opiera się na obrazie dobra wyprodukowanego przez „mądrość poetycką ludzi”<sup>45</sup>. Człowiek, konfrontując się z Innym, którego nie pojmuje jego inteligencja, staje się poetycko twórczy.

Jeśli wskazuję na doniosłość odczytywania symboli, to wskazuję na potrzebę spowolnienia czasu. Powolność stoi w opozycji wobec współczesnego świata, bo przecież jego cechą jest szybkość. Spowolnienie to oddanie się kontemplacji, imaginacji. To poetyckie zaprzeczenie rzeczywistości praktycznej jest w gruncie

<sup>41</sup> E. Kobylińska, *Hermeneutyczna wizja kultury*, Warszawa 1985, s. 166.

<sup>42</sup> M. Eliade, dz. cyt.

<sup>43</sup> I. Prigogine, I. Stengers, *Z chaosu ku porządkowi*, Warszawa 1990.

<sup>44</sup> J. Nowicki, *Mity i symbole Europy w kulturach Europy Środkowej*, „Konteksty” 2009, nr 3.

<sup>45</sup> G. Vico, *Nauka nowa*, Warszawa 1966, s. 168.

rzeczy próbą odsłonięcia głębszych wymiarów istnienia ludzkiego, dotarcia do tych pokładów, z których rodzi się ta wielka i wieloraka dwoistość człowieka: myśl i wizja, wola i natchnienie, technika i kontemplacja, panowanie i wspólnota, rzeczy i wzruszenia, działanie i twórczość<sup>46</sup>. Spowolnienie to także obudzenie czasu nocnego. Noc została zapomniana i jest prawie nieobecna w teoriach edukacyjnych, a przecież obejmuje ostatecznie połowę życia. Czy można z tego martwego czasu uczynić czas uwytatniony? Noc została przesunięta do eklektycznej kategorii edukacji nieformalnej, a przecież tak być nie musi. Noc istnieje, także dla edukacji. „Noc jest tablicą, na której się pisze, ale o której się zapomina. Noc otwiera przed procesami edukacyjnymi przestrzeń, jaką jest czas, gdzie może pojawiać się i rozwinąć siła przeciwna do siły dnia. Owa edukacyjna przeciwwaga, która z nocy czerpie swe siły, to samorozwój”<sup>47</sup>.

Doniosłą rolę we współczesnym świecie odgrywa kompetencja narracyjna, sięgająca korzeniami do „zwrotu narratywistycznego”, który uznał narrację za kategorię interdyscyplinarną. J. Bruner<sup>48</sup>, prekursor kształcenia wspomagającego rozwój, wskazuje na narrację w nauce rozumianą jako sposób myślenia, strukturę organizacji naszej wiedzy i nośnik w procesie edukacji. Charakter narracyjny mają także procesy mentalne. Dlatego uważam, że edukacja powinna skupić się na wspieraniu marzeń rozumianych jako autonarracje sprawcze i ponadosobiste. Sprawcze oznaczają, że ich spełnienie jest możliwe tylko w przypadku aktywności własnej, a ponadosobiste, że nie maksymalizują wyłącznie ani interesu osobistego, ani interesu pozaosobistego, ale oba interesy łącznie. Marzenie jako autonarracja sprawcza i ponadosobista mnoży potencjał wyobraźni społecznej, budzi uśpione zdolności, odkrywa mocne strony, tworzy coś własnego, wspiera poczucie własnej wartości. Zabezpiecza przed egocentryzmem, rywalizacją, staje się generatorem inspiracji, inwencji, kreatywności, pomnaża społeczny kapitał, koncentruje się na wizjach tego, co możliwe i/lub pożądane, czyli na przyszłości. Wprowadzając do rozważań kategorię narracji ponadosobistej, nawiązuję do przemysła N. Denzina, czołowego przedstawiciela tego nurtu w naukach społecznych, o potrzebie narracji większych niż osobiste, tzn. takich, które pomogą ulepszyć więzi międzyludzkie, podnieść morale, umocnić wspólnoty, realizować wspólne cele na przyszłość.

Rehabilitacja pojęcia mądrości jako kategorii pedagogicznej wydaje się oczywista. Berliński Paradygmat Mądrości obejmuje pięć kryteriów przejawów mądrości, którymi są: wiedza faktograficzna dotycząca podstawowej pragmatyki życiowej, wiedza proceduralna w zakresie owej pragmatyki, wiedza kontekstualna zdobyta w trakcie życia, relatywizm wartości i tolerancja odnoszące się do uznania indywidualnych i kulturowych różnic, świadomość braku pewności i ra-

<sup>46</sup> L. Witkowski, *Dwoistość w pedagogice B. Suchodolskiego*, Kraków 2001, s. 84.

<sup>47</sup> G. Pineau, *Czas i edukacja permanentna*, [w:] *Edukacja w świecie współczesnym*, red. R. Leppert, Kraków 2000, s. 39.

<sup>48</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006.

dzenia sobie z nim dotycząca wiedzy o ludzkich ograniczeniach w zakresie przetwarzania informacji<sup>49</sup>. Oczywiście jest też to, że nie da się postawić znaku równości między wiedzą i mądrością. Mądrość przekracza i ogarnia wiedzę.

Edukacja w kierunku mądrości to rozróżnienie jakości edukacji od poziomu edukacji, rozróżnienie między *być* wykształconym a *mieć* wykształcenie<sup>50</sup>.

Z drugiej strony, mając na uwadze pojęcie szoku cywilizacyjnego, należy zwrócić uwagę na autentyczne problemy współczesnego świata, takie jak momentalność wiedzy, analfabetyzm funkcjonalny, analfabetyzm cywilizacyjny. Dlatego ciekawa jest nie tyle konfrontacja mądrego z głupim, ile przyjrzenie się wizerunkowi „mądro-głupiego”, czy też „głupio-mądrego”, jako przykładu wartości kulturowej humoru (karnawalizacja świata). Trzeba wspomnieć nowoczesnej kulturze europejskiej, że zapomniała o śmiechu<sup>51</sup>. Od niepamiętnych czasów humor towarzyszył człowiekowi w podtrzymywaniu kultury, dotyczył sacrum i profanum. Przybierał różne formy, miał wymiar lokalny, regionalny, globalny. Był satyryczną kreacją świata na opak i subtelną metaforą mądrości. Analiza europejskich korzeni koncepcji humoru ułatwia zrozumienie pewnych aspektów współczesnego świata. Ten kulturowy dyskurs między mądrością a głupotą człowieka jest wyzwaniem dla edukacji<sup>52</sup>.

Na koniec chcę zwrócić uwagę na konieczność dyskusji o potencjalności edukacji. W tej sprawie inspiracją dla mnie stały się filozoficzne tezy fizyki kwantowej. Zdaję sobie sprawę, że na własne życzenie stałam się „wygnańcem”, który wkraczając w nowy świat, rozumie, że wiedza o nim nie jest w pełni satysfakcjonująca. Jednak oddalanie się w stronę nieznanego, odchodzenie od *chez soi* (od siebie) nawet za cenę ryzyka, stwarza dystans i bliskość zarazem<sup>53</sup>. Dlaczego sięgnęłam tak daleko? W edukacji, podobnie jak w fizyce, oglądanie świata jeszcze dzisiaj jest oglądaniem na dwa sposoby: newtonowski (klasyczny, mechanistyczny, odzwierciedlenia) i ponewtonowski (kwantowy, relatywistyczny, wyobraźni). W tym drugim (nowym) rozumieniu przestrzeń edukacyjna (tak jak fizyczna) nie jest tylko dana, ale ciągle (za)dana, nie tylko odkryta, ale ciągle odkrywana, jakby będąca w drodze. Przejście od fizyki klasycznej do fizyki kwantowej wyznacza moment przecięcia myślenia o dwóch różnych światach, także w edukacji. Dokonując interpretacji fundamentalnych tez fizyki kwantowej, można wskazać kierunek zmian – który moim zdaniem – przebiega od: rozdzielenia do scalenia (integracja), od racji do prawdopodobieństwa (intencja), od obiektywizmu do subiektywizmu (interpretacja), od determinizmu do indeterminizmu (imaginacja), od racjonalności do irracjonalności (intuicja).

<sup>49</sup> J. Czapiński, *Psychologia pozytywna*, Warszawa 2005.

<sup>50</sup> Zob. E. Fromm, *Mieć czy być*, Poznań 1999.

<sup>51</sup> Zob. M. Bachtin, *Problemy literatury i estetyki*, Warszawa 1982.

<sup>52</sup> V. Krawczyk-Wasilewska, *Wizerunek mądro-głupiego jako przykład wartości kulturowej humoru*, Łódź 2008.

<sup>53</sup> Z. Bauman, dz. cyt., s. 320.

Używając języka humanistyki, przecięcie polega na przejściu od świata modernistycznego do postmodernistycznego za sprawą nazwanej przeze mnie Piątej Siły „i”, którą tworzą: integracja – intencja – interpretacja – imaginacja – intuicja. Poniżej sygnalizuję ich znaczenie dla edukacji:

- edukacja wymaga *integralnego* podejścia, gdyż odnosi się do fenomenów mających podwójną naturę: materialną i duchową/obiektywną i subiektywną;
- przestrzeń edukacyjną *intencjonalnie* tworzy sam człowiek;
- w edukacji ważnym sposobem poznawania świata jest *interpretacja* humanistyczna;
- edukacja wymaga wyobraźni, w kreatywnym przekraczaniu własnych możliwości, transformowania wizji w porządku świata możliwego i/lub pożądanego;
- w edukacji chodzi o budowanie subtelných map świata na ścieżce *intuicyjnego* doświadczania<sup>54</sup>.

## Zakończenie

Zaprezentowane tu wyzwania dla edukacji europejskiej oczywiście nie tworzą zamkniętej listy. Poza tym każde z nich wymaga odrębnej uwagi i dyskusji. Moje rozważania sytuują się na poziomie filozoficzno-ideologicznym, ich celem jest próba wskazania drogi dla edukacji w nowej rzeczywistości kulturowej. Sądzę jednak, że na koniec trzeba zadać pytanie: czy i w jaki sposób przekłada się idee organizujące inne myślenie o edukacji na język praktyczny.

W tej sprawie bardzo ważne są działania Komisji Europejskiej, UNESCO, Organizacji Narodów Zjednoczonych, mediów, ośrodków akademickich i badawczych na całym świecie, centrów kultury, społeczności międzynarodowych i lokalnych. Ważnym problemom poświęciliśmy kolejne edycje „Europejskiego Roku” np. edukacji obywatelskiej (2005), równości szans (2007), dialogowi międzykulturowemu (2008), kreatywności i innowacji (2009), walce z ubóstwem i wykluczeniem (2010). Fundamentalne strategie UNESCO, takie jak: „Edukacja dla wszystkich” czy „Dialog międzykulturowy”, zyskały konkretny wymiar w wielu programach edukacyjnych.

Jednak odpowiadając na pytanie o działania konkretne, trzeba przede wszystkim odnieść się do perspektywy *chez soi*. Kiedy myślę o sobie, to mogę powiedzieć, że staram się je wypełniać. Jestem autorką, animatorką, czy też wykonawcą różnych projektów, przykładowo: „Dom pośród czterech żywiołów”, „Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje”, „Twórcze myślenie. Kreatywny student i nauczyciel”, „Wyjdź z cienia – miej marzenia”, „Euronatu-

<sup>54</sup> Na temat przestrzeni potencjalności w edukacji w odróżnieniu od przestrzeni konieczności napisałam w artykule pt. *Jak fizyka kwantowa naznacza, przecina, otwiera edukację*, [w:] *Ciało, edukacja, umysł*, red. P. Błajet, Bydgoszcz 2010.

ramy – Ślepcy”, „Edukacja: wojna dwóch światów”, „Promień słońca”. Każdy z nich był budowany w myśl przedstawionych przeze mnie idei.

Edukacja europejska potrzebuje Animatorów-Prowokatorów Projektów, którzy włączając się w dzieło budowania solidarności społecznej, służą zarówno ludziom zmarginalizowanym, jak i twórczym wobec inicjatyw, otwartym na tradycje, wartości polskie, europejskie, uniwersalne. Służą zdolnościom i talentom dzieci, młodzieży, dorosłych, służą aspiracjom i szansom wobec wymogów cywilizacyjnego awansu, wobec tęsknot i nadziei na lepszy świat. Fundamentalnym wyzwaniem edukacji jest „poetyckie zamieszkiwanie w świecie, w Europie i u siebie”.

## **Summary**

### **Challenges for European Education**

The authoress focuses her attention on three major issues. She starts her deliberations by referring to the roots of philosophical and pedagogical ideas of Europeanism. Then, she describes contemporary Europe from the perspective: of the world (external) and Europe itself (internal) creating a perspective for further analyses. Assuming that education is a screen of culture, the authoress points out interpretative bridges aimed at portraying education holistically understood as: being in the world, in Europe, “at home”. Ultimately, she shows the challenging areas for education, which should integrate three modi of contemporary man’s existence: cosmopolitan, European, ethnic.